

**І. Г. ГОНЧАР**

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ  
У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ  
КОСТЯНТИНА МИКОЛАЙОВИЧА  
ВЕНТЦЕЛЯ (1857–1947 рр.)**

**Монографія**

**Умань  
ВПЦ „Візаві”  
2018**

УДК 37 (470+571)(092)  
Г 65

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла  
Тичини  
(протокол №8 від 27 лютого 2018 р.)

Рецензенти:

**О.О. Кравченко**, доктор педагогічних наук, професор  
Уманського державного педагогічного університету імені Павла  
Тичини

**О.І. Рассказова**, доктор педагогічних наук, професор  
Харківської гуманітарно-педагогічної академії

**Н.М. Коляда**, доктор педагогічних наук, професор Уманського  
державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Гончар І. Г.**

Г 65 Соціально-педагогічні ідеї у творчій спадщині Костянтина  
Миколайовича Вентцеля (1857 – 1947 рр.) : моногр. /  
І. Г. Гончар. – Умань : ВПЦ „Візаві”, 2018. – 250 с.

У запропонованій монографії на основі дослідження значного масиву опублікованих та архівних джерел здійснено системний і комплексний аналіз творчої спадщини Костянтина Миколайовича Вентцеля (1857–1947 рр.), визначено аспекти соціально-педагогічного напрямку діяльності вченого, обґрунтовано теоретичні основи філософсько-педагогічних поглядів К. Вентцеля, виокремлено ідеї вільного виховання, охарактеризовано умови та шляхи їх реалізації, розкрито зміст діяльності „Будинку вільної дитини” та ключові положення захисту прав дітей, охарактеризовано ієрархічну будову формування космічної свідомості дитини, уточнено окремі факти про громадську діяльність К. Вентцеля, його місце та роль у створенні та роботі різних педагогічних товариств, внесок у розвиток концепції вільного виховання, захисту прав і свобод дітей та авторитет у педагогічній спільноті.

Для наукових працівників, учителів, викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів, які цікавляться історією педагогіки та соціального виховання кінця ХІХ – першої половини ХХ століття.

УДК 37 (470+571)(092)

© Гончар І. Г.

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b>	4
<b>РОЗДІЛ 1. ВІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА</b>	10
1.1. Історіографія проблеми дослідження	10
1.2. Розвиток ідей вільного виховання в історії педагогічної думки	30
1.3. Формування і розвиток поглядів К. Вентцеля на виховання	50
<b>Висновки до першого розділу</b>	67
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ К. ВЕНТЦЕЛЯ</b>	71
2.1. Основні ідеї та принципи концепції вільного виховання К. Вентцеля	71
2.2. Теоретичні підходи вченого до питань морального виховання особистості	88
2.3. Космічна педагогіка як напрям наукового пошуку К. Вентцеля	106
<b>Висновки до другого розділу</b>	119
<b>РОЗДІЛ 3. ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ К. ВЕНТЦЕЛЕМ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ</b>	122
3.1. К. Вентцель про умови реалізації ідей вільного виховання	122
3.2. Захист прав дітей як провідний напрям діяльності педагога	137
3.3. К. Вентцель – автор закладу експериментального типу „Будинок вільної дитини” (1906–1909 рр.)	153
<b>Висновки до третього розділу</b>	173
<b>ПІСЛЯМОВА</b> .....	176
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	181
<b>ДОДАТКИ</b> .....	206

## ПЕРЕДМОВА

Динаміка змін, що відбуваються в усіх сферах життя сучасного суспільства, орієнтація держави на демократичні принципи, що передбачають забезпечення широких свобод людини у різних галузях її життєдіяльності, гуманістична спрямованість сучасної української освіти – все це спонукає до пошуку нових парадигм розвитку педагогічної науки і практики, розробки адекватних викликам часу освітніх технологій. Академік О. Сухомлинська зазначає: „Навіть поверховий погляд на сучасні процеси у шкільництві свідчить про загальні педоцентричні тенденції, тобто звернення до особистості дитини, її унікальності, неповторності. Центром педагогічного процесу стає дитина з усіма особливостями її розвитку, формування й виховання” [245, с. 26]. У законодавчих та нормативних документах з питань національної освіти, тобто законах України „Про освіту” (1991) [128], „Про загальну середню освіту” (1999) [126], „Про охорону дитинства” (2001) [127], Державній національній програмі „Освіта” („Україна XXI століття”) (1993) [112], Національній стратегії розвитку освіти на 2012–2021 роки [186] визначено пріоритети освітньої галузі України: відхід від авторитарної педагогіки; формування навчально-виховного процесу на гуманістичних засадах; виховання, спрямоване на розвиток творчої, активної, відповідальної особистості, внутрішньо вільної, орієнтованої на загальнолюдські цінності, здатної до самоосвіти, самовдосконалення і самореалізації; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками та потребами на основі навчання упродовж життя.

Реалізація демократичних засад сучасної освіти неможлива без вивчення генези, глибокого осмислення, систематизації й узагальнення практичного досвіду та інноваційних ідей представників суспільно-педагогічної думки минулого, зокрема цілісного вивчення доробку видатних освітніх та громадських діячів, що дає змогу глибше осягнути хід історико-педагогічного процесу, з’ясувати місце та роль окремих постатей у зміні та розвитку педагогічних парадигм.

Яскравою постаттю в історико-педагогічному просторі є Костянтин Миколайович Вентцель (1857–1947) – видатний педагог, філософ, громадський діяч. Він залишив по собі пам’ять як один із організаторів Комісії з організації сімейних шкіл, член Товариства

філософії і психології, член Педагогічного товариства при Московському університеті, як автор закладу експериментального типу – „Будинку вільної дитини” та однієї із перших у світі Декларації прав дитини, як фундатор нового напрямку педагогічної науки – космічної педагогіки. Спадщина видатного діяча репрезентує його вагомий внесок у розвиток теорії та практики виховання. Звернення до постаті К. Вентцеля насамперед зумовлене його непересічною роллю в розробці основних засад вільного виховання у вітчизняній педагогіці, зважаючи на те, що він був виразником крайньої форми цього напрямку, водночас принциповим і категоричним у своїх ідеях, які неоднозначно сприймалися його сучасниками. Власне, наявні у творчій спадщині вченого ідеї та концепції й сьогодні не втрачають своєї актуальності.

Різномпланова діяльність К. Вентцеля була предметом дослідження на різних етапах розвитку педагогічної науки. У радянський період до аналізу творчої спадщини вченого зверталися С. Винокуров [69], М. Желваков [122], В. Зеньковський [133], Ф. Корольов [154], Є. Мединський [172], Т. Пчельников [69], М. Чехов [263], М. Шапоров [273], досліджуючи життєдіяльність педагога-новатора, ключові моменти на шляху його наукових пошуків, аналізуючи педагогічні ідеї та активну громадську діяльність у напрямі популяризації теорії вільного виховання. Праці О. Горбунової-Посадової [148], М. Михайлової [174], М. Кистяковської [148], І. Чувашева [272] дають уявлення про діяльність „Будинку вільної дитини” у контексті суспільно-політичних умов початку ХХ століття, висвітлюють деякі аспекти практичного втілення ідей К. Вентцеля, переваги та недоліки діяльності такого виховного закладу.

Сучасні російські дослідники М. Богуславський [16; 17; 18; 19; 20; 21; 22], Ю. Дружніков [115; 116; 117], М. Стеклов [237; 238; 239; 240; 241] та ін. звертаються до вивчення біографії К. Вентцеля, аналізу його теоретичних напрацювань з погляду етичної, філософської та педагогічної науки, дають оцінку цінності та значущості для сучасної освіти ідей, запропонованих ученим.

Існує низка російських дисертаційних досліджень, у яких автори звертаються до вивчення педагогічних поглядів К. Вентцеля (Т. Толмачова [246], Г. Рєпіна [213], О. Кудрицька [164]); до аналізу філософського контексту спадщини вченого (І. Гелашвілі [76], І. Пушкіна [207]); вивчення концепції вільного виховання у

контексті зіставлення та порівняння з доробком інших відомих представників цього напрямку (Н. Кеберле [143], Н. Самойличенко [224]).

У контексті вивчення концепції вільного виховання українські дослідники А. Растригіна [211], С. Муравська [182] у своїх дисертаційних працях аналізують педагогічні погляди вченого та, зокрема, розглядають обґрунтовану ним категорію свободи у процесі виховання.

Українські історики педагогіки О. Барило [4], Й. Гайда [75], Б. Год [77], А. Ільченко [137], Т. Калініченко [139], Т. Кравцова [159], С. Куркіна [166], Л. Литвин [167], О. Некрутенко [187], Д. Пащенко [193], О. Перетятко [196], О. Щербакова [275] та ін. вивчають особливості реформаторської педагогіки, концепції вільного виховання, „нових шкіл”, систематизують науковий доробок діячів освіти і науки, які працювали над розробкою основних засад педагогіки свободи, розглядають окремі аспекти педагогічних поглядів представників зазначеного напрямку.

Вивченню історико-педагогічного процесу, поверненню забутих імен у науковий простір присвятили свої праці: О. Адаменко [1], Н. Антонець [3], Л. Березівська [13], Г. Белан [15], Л. Ваховський [27], Л. Вовк [71], Н. Гупан [103], Н. Дем'яненко [111], Н. Дічек [113], І. Зайченко [125], С. Золотухіна [134], О. Кравченко [160], О. Петренко [197], Н. Побірченко [201], Н. Сейко [229], О. Сухомлинська [242; 244; 245], В. Федяєва [252] та ін.

Водночас історіографічний огляд літератури засвідчує, що соціально-педагогічні ідеї К. Вентцеля постають недостатньо вивченим аспектом творчої спадщини вченого і до цього часу не були предметом окремого ґрунтовного дослідження у вітчизняній науці. Крім того, донині не набув системності розгляд концепції морального виховання, діяльності ученого у контексті захисту прав дітей, не обґрунтовано умови реалізації ідей вільного виховання, а також не розкрито концепцію діяльності „Будинку вільної дитини”, особливості створення та існування цього закладу.

Отже, актуальність зазначеної проблематики, об'єктивна потреба узагальнення та систематизація творчої спадщини К. Вентцеля, обґрунтування його поглядів щодо найважливіших проблем виховання та навчання, розкриття його ролі як видатного педагога, реформатора, популяризатора прогресивних педагогічних

ідей, який своєрідно, сміливо та по-новому підійшов до процесу формування підростаючого покоління, сприятиме відтворенню картини перебігу суспільно-політичних процесів у кінці ХІХ – на початку ХХ століття, виявленню основних тенденцій розвитку педагогічної думки. Дослідження доробку вченого заповнить прогалину у вітчизняній історико-педагогічній науці, сприятиме осмисленню сформульованих ним ідей вільного виховання, основних засад організації демократичної школи та відкриє перспективи для їх застосування в сучасній освіті.

Хронологічні межі дослідження охоплюють кінець ХІХ – першу третину ХХ століття. Нижньою межею дослідження є 1894 рік, коли К. Вентцель розпочав свою активну науково-педагогічну діяльність, що стало передумовою теоретичної розробки і практичного втілення основних ідей його концепції вільного виховання. Верхня межа – кінець 30-х років ХХ століття, коли К. Вентцель робить останні спроби у галузі наукового пошуку та педагогічної діяльності.

Джерельну базу дослідження становлять опубліковані праці К. Вентцеля (методичні матеріали, статті, листи, доповіді). Фактологічний матеріал монографії базується на документах і матеріалах Наукового архіву Російської академії освіти (фонд: № 23 – „Константин Николаевич Вентцель”).

У ході дослідження використовувалися законодавчі та нормативні акти в галузі сучасної освіти, публікації у фахових періодичних виданнях: „Вестник воспитания” (1890–1917), „Вопросы философии” (1947 – до сьогодні), „Вестник образования” (1922 – до сьогодні), „Свободное воспитание” (1907–1918), „Частная школа” (1992 – до сьогодні), „Начальная школа” (1933 – до сьогодні), „Педагогика” (1991 – до сьогодні), „Советская педагогика” (1937–1991), а також матеріали дисертаційних досліджень, монографії, довідково-бібліографічна література.

Монографія складається із передмови, трьох розділів, висновків до них, післямови, де у ході ретроспективного аналізу життєвого і творчого шляху К. Вентцеля з’ясовано провідні чинники, що сприяли формуванню особистості вченого та його педагогічного світогляду (родинні, культурно-освітні, науково-педагогічні, суспільно-політичні); розкрито зміст теоретичних основ філософсько-педагогічних поглядів К. Вентцеля, у результаті чого визначено ідеї вільного виховання (самобутність дитини та її право

на вільний вибір шляхів самореалізації, „Культ дитини”, формування особистості на основі природних задатків та у гармонії з навколишнім природним середовищем, індивідуалізація навчання та виховання, розвиток творчих здібностей дитини); охарактеризовано умови втілення ідей вільного виховання у межах трьох сфер діяльності, а саме: політична (створення в країні сприятливої демократичної політичної атмосфери), етична (формування „нової сім’ї” на засадах рівноправної свободи кожного із її членів), педагогічна (наявність учителя, здатного забезпечити вільний творчий розвиток кожної особистості шляхом її найбільшого духовного потягу); обґрунтовано шляхи реалізації соціально-педагогічних ідей К. Вентцеля: у контексті захисту прав дітей виокремлено три групи положень (права, що зрівнюють можливості дітей та дорослих; права, що гарантують свободу та право вибору; права, що забезпечують повноцінне існування та розвиток особистості), у сфері діяльності „Будинку вільної дитини” з’ясовано характерні особливості роботи закладу (школа створюється за участю самих дітей; усі діти навчаються разом, незалежно від статі, віку та соціального стану батьків; на зміну системам та навчальним програмам приходить „план життя”; дитяча свобода у школі не повинна бути обмежена ніким і нічим, доки це не шкодить іншим; навчання у школі пов’язане із життям дитини, її природними задатками, потребами та бажаннями; школа формує майстерність дітей здобувати знання самостійно, найбільш раціональним шляхом, сприяє розвитку і зміцненню любові до знань, вмінню застосовувати їх у житті на основі здобуття практичного досвіду; організація діяльності школи будується на засадах самоврядування; в основі навчально-виховного процесу – вільна виробнича праця, яка тісно пов’язана з системою прагнень та уявлень дитини; уся діяльність школи спрямована на розвиток свідомої, творчої індивідуальності кожної дитини; батьки і діти є активними учасниками навчально-виховного процесу; неприпустимість будь-якого насильства, примусу та покарань); уточнено окремі факти про громадську діяльність К. Вентцеля, його місце та роль у створенні та роботі різних педагогічних товариств, що дало підстави говорити про його внесок у розвиток концепції вільного виховання та авторитет у педагогічній спільноті; подальшого розвитку набули основи космічної педагогіки К. Вентцеля, у процесі чого розкрито питання ієрархії виховних цілей; концепція вільного виховання, що дало змогу визначити ідеї



педагогіки свободи, про які говорили представники різних культурно-історичних епох, та з'ясувати ключові періоди їх розвитку; до наукового обігу введено маловідомі та раніше невідомі архівні документи, що дало можливість розширити знання про творчу спадщину К. Вентцеля, його педагогічну та громадську діяльність.

Сподіваємося, що ґрунтовний аналіз педагогічної спадщини Костянтина Миколайовича Вентцеля сприятиме збагаченню сучасного знання історії педагогіки та соціального виховання.

## РОЗДІЛ 1

### ВІЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

#### 1.1. Історіографія проблеми дослідження

Важливою методологічною умовою, основою історико-педагогічних праць є історіографія конкретної проблеми, на основі якої можна визначити мету, завдання, наукову новизну дослідження. Усі праці, що відображають історію вивчення творчої спадщини К. Вентцеля, за проблематикою поділяємо на чотири великі групи:

1. Праці, в яких висвітлюються особливості становлення і розвитку реформаторської педагогіки, зокрема теорії вільного виховання, що дає нам можливість з'ясувати основні тенденції формування означеної концепції, чинники її розвитку, встановити місце та роль К. Вентцеля у процесі творення педагогіки свободи.

2. Праці, які висвітлюють етико-філософські пошуки вченого, що дає нам можливість глибоко осмислити та проаналізувати підґрунтя, на якому базуються провідні ідеї К. Вентцеля, принципи та методи вільного виховання.

3. Праці, що вивчають у ретроспективному ракурсі педагогічні погляди, активну громадську та публіцистичну діяльність К. Вентцеля у сфері розробки та поширення ідей вільного виховання. Звернення до цієї групи праць корисне нам тому, що дає загальне уявлення про становлення К. Вентцеля як визначного представника означеного новаторського напрямку, в межах якого набули розвитку його основні педагогічні концепції.

4. Праці, в яких розглядається діяльність виховного навчального закладу – „Будинку вільної дитини”. Ця група історико-педагогічних розвідок висвітлює основні аспекти практичного втілення ідей К. Вентцеля, переваги та недоліки діяльності такого освітнього закладу.

Окрім використання проблемно-тематичного підходу до систематизації опрацьованих історичних розвідок, розглядаємо їх також в аспекті приналежності до певних часових проміжків, опираючись при цьому на *хронологічний критерій*. Це дає можливість виокремити декілька періодів історіографії досліджуваної нами проблеми: I – 20–40-ві роки ХХ століття; II –

50–80-ті роки ХХ століття; III – 90-ті роки ХХ століття – до сьогодні.

*Перший період (20–40-ві роки ХХ століття) – становлення загальних основ вивчення творчої спадщини вченого.* К. Вентцель ще за життя отримав статус найвидатнішого теоретика вільного виховання. Активна участь у педагогічних товариствах, свідома громадянська та політична позиція, обґрунтування основних засад теорії вільного виховання і розробка проекту „Будинку вільної дитини”, нищівна критика традиційної школи з її авторитарною системою виховання та навчання, заперечення пізніх ідей Л. Толстого – все це викликало посилений інтерес громадськості до особистості вченого.

Одна із перших публікацій, у якій піддаються аналізу погляди К. Вентцеля, вийшла друком у 1912 році за авторством його соратника, представника теорії вільного виховання – С. Дуриліна. Автор розмістив у журналі „Свободное воспитание” статтю „Педагогика творческой воли”, в якій звернувся до огляду ідей, висловлених педагогом у II томі „Етики и педагогики творческой личности”. С. Дурилін підкреслює змістовність роботи вченого, називаючи її „живою та потрібною”, і висловлює своє переконання у тому, що „К. Вентцель, у міру своїх можливостей, послужив найбільш абсолютній справі на землі – з’ясуванню Божественного покликання людини, зокрема, дитини, та встановленню за нею прав, що розкривають її Божественне походження: права на свободу, благо та істину” [119, с. 92].

Розвідка російських педагогів М. Кистяковської та О. Горбунової-Посадової (1923) присвячена аналізу досвіду трирічної діяльності першої вільної трудової школи – „Будинку вільної дитини”. Слід зазначити, що погляди авторів щодо ефективності та реалістичності втілення концепції, запропонованої К. Вентцелем, дещо відрізнялися. Зокрема, О. Горбунова-Посадова більш лояльно поставилася до недоліків, які виявилися під час практичного застосування ідей вченого. Вона наголошувала на тому, що це була одна з перших спроб впровадження трудової школи в Росії, „...школи з дитячим самоврядуванням і участю дітей у будівництві самої школи, школи спільної, вільної, зі спробою усе навчання збудувати на потребах дитини <...> – школи життя, а не школи навчання” [148, с. 3]. Натомість М. Кистяковська категорично сприйняла недоліки закладу. Працюючи у „Будинку

вільної дитини” з початку його створення і до самого кінця, вона не повністю поділяла погляди К. Вентцеля. Зокрема, М. Кистяковська переконувала у необхідності створення постійного розкладу занять, вироблення навчальних планів і програм.

У 1933 році В. Зеньковський пише статтю „Русская педагогика в XX веке”. Аналізуючи педагогічний натуралізм як напрям російської педагогічної думки В. Зеньковський виокремлює теорію вільного виховання та, зокрема, її „серйозного теоретика” К. Вентцеля. Автор визначає педагога як найбільш послідовного і продуманого захисника ідей вільного виховання. В. Зеньковському імпонує той факт, що К. Вентцель заперечує примус у вихованні та будь-яке покарання і єдиним можливим способом впливу на дитину бачить переконання. Однак у той же час автор зауважує, що повна свобода без „засад зобов’язань для всіх і відповідальності кожного” призводить до відторгнення будь-якої заздалегідь складеної програми. На думку В. Зеньковського, утопічними ідеями вченого є перетворення через школу самого життя, пошук шляхів здійснення соціальної перебудови за допомогою розв’язання педагогічних завдань, „...створення особистістю власної релігії в істинному розумінні цього слова” [133, с. 80]. Натомість позитивним моментом у концепції вільного виховання К. Вентцеля В. Зеньковський вважає орієнтацію на розвиток творчих сил дитини як на основу педагогічного процесу.

Надалі поодинокі публікації, присвячені аналізу вчення К. Вентцеля, ставали все критичнішими. У 1936 році М. Желваков у своїй хрестоматії з історії педагогіки розмістив працю К. Вентцеля „Идеальная школа будущего и способы ее осуществления”, до якої додав коротку характеристику поглядів ученого та нарис його педагогічної діяльності. У ньому автор називає педагога одним з ідеологів дрібнобуржуазного педагогічного руху за вільне виховання. Він різко критикує педагогічні погляди та ідеї К. Вентцеля: „Вентцель – непримиренний ворог школи – і не тільки існуючої тоді школи, але й школи як організованої установи взагалі” [122, с. 513]. Ідею вченого щодо обов’язку дорослих створити умови для „релігійного пошуку” кожної дитини, надання їй можливості сформуванню власні вірування та обрати релігію М. Желваков називає „богошуканням” і „богобудівництвом” (намагання збудувати релігію без Бога), яке притаманне тільки вихідцям із дрібнобуржуазного середовища. Зазнало критики

автора й положення К. Вентцеля про те, що інтелектуальна освіта є другорядним і підпорядкованим елементом усього виховного процесу. З цього приводу М. Желваков писав: „З того часу, як розвинулася і вступила у права могутнього фактора суспільного життя наука, навчання є не другорядною, а першочерговою умовою освіти особистості, і стверджувати протилежне можуть тільки явні чи приховані вороги прогресу” [122, с. 464].

У 1938 році виходить друком „История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции” Є. Мединського, в якій автор присвячує один із розділів книги аналізу концепції вільного виховання К. Вентцеля. Світоглядні орієнтири Є. Мединського суперечили педагогіці свободи, саме тому у своїй роботі він іменує теорію вільного виховання „ною релігією” – анархічною течією з елементами містицизму. Визнаючи К. Вентцеля найбільш популярним педагогом 1907–1912 років, автор називає його „...суб’єктивним ідеалістом, усі етичні і педагогічні твори якого – дрібнобуржуазні мрії” [172, с. 430]. Він був переконаний, що за „красивими ідеалістичними фразами” педагога приховується реакційна сутність. Як і М. Желваков, Є. Мединський звинувачував К. Вентцеля у „богошуканні”. Крім того, незрозумілими для автора постають погляди вченого на роль праці в педагогічному процесі. Є. Мединський зазначає, що К. Вентцеля приваблює не матеріальний аспект трудової діяльності, не техніка, не індустрія, яка розвивається, а „...достатньо невизначена тиха праця подалі від міста” [172, с. 431]. Автор піддає сумніву ідеї К. Вентцеля про те, що трудове виховання здатне радикально перевернути існуючу систему освіти і може слугувати основою побудови всього навчально-виховного процесу.

У період двох революцій, у часи складних політичних змін та перетворень, наміри К. Вентцеля змінити світ без боротьби та насилля викликали нерозуміння громадськості. Є. Мединський відверто насміхався над бажанням педагога збудувати гармонійне життя мирним шляхом, називав його „утопічним мрійником”. Особливе невдоволення в автора викликало бажання вченого зрівняти права дорослих і дітей: „Вентцель зовсім неправильно трактує роль педагога, сильно її применшуючи, знищуючи керівну роль учителя” [172, с. 432]. Є. Мединський називає К. Вентцеля найбільш послідовним прихильником ідеї вільного виховання. Він підтримує вченого у критиці старої школи за її „мертвий дух та

формалізм”. Однак у той же час вважає слабкими спроби педагога протиставити якийсь інший ідеал школи: „Замість чіткого погляду на школу, яка повинна замінити непридатну царську школу, він пропагує голе заперечення будь-якої школи” [172, с. 433]. Такі думки приводять автора до висновку, що концепція вільного виховання К. Вентцеля є „анархічною, дрібнобуржуазною, збудованою на ідеалістичних основах, що руйнує школу і освіту” [172, с. 435].

Негативна оцінка діяльності К. Вентцеля була дана науковцем М. Шапоровим у 1940 році. Досліджуючи ідеї вільного виховання в російській педагогічній думці початку ХХ століття, автор у своїй роботі критикує не лише саму теорію вільного виховання, називаючи її утопічною і реакційною, а й К. Вентцеля, вважаючи його „глашатаєм контрреволюційних ідей” [273].

Отже, перший період досліджень, присвячених К. Вентцелю, характеризується вивченням педагогічних поглядів та діяльності вченого з позицій радянської історіографії. Як зауважив Н. Гупан, „численні документи, постанови й виступи вчених того часу на сторінках преси свідчать про розвиток історичної та історико-педагогічної науки під пильним контролем держави і комуністичної партії, що призвело до її догматизму і казенно-охоронного характеру” [103, с. 28–29]. Такої ж думки дотримується академік О. Сухомлинська: „Вибір персоналій, висвітлення біографічних фактів життя, змісту і напрямів їхньої творчості завжди залежали від політичного й ідеологічного впливу. Бували роки, коли історик педагогіки повністю й беззастережно віддавався політиці на шкоду педагогіці” [244, с. 43]. Справді, у цей час К. Вентцель отримав ярлик „дрібнобуржуазного теоретика”. Його погляди сприймалися як утопічні, а ім’я викреслювалося з історії російської педагогіки та освіти. Дослідження науковцями педагогічних поглядів К. Вентцеля в цей період відзначаються тенденційністю, упередженістю, ідеологізацією, внаслідок чого їх висвітлення було значно деформовано.

*Другий період (50–80-ті роки ХХ століття) характеризується розширенням спектру досліджень творчої спадщини вченого, робляться перші спроби об’єктивно оцінити та переосмислити педагогічні погляди К. Вентцеля. У цей час значно зростає кількість історико-педагогічних досліджень: „...почалося інтенсивне стирання „білих плям” в історії, повернення в підручники*

винищених сторінок та репресованих героїв” [103, с. 29–30]. Причиною цього явища науковці вважають початок процесів демократизації та десталінізації суспільного життя. Розпочався поступовий відхід від традицій ідеологічно-догматичного характеру, послабився тиск державної і партійної цензури. Все це сприяло появі ряду неупереджених досліджень творчої спадщини К. Вентцеля.

У 1947 році, відразу після смерті К. Вентцеля, його соратник, прихильник теорії вільного виховання, на той час дійсний член АПН РСФСР, М. Чехов пише некролог: „Вентцель Константин Николаевич (1857–1947)”. Це була перша спроба об’єктивно висвітлити життєвий і творчий шлях К. Вентцеля, розкрити науково-педагогічну діяльність ученого. Звісно, статтю М. Чехова не можна розглядати як вичерпну біографію К. Вентцеля, яка всебічно характеризує його педагогічну діяльність. Однак автору вдалося досить стисло окреслити основні віхи його творчого пошуку та активної громадської діяльності, інтегрувати у біографії К. Вентцеля основні події і визначні моменти його життя, творчі злети й негаразди. М. Чехов був переконаний у тому, що К. Вентцель як „представник крайньої утопічної течії свого часу зіграв помітну роль у справі ідейної боротьби з багатьма реакційними теоріями з питань моралі та виховання” [263, с. 46]. На думку автора, К. Вентцель здійснив вагомий внесок в історію російської педагогіки.

Наступна публікація, в якій стисло описуються погляди вченого, з’явилася у журналі „Дошкольное воспитание” (1954). Автор статті „Мелкобуржуазная „теория свободного воспитания” в дошкольном воспитании России” І. Чувашев зупиняється на поглядах К. Вентцеля, його активній педагогічній та громадській діяльності. Професор у своїй роботі акцентує увагу на тому, що теорія вільного виховання набула свого поширення та розвитку після створення Комісії з організації сімейних шкіл, членом якої був К. Вентцель – „ідеолог дрібнобуржуазної „теорії вільного виховання” [272, с. 29]. І. Чувашев вважав теорію вільного виховання утопічною та реакційною, більше того, на його думку, „...Вентцель, який заперечує політичну боротьбу, перебільшує роль виховання в докорінній зміні суспільства” [272, с. 30]. Така позиція автора відобразилася на результатах аналізу діяльності „Будинку

вільної дитини”. І. Чувашев, визначаючи характерні риси закладу, відзначає стихійність виховання та уявну аполітичність.

Значний внесок у розвиток педагогічної спадщини К. Вентцеля зробив один із основоположників радянської педагогічної науки – Ф. Корольов. У своїй статті „К.Н. Вентцель – виднейший представитель теории свободного воспитания” (1964) автор здійснив спробу об’єктивно оцінити постать ученого як фундатора та невтомного борця за вільне виховання, як теоретика і практика педагогічної науки. Ф. Корольов був переконаний, що К. Вентцелю належить головна роль у розробці теорії вільного виховання, її філософському і педагогічному обґрунтуванні. Він підкреслював, що „...хоча й пов’язана спадково з теорією виховання минулого, але, не повторюючи старих педагогічних концепцій, вона стала оригінальною за своєю філософською і психологічною основою, за своїм педагогічним змістом” [154, с. 73]. Звісно, автор у своїй роботі висловив власну думку з приводу утопічності деяких поглядів педагога, яка полягала у зведенні волі в моральну категорію, можливості побудови високоморального вільного солідарного союзу всього людства шляхом еволюційного самовдосконалення. Однак Ф. Корольов відзначив і позитивні аспекти в роботах ученого – необхідність урахування потреб та інтересів дітей в освіті, визнання праці як потужного чинника розвитку особистості. Теорія вільного виховання імпонувала Ф. Корольову своєю щирою любов’ю до дітей, гуманізмом, повагою до особистості. Автор відзначає, що концепція К. Вентцеля, незважаючи на наявність у ній ряду суперечливих положень, ідеалістичних та утопічних елементів, є вагомим явищем в історії вітчизняної педагогіки і „...заслуговує на те, щоб повернутися до неї і виробити правильне ставлення” [154, с. 89]. Ф. Корольов закликав всіх науковців критично переосмислити теорію вільного виховання, переглянути свої позиції: „Потрібно правильно <...> розуміти саму ідею вільної школи і вільного виховання й відмовитися від її голого паплюження” [154, с. 90].

Надалі ім’я К. Вентцеля у визнаних педагогічних виданнях зустрічається досить рідко. У педагогічних словниках К. Вентцель або не згадувався, або згадувався як дрібнобуржуазний теоретик, який „...у своїх працях різко критикував дореволюційну школу за формалізм і бездушність, пригнічення дитячих інтересів та здібностей”. „Будинок вільної дитини” характеризується як „...



вільна громада дітей, батьків і педагогів, у якій відбувається стихійний саморозвиток дітей”. Суспільно-педагогічні погляди К. Вентцеля зводяться до протистояння революції та поширення „...утопічної теорії перетворення суспільного ладу шляхом вільного виховання „творчих особистостей” [153, с. 320].

В Українській радянській енциклопедії (1960) К. Вентцель згадується у контексті розгляду вільного виховання. Педагогіка свободи характеризується як „...дрібнобуржуазна, анархічна педагогічна технологія, що відкидала форми правильної організації навчально-виховної роботи” [70, с. 79]. Визначаючи представників цього напрямку, автори згадують про К. Вентцеля як про представника означеної педагогічної течії, у творчій спадщині якого „...теорія вільного виховання пройнята ідеями містицизму і занепаду” [70, с. 79].

Важливою віхою у вивченні біографічних даних, педагогічних поглядів та активної громадської діяльності К. Вентцеля став вихід збірника „Великие русские педагоги в Воронежском крае” (1972). С. Винокуров та Т. Пчельников спробували неупереджено описати творчий та життєвий шлях К. Вентцеля і дати об’єктивну оцінку його діяльності. Зважаючи на те, що педагогу певний час довелося працювати у Воронежі, автори називають його діяльність „плідною і значущою” для розвитку дошкільних установ усієї області. Більш детально вони зупиняються на аналізі викладацької практики К. Вентцеля у Воронежському університеті. Як пишуть С. Винокуров і Т. Пчельников, „...його лекції з філософії, релігії і теорії вільного виховання користувалися величезним успіхом” [69, с. 22]. На думку авторів, особливо цінний внесок у побудову нової Радянської єдиної трудової школи видатний педагог здійснив своїми лекціями „Принципы трудовой школы и их практическое осуществление”, які прослухали сотні вчителів губернії. У той же час С. Винокуров і Т. Пчельников зауважують на тому, що лекції К. Вентцеля, хоча й містили цінний теоретичний матеріал, але були „...явно помилкові, не відповідали марксистсько-ленінській теорії” [69, с. 23]. Однак, незважаючи на це, автори у своїй роботі відзначають широку ерудицію, новизну постановки питань, глибоке особисте переконання К. Вентцеля, його ораторське мистецтво та знання іноземних мов. „Велику, цікаву і змістовну роботу виконував Костянтин Миколайович в університеті, – пишуть С. Винокуров і Т. Пчельников. Його лекторську майстерність високо цінували

видатний педагог-методист М. Чехов і відомий учений-зоолог (крім того, знавець і поціновувач музики) професор К. Сент-Ілер” [69, с. 23].

У 1981 році під редакцією М. Шабаєвої виходить навчальний посібник „История педагогики”. Одна із статей І. Чувашева присвячена „дрібноборжуазній теорії вільного виховання”, в якій автор детально зупиняється на поглядах та діяльності К. Вентцеля. І. Чувашев зазначає, що праці педагога „Освобождение ребенка”, „Новые пути воспитания и образования детей”, „Этика и педагогика творческой личности” „...сповнені гострою критикою старої школи, свідчать про велику любов до дітей, прагнення розвинути їхню творчість пошуком нових шляхів виховання” [136, с. 227]. Це, на думку автора, є позивним моментом у діяльності К. Вентцеля. Однак, як і більшість дослідників, І. Чувашев соціальні погляди вченого називає утопічними й реакційними. Реакційність він убачає у спробі К. Вентцеля оновити вірування через створення „вільної дитячої релігії” за допомогою „витончених методів і прийомів релігійного виховання дітей, починаючи зі шкільного віку” [136, с. 229]. Утопічність І. Чувашев убачав і в ідеалізації природи дитини, що розвивається без стороннього втручання дорослих, у перебільшенні значення індивідуального досвіду вихованця і недооцінюванні системного навчання. Однак у той же час автор зауважує, що важливим надбанням творчої спадщини К. Вентцеля залишається залучення до активної роботи батьків, організація спільної діяльності дітей і дорослих у житті освітнього закладу.

Досвід діяльності „Будинку вільної дитини” привернув увагу М. Михайлової. У 1983 році виходить друком її стаття „Дом свободного ребенка”, присвячена 125-річчю з дня народження К. Вентцеля. У ній автор намагається проаналізувати практичну цінність ідей К. Вентцеля та висвітлити ті недоліки, які, на її думку, мали місце у діяльності школи. У статті М. Михайлова висловила думку про те, що багато теоретичних положень ученого були „помилковими і практично неприйнятними”, але у той же час вона зауважує на тому, що ідеї К. Вентцеля „...приваблювали своїм демократизмом, гнівним протестом проти насилля і пригнічення людської особистості, проти рутинної державної школи, щирою любов’ю до дітей, прагненням зробити навчальний процес послідовним та гармонійним, який сприятиме розкриттю та

розвитку всіх закладених у дитині здібностей і творчих сил” [174, с. 102]. М. Михайлова зауважує на тому, що діяльність „Будинку вільної дитини” була короткотривалою і протікала не за найкращих умов. Крім того, позиція вченого, на думку автора, мала „крайню” форму втілення, яка була не зовсім зрозуміла широкому загалу. Проте у своїй статті М. Михайловій вдалося розкрити цінний внесок діяльності „Будинку вільної дитини” в розвиток освіти, який полягає у формуванні нових відносин – педагог–дитина, відсутності примусу і наданні можливості вихованцю самостійно обирати напрям діяльності. Також автор наголошує на тому, що К. Вентцель убачав в основі об’єднання вчителя й учня інтерес, допитливість і потребу у знаннях, які вчитель стимулює власним прикладом, ставленням до справи. Залучення батьків до навчально-виховного процесу та їхня участь у житті та роботі „Будинку вільної дитини” дозволила об’єднати школу з сім’єю, виробити єдині моральні норми.

У 1985 році Р. Доватор [114] у процесі аналізу проблем сімейного виховання звертається до ідей К. Вентцеля, посилаючись на виступи учасників I Всеросійського з’їзду з питань сімейного виховання, організованого за ініціативи П. Каптерева. У статті автор звертається до аналізу доповіді К. Вентцеля „Свободное воспитание и семья”. Він зауважує на тому, що педагог у межах власної концепції прагнув реорганізувати сім’ю і зробити її здатною виконувати основні завдання „нового” виховання. Р. Доватор зробив акцент на бажанні К. Вентцеля викоринити сімейний егоїзм, закласти в основу сімейного союзу принцип рівноправності, рівної свободи дітей та батьків, збудувати їхні стосунки на засадах взаємної любові та поваги.

Отже, другий період досліджень, присвячених діяльності К. Вентцеля, свідчить про якісні зміни у вивченні його персоналії. Зросла загальна кількість робіт, у яких дослідники зверталися до розгляду педагогічних поглядів вченого. Крім критичних суджень та зауважень, почали з’являтися розвідки з елементами об’єктивної оцінки творчої спадщини вченого. Автори вперше заговорили про значущість активної громадської та наукової діяльності К. Вентцеля для педагогічної науки.

*Третій період (90-ті роки ХХ століття – до сьогодення) – відродження педагогіки К. Вентцеля.* Цей період пов’язаний з реальними змінами та якісними зрушеннями, що почалися у

суспільному житті. В умовах звільнення від партійного диктату у галузі ідеології, утвердження у сфері науки та мистецтва плюралізму ідей і теорій з'явилася велика кількість досліджень різних аспектів творчої спадщини К. Вентцеля, зокрема педагогічної, філософської, етичної тощо. Роботи цього періоду вирізняються новими методологічними підходами, об'єктивними оцінками.

У 1991 році за редакцією відомого науковця Е. Дніпрова виходить збірник: „Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в.” [191]. С. Єгоров – один із членів редакційної колегії – звертається до короткої характеристики поглядів К. Вентцеля, порівнюючи їх з ідеями П. Каптерева. Зокрема, спільним для обох авторів він вважав відмову від сприйняття навчання лише як процесу передачі знань, опору на індивідуальні, психологічні особливості кожної дитини.

У цьому ж таки виданні Ф. Корольов та М. Михайлова у розділі „Известные представители педагогической мысли конца XIX – начала XX вв.” поряд із прізвищами таких визначних діячів освіти та науки, як П. Каптерев, П. Лесгафт, Д. Менделєєв та ін., репрезентували біографію К. Вентцеля. Авторам вдалося відобразити основні віхи творчого пошуку педагога, охарактеризувати його активну діяльність у напрямі реалізації теорії вільного виховання. Ф. Корольов та М. Михайлова зауважують на тому, що „...починаючи з 30-х років, до ідей К. Вентцеля встановилося нігілістичне ставлення, теорія вільного виховання висвітлювалася не об'єктивно, а багата педагогічна спадщина К. Вентцеля майже не вивчалася” [191, с. 246]. Автори ввідобрали не лише спрямованість наукового пошуку вченого, а й представили широкий спектр його громадської роботи, участь у революційному русі, діяльність педагогічного товариства, педагогічну спадщину.

Значний внесок у популяризацію творчої спадщини К. Вентцеля та повернення його імені до наукового обігу здійснив відомий російський учений М. Богуславський. У 1993 році в Російській педагогічній енциклопедії під редакцією В. Давидова М. Богуславський у співавторстві з М. Михайловою репрезентував біографію К. Вентцеля. Автори визначають напрям розвитку педагогічних поглядів вченого як педоцентричний, апелюючи до намірів педагога поставити в центр педагогічного процесу дитину,

її власне „Я” з потребами та інтересами. Крім того, М. Богуславський та М. Михайлова акцентують увагу на одному з найбільш суперечливих положень К. Вентцеля про право дитини обирати собі вихователів. Відстоюючи погляди педагога, вони пишуть: „Вентцель мав на увазі не руйнування сім’ї і школи, а неприпустимість протиправних дій стосовно дітей та необхідність надавати їм можливість активно виявляти свою позицію” [16, с. 139].

М. Богуславський в інших своїх працях – „Долгая дорога к Вентцелю” [17], „Константин Николаевич Вентцель” [18], „Отечественное образование: персонажи истории” [19], „Очерки истории отечественного образования XIX – XX веков” [20], „Подвижники и реформаторы российского образования: историко-библиографический очерк” [21], „Слово о Вентцеле” [22] – зробив спробу охарактеризувати спектр педагогічного пошуку вченого, визначити глибину, актуальність та значущість його концепцій. Він досліджує біографію К. Вентцеля, дає короткий нарис про його вчення вільного виховання, „Декларацію прав дитини”, діяльність „Будинку вільної дитини”, космічне виховання, зауважуючи на тому, що „...в розвитку своїх ідей К. Вентцель переступав не тільки через педагогічні стереотипи і традиції, течії та напрями, але й через державні кордони, політичні системи, богословські і філософські вчення” [18, с. 79].

У 1994 році російські науковці В. Прянікова і З. Равкін, досліджуючи історію освіти та педагогічної думки, зауважують, що педагогіка початку XX століття орієнтована на проблеми людини. Автори акцентують увагу на тому факті, що саме неприйняття принципів соціалістичної педагогіки призвело до того, що „до середини 20-х років не отримали достатньо широкого виходу в коло педагогів-теоретиків, і особливо практиків, погляди таких учених, як П. Каптерев і К. Вентцель” [206, с. 83]. Про актуальність, важливість та значущість творчої спадщини К. Вентцеля В. Прянікова писала і в наступній своїй роботі „Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике (20–30-е годы XX века)” [205], де детально зупинилася на поглядах ученого щодо стимулювання в педагогічному процесі активності особистості та зовнішнього середовища як чинника розвитку особистості.

Вагомого значення у розвитку досліджень К. Вентцеля набуває діяльність Ю. Дружнікова. У 1996 році з переконаністю в істинності філософських, політичних та педагогічних ідей ученого російський дослідник у циклі своїх робіт „Явная и тайная жизнь Константина Вентцеля” [115; 116; 117] доводить, що закиди вчених К. Вентцелю щодо недооцінки інтелектуальної складової процесу навчання, відмови від шкільної регламентації, заперечення примусового релігійного виховання є необґрунтованими. Автор повністю погоджується з К. Вентцелем у тому, що для людства набагато важливіші самобутні творчі індивідуальності, ніж представники „стадної моралі”. Ю. Дружніков висловлює своє переконання у тому, що вся педагогічна діяльність К. Вентцеля була спрямована на створення такої системи виховання, яка дозволила б розвинути індивідуальність кожної дитини, її творчий потенціал. Автор справедливо зауважує на тому, що принципова позиція К. Вентцеля – „довіра до молодого покоління, гарантія можливості самому вибирати, до чого прагнути” – є основою гуманізації освіти [115, с. 109].

Російський науковець В. Зайцев (1998), розглядаючи основні принципи побудови навчальних закладів на засадах свободи, звертається до розгляду проблем створення вільної школи у педагогічних працях К. Вентцеля. Автор акцентує увагу на головній меті сімейної школи, яка визначалася педагогом як освітній заклад, що має на увазі особистість дитини, гармонійний розвиток усіх сторін її природи і базується на принципах відсутності насильства, свободи розвитку, самодіяльності та активності самих дітей [124, с. 150]. У своїй роботі В. Зайцев зауважує, що ідея К. Вентцеля про те, що виховання необхідно зробити вільним, а за основну мету поставити цілісну, гармонійну особистість, не втрачає своєї актуальності й на сучасному етапі.

Чималий внесок у сферу досліджень педагогічної персоналії К. Вентцеля здійснив ще один представник Росії – М. Стеклов. Він у своїх працях „К.Н. Вентцель о формировании ценностных ориентаций личности в детском возрасте” [237], „Л.Н. Толстой и К.Н. Вентцель: два взгляда на свободное воспитание” [238], „Русские педагоги” [239], „Четыре портрета: С.А. Рачинский, В.П. Вахтеров, Х.Д. Алчевская, К.Н. Вентцель” [240], „Эволюция педагогических взглядов К.Н. Вентцеля” [241] акцентує увагу на актуальності та значущості ідей К. Вентцеля: „Демократизація

російської школи передбачає зміну відносин учителя і учнів, у яких не пригнічується особистість вихованця, а педагог не буде беззахисним знаряддям для проведення політики вищепоставлених організацій” [240, с. 119]. Досліджуючи творчу спадщину К. Вентцеля, автор наголошує на досвіді діяльності аполітичної школи, гармонізації відносин між батьками і дітьми в сім’ї, формуванні релігійного світогляду засобами свободи. У своїх роботах М. Стеклов дотримується думки, що системоутворювальні ідеї вільного виховання К. Вентцеля сформувався під впливом толстовської педагогічної течії, хоча й не заперечує подальше відмежування вченого від поглядів Л. Толстого.

У цей час з’являлися дисертаційні роботи, присвячені вивченню різнобічної діяльності К. Вентцеля, що зумовлено якісними змінами науки внаслідок суспільно-політичних перетворень, її орієнтації на культурологічний, цивілізаційний, антропологічний, аксіологічний та інші підходи. Об’єктивною постала потреба вивчення публіцистичної та громадської діяльності К. Вентцеля, його філософських, етичних та педагогічних поглядів з позицій сучасності, визначення ролі вченого в розвитку освіти та науки.

Т. Толмачова у дослідженні „Педагогические идеи К.Н. Вентцеля” (1992), беручи за основу принцип об’єктивізму, спробувала розкрити основні віхи у біографії К. Вентцеля, визначити позитивні та негативні сторони його педагогічної концепції. Авторка розглянула особливості трудового, етичного і релігійного виховання, у результаті чого позитивними аспектами визнала рівність учителя і учня, гуманне ставлення до дитини, формування міцних зв’язків школи та сім’ї, а серед негативних виділила утопічність перетворення суспільства без політики шляхом виховання, побудову педагогічної теорії на основі власної філософії, перебільшення ролі виробничої праці [246].

Вагомим внеском у розвиток пізнання творчої спадщини К. Вентцеля стало дослідження Г. Репіної „Гуманистическая направленность теории воспитания К.Н. Вентцеля” (1997). Автору вдалося простежити генезис розробленої вченим концепції й визначити її практичну значущість для російської педагогічної думки. Заслуговує на інтерес класифікація принципів педагогічної теорії К. Вентцеля, запропонована Г. Репіною: принцип свободи, принцип гармонії цілей, принцип ненасильства над особистістю дитини, принцип культуровідповідності виховання, принцип

розвитку прагнення до вільної творчої продуктивної праці, принцип природних наслідків, принцип гармонійного поєднання суспільного та сімейного виховання, принцип наступності виховання. Крім того, автором визначено критерії, на основі яких вона сміливо віднесла педагогічні ідеї К. Вентцеля до таких, що мають гуманістичне спрямування [213].

Дисертаційна робота Н. Кеберле „Развитие идеи свободного воспитания в России (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель)” (1995) [143] – перша робота такого рівня, у якій здійснено аналіз педагогічного вчення К. Вентцеля у межах концепції вільного виховання. Автору у своїй дисертації вдалося визначити, за її словами, ключові, системотвірні поняття теорії вільного виховання К. Вентцеля: принцип свободи та „Культ дитини”.

Н. Самойличенко у дисертації „Развитие идей свободного воспитания в педагогике XVIII – XX веков (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, К. Вентцель)” (1996) [224] зробила спробу здійснити теоретичну реконструкцію та визначити динаміку розвитку ідей вільного виховання в теоріях Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого, К. Вентцеля. У цьому контексті автором здійснено зіставлення концепцій зазначених педагогів, на основі чого визначено спільні принципи педагогічної теорії: принцип свободи, любові до дитини, рівного ставлення до усіх дітей, зв'язку освіти з життям, ініціативної діяльності самої дитини. Арсенал принципів вільного виховання К. Вентцеля поповнений такими нововведеннями, як принцип творчості і самостійності дитини, принцип відповідності природи і культури, принцип користі, гігієнічний принцип.

Н. Кеберле і Н. Самойличенко у своїх роботах сходяться до думки, що концепція вільного виховання К. Вентцеля являє собою завершене фундаментальне вчення про вільне виховання. На їхнє переконання, задум ученого може стати основою побудови виховних стосунків майбутнього, оскільки у ньому висвітлено абсолютно новий тип суб'єкта виховання, принципово новий тип відносин вихованців і вихователів, що передбачає формування освітньої установи нового типу. Особливістю цих двох робіт є те, що автори, аналізуючи погляди К. Вентцеля, прагнули дослідити основні аспекти течії вільного виховання. Тому творчий доробок вченого представлено у контексті зіставлення та порівняння з ідеями інших представників педагогіки свободи.



У дисертації „Гармонизация воспитательных отношений в педагогическом наследии К.Н. Вентцеля” (2008) [164] О. Кудрицька дослідила сутність концептуальних поглядів ученого на побудову виховних стосунків, визначила їх гуманістичну цінність. Проаналізувавши творчість К. Вентцеля, російський автор робить спробу визначити головні принципи гармонізації виховних стосунків: принцип розвитку індивідуальності, принцип рівноправності та співпраці, принцип самостійності і дитячої самодіяльності, принцип гуманізації виховних стосунків, принцип свободи, принцип ненасилля, принцип гармонізації середовища, принцип соціальної взаємодії, принцип наступності у виховних стосунках. Крім того, у ході свого дослідження О. Кудрицька робить висновок, що педагогічна спадщина К. Вентцеля має великий гуманістичний потенціал і може бути використана в теорії і практиці сучасної російської освіти.

Інтерес викликають роботи російських авторів, що дають порівняльну характеристику розвитку вільного виховання в Росії і Західній Європі. Спробу порівняти досвід існування навчально-виховних установ у різних країнах зробив А. Валєєв. Описуючи педагогічний досвід О. Нілла, Л. Гурлітта, автор робить висновок, що їхні погляди на вільне виховання багато в чому збігаються з ідеями К. Вентцеля. На думку А. Валєєва, ідея школи „Саммерхілл” (О. Нілл) побудована на праві вибору дитиною тієї освіти і виховання, які не суперечать її індивідуальності, що повністю збігається з поглядами К. Вентцеля. Крім того, автор зауважує, що сьогодні у світі ефективно працюють виховні навчальні заклади, збудовані за типом „Будинку вільної дитини”: „Саммерхілл” О. Нілла, „Будинок дитини” М. Монтессорі та ін. [24, с. 53–55].

Зважаючи на філософське підґрунтя поглядів К. Вентцеля, з’явилися дослідження філософсько-антропологічних основ світогляду вченого. І. Гелашвілі (2003) [76] у своїй роботі відзначає, що творча спадщина К. Вентцеля являє собою особливий приклад синтезу двох великих ідей, які набули поширення у світовій суспільній думці і з новою силою відродилися останнім часом – ідеї вільного виховання і космізму. В основі філософсько-педагогічної системи К. Вентцеля, згідно з поглядами І. Гелашвілі, лежать наступні положення філософської думки: емпіріокритицизм – принципи суб’єкт-об’єктної координації та економії мислення,

інтуїтивізм – ідея вільного розвитку генетично обумовлених творчих сил людини.

У своїй роботі І. Гелашвілі зауважує, що на основі ідеї еволюції людини, завдяки природженому прагненню до своєї цілісності та єдності в результаті вільного розвитку її генетично обумовлених творчих сил, К. Вентцель створив „філософію творчої волі”, через призму якої він і розглядав усі проблеми педагогіки [76].

Значний інтерес науковці виявили до концепції космічного виховання, запропонованої К. Вентцелем. Зокрема, російські дослідники: Т. Буторіна [23], Б. Ємельянов [120], І. Несторова [188], І. Пушкіна [207, 208, 209], О. Чмирева [269] та ін., – звертаючись у своїх роботах до творчої спадщини вченого, відзначають своєчасність, оригінальність та інноваційний характер космічної педагогіки, актуальність її втілення у сучасному суспільстві. Автори, піддаючи аналізу філософсько-педагогічні ідеї виховання молодого покоління, запропоновані К. Вентцелем, визначають основні її характеристики та критерії практичного втілення.

Дослідники О. Гагаєв та П. Гагаєв (2008), розглядаючи філософсько-педагогічні вчення XVIII–XX століть [74], зупиняються на короткому аналізі концепції виховання К. Вентцеля. Автори бачать справжню гуманність ідей ученого у спробі допомогти дитині розкрити свою індивідуальність в усій повноті та цілісності засобами свободи. Дослідники висловлюють своє переконання у тому, що будь-яке виховання вимагає інтуїтивного знання. Тому, за словами авторів, окреслена К. Вентцелем онтологія особистості, соціуму, культури і світобудови визначила його найважливіші педагогічні інтуїції: інтуїцію існування індивіда як потенційно творчої духовності, що прагне до абсолюту, та інтуїцію „живого” впливу на нього з боку вихователя.

У своїй роботі автори стверджують, що в основу виховної системи К. Вентцеля лягли конкретні педагогічні та психологічні засади. До педагогічної сфери О. Гагаєв та П. Гагаєв віднесли: виховання як творчий акт вихователя; надання можливості вихованцю виступати в ролі абсолютного суб’єкта свого становлення, розвитку та виховання; різноманіття виховання як умова адекватності досягнення своєї мети вихованцем; послідовне співвіднесення виховання з життям соціуму, культури, космосу. Психологічними підставами автори бачать: саморозвиток і самовдосконалення за ідеалом, що виводить індивіда з його

власного буття; звернення до учня як до „світу” цілісного і такого, що шукає абсолютних цінностей [74].

У 2009 році В. Куренний, працюючи над статтею „Свободная педагогика Константина Николаевича Вентцеля в контексте его философской системы”, зробив спробу виокремити філософські основи розробленої вченим концепції вільного виховання. Автор зазначає, що на відміну від сучасних педагогів, які у своїх судженнях спираються на концептуальні ресурси неокантіанської філософії, К. Вентцель розгортає свою педагогічну теорію як масштабну доктрину світової еволюції, збудовану в руслі емпіричної метафізики [165, с. 285]. В. Куренний висловлює позицію, що в основі персоналістичної концепції вченого, яка утворює основну лінію його емансипаторської доктрини, з одного боку, лежить холізм (пріоритет цілого над частиною), а з іншого – полюс цієї моделі, пов’язаний із фактичним станом, тобто можливістю людини змінити світ. Таким чином, автор трактує розуміння К. Вентцелем поняття особистості не як самостійне значення процесу розвитку світового цілого, а як фактор формування гармонії суспільства та світу.

Окремі аспекти педагогічної діяльності К. Вентцеля, зокрема, концепція морального та релігійного виховання, досвід діяльності „Будинку вільної дитини”, розробка теорії вільного виховання, згадуються у працях сучасних російських учених-дослідників історії педагогіки, серед яких: Л. Ворошилова [72; 73], З. Гунаєва [101; 102], Т. Лобачова [168], Т. Мішина [175], Є. Плеханов [200], О. Приворотська [204], Н. Ромаєва [215], Є. Салтанов [223], О. Чмирева [268; 269; 270], Н. Юдіна [276; 277] та ін.

У цей період почали з’являтися розвідки українських науковців, присвячені аналізу творчої спадщини К. Вентцеля. Д. Пащенко (2001), вивчаючи генезис гуманістичних ідей у педагогіці, дає коротку характеристику активній діяльності та педагогічним ідеям ученого. Він зауважує, що К. Вентцель долучився до розробки теорії вільного виховання на початку ХХ століття через апробацію „Будинку вільної дитини”, створення „Декларації прав дитини”, розробку основних засад релігійного та морального виховання. У своїй роботі Д. Пащенко вдалося коротко окреслити основні засади та системоутворювальні категорії творчої спадщини К. Вентцеля. Крім того, дослідник наголошує, що зародки популярної теорії планетарного мислення знаходять своє відображення у космічній

педагогіці, основні засади якої вперше були окреслені К. Вентцелем, що ще раз підтверджує цінність його наукового доробку [193, с. 106–107].

А. Растригіна (2004), простежуючи шлях розвитку теорії вільного виховання у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці, звертається до аналізу ідей К. Вентцеля як найбільш яскравого та послідовного представника педагогіки свободи. Автор у дисертації, як і російська дослідниця Н. Кеберле, системоутворювальними положеннями теорії вільного виховання К. Вентцеля визначає принцип свободи і „Культ дитини”. Крім того, А. Растригіною поставлено наголос на змістовності педагогічного доробку вченого, що дало їй змогу визначити структуру виховних цілей за К. Вентцелем. Аналізуючи доробок ученого, автор зауважила, що його праці, засновані на ідеях творчого життєрозуміння, варто віднести до літератури методологічного спрямування, в якій аналізуються шляхи розв'язання тих чи інших конкретно-педагогічних проблем у галузі розумового, морального і трудового виховання, шкільної дисципліни, дошкільного виховання, творчого розвитку особистості тощо на засадах свободи, вільного творчого розвитку [211].

Досліджуючи принцип ненасилля у педагогічній концепції О. Нілла, С. Муравська (2008) вдається до стислого огляду відповідного принципу у творчій спадщині К. Вентцеля. Автор зупиняється на короткому аналізі характерних особливостей діяльності „Будинку вільної дитини” (відсутність навчальних планів, вільна творчість, вільне спілкування, сімейний характер стосунків, колективне й демократичне керівництво) і проводить паралель між засадами цього закладу та „Ясної Поляни” Л. Толстого. С. Муравська зауважує, що обидві школи мають спільні риси: повна свобода, умови для вільного розвитку вихованців та ін. Підводячи підсумки, автор зазначає, що цінним внеском К. Вентцеля у науку є його „Декларація прав дитини”, яка і сьогодні не втрачає своєї актуальності та значущості [182, с. 47–48].

У довідниково-аналітичному виданні „Енциклопедія освіти” (2008) академік О. Сухомлинська визначила вільне виховання як напрям педагогічної теорії та практики, який „... розглядає освіту і виховання як допомогу дорослих природному процесу розвитку й саморозвитку дитини в середовищі, що її оточує...” [243, с. 112]. Проаналізувавши означений напрям реформаторського руху, автор

зауважує, що найповніше теоретичне й практичне обґрунтування вільне виховання отримало у діяльності К. Вентцеля у процесі апробації „Будинку вільної дитини” та створенні „Декларації прав дитини”.

„Український педагогічний енциклопедичний словник” (2011) за авторством С. Гончаренка – перше вітчизняне видання такого характеру, в якому з’являється постать К. Вентцеля. Педагога представлено в ролі теоретика та практика вільного виховання, який унеможлиблював взаємозв’язок освітньо-виховного процесу з політикою держави та біологізував процес виховання. „Будинок вільної дитини” визначається автором як „...вільна община дітей, батьків і педагогів, у якій діти повинні були діставати освіту й виховання на основі повної самодіяльності” [91, с. 67].

Серед останніх публікацій вітчизняних науковців, де піддаються аналізу погляди К. Вентцеля, варто згадати статтю Т. Шарошкіної „Принцип свободи і „Культ дитини” як основа теорії вільного виховання К. Вентцеля” (2012). У своїй праці автор звертається до огляду принципу свободи та „Культу дитини”, розроблених К. Вентцелем. Т. Шарошкіна відносить педагогічну діяльність ученого до вільно-гуманістичного напрямку в теорії вільного виховання, де акцентовано увагу на створенні умов для самостійного розвитку особистості. Т. Шарошкіною визначено, що погляди К. Вентцеля мають спільні ознаки з ідеями С. Шацького та І. Горбунова-Посадова: побудова педагогічного процесу на основі діяльності з перетворенням в організовану життєдіяльність, використанням і розвитком дитячої активності, задоволенням різноманітних дитячих інтересів в галузі пізнання, праці, спілкування, гри [274].

Загалом, проблемі реформаторської педагогіки, теорії вільного виховання, „нових шкіл”, аналізу творчої спадщини видатних представників освіти та науки, які працювали над розробкою основних засад педагогіки свободи, присвячені роботи таких вітчизняних дослідників: О. Барило [4], Й. Гайди [75], Б. Годя [77], А. Ільченко [137], Т. Калініченко [139], Т. Кравцової [159], С. Куркіної [166], Л. Литвин [167], О. Некрутенко [187], О. Перетяцько [196], О. Щербакової [275] та ін. Усі вони, систематизуючи науковий доробок діячів освіти, визначаючи головні ідеї та принципи педагогічних концепцій, відзначають значущість ідей вільного виховання у сучасному виховному

середовищі, розкривають основні засади створення та існування новаторських шкіл кінця XIX – першої половини XX ст., їх позитивні аспекти та недоліки.

Отже, третій період досліджень педагогічної діяльності та поглядів К. Вентцеля свідчить про якісні зрушення у їх вивченні. Зросла загальна кількість фундаментальних досліджень, у яких ґрунтовно висвітлювалися різні аспекти його творчої спадщини. Дослідники намагалися у своїх працях уникнути догматичних підходів, відновити ім'я вченого в загальній історії педагогічної і філософської науки. Особливістю цього періоду є те, що постать К. Вентцеля справедливо увійшла до плеяди видатних педагогів кінця XIX – початку XX ст.

Історіографічний аналіз літератури з проблеми дослідження дає змогу констатувати актуальність і значущість особистості К. Вентцеля в соціокультурних умовах протягом тривалого часу (кінець XIX – перша третина XX ст.). На сучасному етапі генезису науки набули розвитку дослідження його спадщини як філософа, педагога, громадського діяча. Науковці зверталися до розгляду його педагогічних ідей, філософського доробку, визначаючи їх гуманістичні та антропологічні засади. Однак, слід зауважити, що ідеї вільного виховання К. Вентцеля вивчалися побіжно, фрагментарно, без фундаментального обґрунтування та цілісного аналізу і досі не були виокремлені із загального контексту педагогічних поглядів вченого, адже виокремлювалися лише принципи. Саме цим актуалізується дослідження ідей вільного виховання у творчій спадщині К. Вентцеля, визначення внеску вченого у розвиток освіти та виховання, з'ясування його місця та ролі у процесі розробки дитиноцентричних теорій, а також його участі у громадському житті, що дасть змогу репрезентувати постать К. Вентцеля у вітчизняній науці.

## **1.2. Розвиток ідей вільного виховання в історії педагогічної думки**

Концепція вільного виховання займає особливе місце в історії педагогічної думки, пройшовши шлях розвитку, трансформуючись під впливом різних факторів і виокремившись у педагогічну течію кінця XIX – початку XX ст. Однак залишається беззаперечним те, що задовго до того в надрах античної філософії зародилася гуманістична традиція, яка лягла в основу ідей вільного виховання.

Тому спробуємо переглянути історичну послідовність тих думок, які стали основними віхами у створенні і розвитку педагогіки свободи.

Серед представників античності, у філософських концепціях яких простежуються гуманістичні ідеї, слід звернути увагу на одного із засновників діалектики – Сократа (469–399 до н.е.). Будучи переконаним у „добрій природі” людини, він дотримувався педагогічних принципів, пронизаних гуманізмом, відмовившись від примусу та насилля, надавав перевагу переконанню як найбільш дієвому виховному засобу.

На відміну від своїх попередників, Сократ не проголошував догмати, а спонукав до критичного осмислення всіх точок зору. Його метод навчання відрізнявся від традиційного тим, що він передбачав співпрацю вчителя та учня у пошуку істини. Така позиція вплинула на спосіб навчання – невимушений, у формі бесіди, йдучи від найпростішого та використовуючи приклади з повсякденного життя. Одна з найбільш популярних форм бесід отримала назву „сократівська бесіда”, коли учню, який відповів неправильно, не вказують одразу на помилку, а ставлять допоміжні запитання, відповідаючи на які той сам переконується в хибності висловлених ним ідей. Під час такої бесіди головним завданням наставника було пробудити свідомість учня і допомогти „самозародженню” істини [176, с. 86–92].

Прихильність до своїх учнів, віра у їхні потенційні можливості, гуманні методи навчання, орієнтація на співпрацю наставника та вихованця – все це легко помітити в „сократівському” методі навчання, що в подальшому знайшло своє відображення у діяльності прихильників теорії вільного виховання.

Учень Сократа, Платон (427–347 до н.е.) – давньогрецький мислитель, котрий заснував в Афінах власну школу – Академію. У ній він частково продовжував традиції свого вчителя, використовуючи окремі прийоми спілкування з учнями та сповідуючи принцип виховання без насилля і жорстокості. Платон був переконаний, що свобода зовнішніх впливів веде до свободи тіла та духу, а примусове розумове навчання не має ніякої цінності.

У своїй концепції виховання дітей та юнаків мислитель чітко дотримується системи, що існувала у той час. Навчання повинно було починатися з семи років і тривати до шістнадцяти або сімнадцяти; воно присвячувалося вивченню гімнастики і музики,

першому – заради гармонійного розвитку тіла, другому – заради гармонійного розвитку душі [177, с. 130]. У процесі виховання Платон великого значення надавав грі дітей, у той же час застерігаючи від пустощів і використання принизливих покарань, оскільки у першому випадку проявиться свавілля, а в другому – у дитячій душі зародиться жорстокість [176, с. 95].

Децо іншої точки зору на виховання притримувався учень Платона – Аристотель (384–322 до н.е.). Він вважав, що перш ніж людину виховувати та навчати чомусь, потрібно вирішити питання її сутності та природи. Людина повинна прагнути робити усе можливе, щоб жити у злагоді з тим, що в ній найбільш сильно та яскраво проявляється: „Безглуздо було б, якби людина обирала не своє власне життя, а життя когось іншого”, – стверджував Аристотель [123, с. 345].

Розмірковуючи над місцем людини у природному середовищі, Аристотель заклав основи принципу природовідповідного виховання. Він переконував, що дитину потрібно виховувати відповідно до її вікових особливостей. У перші п'ять років не потрібно ані навчати, ані займатися важкою роботою, оскільки через це затримується природний розвиток. Діти у цьому віці повинні гратися, слухати розповіді та казки. Потрібно обмежити їх від усього негативного – дитина має відчувати радість. Особливого значення у процесі виховання Аристотель надавав музиці. У своїй праці „Політика” він розглядає її як засіб виховання, забаву, інтелектуальну розвагу, що сприяє повноцінному формуванню особистості [194, с. 94].

Серед представників римських мислителів звернемося до педагогічних поглядів Марка Фабія Квінтіліана (бл. 35 – бл. 96 до н. е.), автора 12-томного твору „Про виховання оратора”, в якому зроблено спробу підсумувати та теоретично обґрунтувати педагогічні ідеї грецьких мислителів, доповнивши їх цілим рядом вказівок. Крім загальних педагогічних та дидактичних положень, М.Ф. Квінтіліан у своєму творі виклав ряд методичних рекомендацій до вивчення навчальних предметів, претендуючи цим самим в історії педагогічної думки на місце одного з перших методистів епохи античності.

Подібно до Платона, М.Ф. Квінтіліан заперечував примус у навчанні і не визнавав необхідність постійних занять. Головним закликком мислителя було: „Нехай навчання стане забавою”. На



запитання, де навчати дітей (удома чи у школі), він давав аргументовану відповідь на захист шкільного навчання, оскільки вважав, що вдома дитина може навчатися тільки того, чого навчають її, а в школі вона буде навчатися й тому, чого навчають інших. Усупереч поширеній громадській думці, яка існувала в Римській імперії, М.Ф. Квінтіліан засуджував беззмістовне заучування і тілесні покарання [138, с. 19–21].

Таким чином, епоха античності відіграла важливу роль у формуванні гуманістичної традиції, залишивши по собі ряд ідей, що у подальшому лягли в основу вільного виховання: свобода дитини, відмова від примусу і покарань, взаємодія наставника та вихованця, зв'язок навчання з природними задатками учня, відсутність регламентованих занять.

Із приходом епохи Середньовіччя спостерігається дегуманізація освіти. Античний космоцентризм замінився християнським теоцентризмом, який заперечував вознесіння людини як найвищої істини, а процес виховання та навчання відбувався під суворим контролем церкви, яка того часу відіграла провідну роль у формуванні суспільного життя. На перше місце виходить віра у Бога та спасіння душі, а питаннями освіти займаються церковні служителі. Так, наприклад, видатний церковний письменник Іоанн Златоуст (354–407), розглядаючи питання педагогіки, на перше місце ставив виховання по суті християнське, а по формі – сімейне. На його думку, сімейне та релігійне виховання повинні створювати єдине ціле: „Прошу вас: попиклуйтесь про гарне виховання дітей ваших. Насамперед думайте про спасіння душ їхніх” [138, с. 23–24].

Філософ та богослов Аврелій Августин (354–430), чиї твори значно вплинули на розвиток західноєвропейської думки в епоху Середньовіччя, вирізнявся серед своїх сучасників інтересом до психології дитини, її внутрішнього світу. В автобіографічному творі „Сповідь” він яскраво описує психологічну травму, якої завдають тілесні покарання, відзначає вплив слів учителя, який має авторитет в учнів, на їхню поведінку не лише у школі, але й за її межами [222, с. 50].

Починаючи з XIII ст., у трактатах, присвячених королівській владі, з'являються ідеї всебічного розвитку особистості. Системної форми така концепція виховання набуває у домініканського монаха,

богослова, енциклопедиста, філософа і педагога – Вінцента із Бове (1190–1264).

Для Вінцента головним завданням виховання є формування моральності у дитини. Тому у процесі навчання він великого значення надавав особистості вчителя, ставлячи до нього високі моральні та інтелектуальні вимоги, оскільки вважав, що під час навчання „живий голос” учителя має „більшу силу”, ніж книга. Він забезпечує великий вплив на емоційно-вольовий компонент особистості учня і тим самим полегшує засвоєння матеріалу [222, с. 65].

Як і Сократ, Вінцент закликав учителів навчати учня не просто сприймати інформацію, а й обдумувати її. Однак роздуми не повинні обмежуватися змістом прочитаного чи почутого від учителя. Потрібно звертатися до безпосереднього спостереження і зосереджувати увагу на предметах природи та людського життя, яке безмежно багатше і різноманітніше від того, що говорить про це наука [222, с. 65].

Порівнюючи середньовічну педагогічну думку з античною, можна побачити істотну різницю в характері постановки і розв’язання педагогічних проблем. Ідеал гармонійно розвиненої особистості, що набув популярності в античні часи, був знівельований під тиском середньовічного типу культури. Лише починаючи з XIII століття, інтенсивний розвиток міської, демократичної та світської культури створює передумови для становлення іншого духовного життя епохи, яка характеризується гуманістичною спрямованістю.

Найбільш яскравого розвитку гуманістична традиція, частиною якої є ідеї вільного виховання, набула в епоху Відродження. У цей період педагоги-гуманісти заявили про принципово нові тенденції у розвитку педагогічної думки. Серед них важливе місце посідає Вітторіно де Фельтре (1378–1446), що у 1424 році при дворі мантуанського герцога Гонзага відкрив школу інтернатного типу – „Будинок радощів”, який став одним із найвизначніших навчальних закладів у Західній Європі.

Головне завдання навчання та виховання у своїй школі Вітторіно де Фельтре вбачав у виявленні та розвитку в учнів їхніх природних здібностей, закладених від народження, за допомогою реалізації принципу свободи. Нововведенням у порівнянні зі звичайними школами того часу були заняття на природі із

залученням ігрової діяльності, що згодом знайшло відображення у діяльності послідовників педагогічної думки. Великого значення де Фельтре надавав мистецтву, використовуючи під час естетичного виховання заняття музикою [100, с. 51–55].

Серед представників французького Відродження, які вплинули на розвиток педагогічної думки, визначною особою є Мішель Монтень (1533–1592). Закликаючи до виховання вдумливої, критично мислячої особистості, здатної „просівати через сито” отриману інформацію, мислитель піддає нищівній критиці схоластичну освіту, яку вважав поверхневою та пустою.

Гуманізм педагогічних поглядів М. Монтеня ліг в основу його праці „Досліди”. Прагнучи створити образ людини нового часу, автор у своєму творі закликає педагогічну спільноту організувати навчальний процес таким чином, щоб він сприяв свідомому й органічному засвоєнню учнями знань, їхній самодіяльності, розвитку пошукових здібностей: „Мені хотілося б, щоб учитель відповідно до здібностей вихованця давав йому змогу висловитися, розвиваючи в дитині смак до речей, примушуючи його робити між ними вибір і розрізняти їх, щоб іноді він вказував учневі на шлях, а інколи давав йому можливість самому знаходити його” [178, с. 119].

Вказуючи на обмеженість і вузький характер „книжного” навчання, М. Монтень радив у всьому звертатися до природи як до керівника лагідного, розумного і справедливого [178].

У 1516 році засновник утопізму, мислитель-гуманіст Томас Мор (1478–1535) у своєму творі „Золота книжечка, настільки ж корисна, як і забава, про найкращий устрій держави і про новий острів Утопія” чітко сформулював ряд освітніх гуманістичних ідей: гармонійний розвиток особистості, повна рівність в освіті всіх громадян, поєднання навчання із продуктивною працею [193, с. 43].

В іншому своєму відомому творі „Утопія” Т. Мор продемонстрував зразок ідеального суспільства, у якому немає приватної власності, влади і грошей. Приділяючи увагу вихованню, автор висловлює думку, що гармонійний розвиток особистості повинен здійснюватися не ізольовано, а у суспільстві [180].

Серед прихильників гуманістичної традиції епохи Відродження слід виділити Еразма Роттердамського (1469–1536) – католицького письменника, педагога, богослова, основні праці якого присвячені розв’язанню релігійних, педагогічних та етико-моральних проблем. Головною науково-педагогічною ідеєю Е. Роттердамського є думка

про те, що людина формується під впливом природних задатків, виховання та накопиченого досвіду.

Залишаючись релігійно налаштованою людиною, великого значення педагог надавав вихованню. У двох своїх педагогічних творах „Мова про гідне виховання дітей для доброчесності і науки...” та „Про пристойність дитячої моральності” автор висловлює ідею, що нікому не дано обирати батьків і батьківщину, але кожен може сформувавши свою моральність та характер [217, с. 13]. Ще однією із заслуг Е. Роттердамського є те, що він відстоював думку щодо виховання дитини, опираючись на її вікові особливості, і активно пропагував думку рівності всіх людей.

Таким чином, з огляду на педагогічний доробок представників XIV – кінця XVI ст. можна стверджувати, що цей період увійшов в історію світової педагогічної думки як гімн людині, її величчю та досконалості, давши цим самим поштовх для вдосконалення існуючих гуманістичних концепцій і розвитку нових течій педагогічної теорії та практики. Провідними ідеями цього часу є звернення до природи, відмова від жорстокості у вихованні та від тілесних покарань, рівноправність усіх людей, введення таких засобів виховання і навчання, як гра, прогулянка та ін.

Серед яскравих представників педагогічної думки великого значення у світлі становлення теорії вільного виховання набуває представник епохи Просвітництва, основоположник педагогічної науки – Ян Амос Коменський (1592–1670), судження якого сповнені безмежною любов'ю до дитини, нескінченною вірою в її сили та здібності.

Проаналізувавши основні погляди Я.А. Коменського, можна виокремити деякі принципи, які у подальшому набули розвитку в теорії вільного виховання. В першу чергу, слід звернутися до ідеї природовідповідності, яка є одним із головних надбань педагогічної спадщини вченого. Я.А. Коменський закликав процес навчання і виховання організувати відповідно до природного розвитку, здібностей дитини, її вікових особливостей, беручи до уваги пори року, години діяльності та активності учнів протягом дня. Вчений висловлював переконання у тому, що у людині з самого народження закладено потенціал, який лише необхідно розкрити і розвинути – „обдаровання”, що визначають „...ту вроджену силу нашої душі, яка робить нас людьми” [150, с. 7]. У цьому контексті педагог надавав великого значення середовищу як одному із потужних

факторів формування особистості, що сприяє її повноцінному розвитку. Крім того, великого значення у навчально-виховному процесі Я.А. Коменський приділяв любові до вихованця: „Оскільки діти є дорогоцінним даром Божим і ні з чим незрівняним скарбом, то до них потрібно ставитися з великою турботою” [149, с. 12].

Ідеї Я.А. Коменського пронизані вірою у „природну обдарованість” кожної дитини, яку педагог називає силою, що „... робить нас, створених за образом Божим, здатними до розуміння всіх речей, вибору з усвідомлених нами понять лише найкращих...” [150, с. 7].

Ще одним загальноновизнаним, відомим мислителем епохи Просвітництва є Джон Локк (1632–1704) – англійський педагог і філософ, представник емпіризму та лібералізму. Головну мету виховання педагог убачав у формуванні в особистості внутрішньої потреби до активного ствердження моральних принципів. Д. Локк заперечував формування моральних норм і правил поведінки дитини шляхом нав’язування сталих ідеалів, оскільки вважав, що вони мають стати глибоко особистісними якостями молодої людини. Для Д. Локка притаманним було сприйняття виховання як процесу фізичного, психічного і розумового розвитку. Крім того, ним була запропонована філософсько-психологічна теорія „чистої дошки”, яка полягала у запереченні існування у свідомості людини „вроджених” ідей і уявлень.

Мета і завдання виховання, за Д. Локком, полягає у підготовці джентльмена (ділової людини, яка володіє витонченими манерами, вміє розумно і вигідно вести свої справи, має хорошу фізичну підготовку). Навчально-виховний процес педагог намагався зорієнтувати на взаємообумовлене фізичне, релігійне, розумове, трудове, моральне виховання. Основний дидактичний принцип – опора на інтерес і допитливість дитини. Головним виховним засобом є приклад і середовище. Філософ вважав, що позитивні риси характеру, звички та моральну поведінку можна сформувані ласкавими словами і лагідними навіюваннями, заперечуючи тим самим фізичні покарання. Не визнавав Д. Локк й практики регламентації поведінки дитини. Він був переконаний, що юне створіння неспроможне запам’ятати багаточисельні правила етикету [169].

Педагогічні ідеї Д. Локка здійснили великий вплив на мислителів епохи Просвітництва та знайшли продовження у педагогічних поглядах Й. Песталоцці, Вольтера, Ж.-Ж. Руссо та ін.

Особливу вагомість для розвитку вільного виховання має педагогічна спадщина Жан-Жака Руссо (1712–1778). Праці саме Ж.-Ж. Руссо, на думку багатьох сучасних дослідників (О. Барило [4], Я. Мінюй [173], В. Пряннікова [206], М. Шапоров [273], Н. Юдіна [276] та ін.), є фундатором вільного виховання. Педагог у своїй творчій спадщині висвітлив убогість, стану вузькість, неприродність освіти у сучасній йому школі, показав антигуманність виховання в сім'ях привілейованих верств населення і окреслив своє бачення виховного процесу.

Ж.-Ж. Руссо дотримувався думки, що на дитину у процесі виховання впливають три чинники: природа, люди і суспільство. Кожен із них розвиває здібності й почуття, вчить ними користуватися та накопичувати досвід. Усі разом вони забезпечують природний розвиток дитини, і тому головне завдання виховання полягає у гармонізації дії цих факторів.

Педагог заперечував ефективність нав'язування знань і вважав більш доцільним самостійне накопичення життєвого досвіду. Таким чином, Ж.-Ж. Руссо виступав за перетворення виховання з пасивного в активний, сповнений оптимізму процес, коли дитина живе в радості, самостійно відчуваючи, слухаючи, спостерігаючи світ, духовно збагачуючись, задовольняючи жагу пізнання [151]. Педагог щиро вірив у дитину, її вроджені здібності, можливості, творчі сили. Він категорично виключав і засуджував будь-які тілесні покарання, замінивши їх методом природних наслідків: „Ніколи не слід накладати на дітей кару як кару, вона має бути природним наслідком їхнього поганого вчинку” [121, с 338].

У своїй відомій праці „Еміль, или о воспитании” Ж.-Ж. Руссо в основу навчально-виховного процесу поклав принцип природовідповідності – урахування віку дитини, формування її особистості на лоні природи. Педагог був переконаний, що взаємодія з природою фізично зміцнить дитину, розвине органи чуття. Враховуючи природу дитини, необхідно відмовитися від обмежень, встановлених системою виховання, відучити від сліпого послуху, діяти відповідно до беззаперечних природних законів. Своїм твором „Еміль, или о воспитании” Ж.-Ж. Руссо продемонстрував, як вихованець може успішно здобувати знання у

процесі активного сприйняття навколишнього середовища, в умовах проблемної ситуації, яка активізує розумові операції аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння, класифікації, абстрагування. Педагог дотримувався думки, що використання вчителем завдань, спрямованих на розвиток певних розумових операцій, сприяє тому, що дитина стає здатною простежувати ланцюжок логічно взаємопов'язаних висловлювань, формулювати власні прості судження, робити висновки, самостійно мислити [221].

Таким чином, педагогічна спадщина Ж.-Ж. Руссо має особливе значення не лише для становлення теорії вільного виховання, але й для гуманістичної традиції в цілому. Педагогу вдалося визначити основні завдання навчання та виховання молодого покоління, відштовхуючись від потреб дитини, її індивідуальності.

Слід звернути увагу, що поряд із Ж.-Ж. Руссо ідею спорідненості виховання з природою розробляв український просвітник-гуманіст, філософ, поет, педагог – Григорій Сковорода (1722–1794). Проблеми виховання особистості розкриваються мислителем у його байках, листах та працях „Вдячний Єродій”, „Убогий жайворонок”, „Сад божественних пісень” та ін., які перекладені різними мовами світу: англійською, вірменською, грузинською, італійською, німецькою, польською, португальською, російською, словацькою, фінською, чеською. Заслугою філософа є, у першу чергу, обґрунтування ним принципів природовідповідності, гуманізму та народності у вихованні.

У творчій спадщині Г. Сковороди вагому нішу займає проблема щастя. Мислитель вважав, що людина повинна прагнути зрозуміти, в чому полягають „не тілесні істини людського щастя”. Крім того, Г. Сковороді належить ідея „нерівної рівності”, яка ґрунтується на двох основних принципах: природовідповідність (кожна людина має йти за природою) та етичний плюралізм (кожна людина обирає власний індивідуальний етичний шлях) [232, с. 28].

Підтримував ідею звернення у процесі виховання до природи і швейцарський педагог-гуманіст Йоганн Генріх Песталоцці (1746–1827), який одним із перших здійснив спробу створити притулки (у м. Станці та м. Нейгофі), що утримувалися за рахунок рентабельного виробництва вихованців, у ході якого вони отримували практичний досвід і навички самообслуговування. Свої педагогічні ідеї вчений висвітлював у праці „Як Гертруда вчить своїх

дітей”, яка набула загального визнання не лише на батьківщині, а й у школах Німеччини, Франції та Америки.

У своїй школі у м. Станці Й.Г. Песталоцці по-новому поставив мету виховання. Він жорстко критикував таку організацію навчального процесу, під час якої діти не докладають жодних зусиль для створення благ і споживають їх у готовому вигляді. Педагог поряд із розумовим вихованням поставив моральне, фізичне та естетичне, вважаючи їх взаємообумовленими. Крім того, Й.Г. Песталоцці, опираючись на погляди Ж.-Ж. Руссо, розвинув принцип природовідповідності, згідно з яким вихователь повинен не стримувати природний розвиток дитини, а навпаки – сприяти саморозкриттю закладеного потенціалу [199, с. 74–75].

Теорія трудової школи, елементарного навчання (ідучи від найпростішого) та розвивального шкільного навчання, створена Й.Г. Песталоцці, стала ознакою прогресивного педагогічного руху, що виступав за побудову нової народної школи. У Західній Європі його підтримали німецькі педагоги-демократи А. Дістверг і К. Вандер, у Росії – К. Ушинський та його послідовники.

Розглядаючи процес становлення та розвитку теорії вільного виховання, слід зауважити, що однією з найбільш помітних постатей зазначеного напрямку педагогічної думки є Лев Толстой (1828–1910) – російський письменник, філософ, громадський діяч та педагог. Л. Толстой створив свою концепцію гуманістичного виховання, основні ідеї якої намагався реалізувати у школі для сільських дітей – „Ясна Поляна”.

Прагнучи краще пізнати досягнення педагогічної науки в Європі, Л. Толстой здійснив подорож до Англії, Німеччини, Франції, повернувшись з якої почав гостро критикувати стан народної освіти в Росії. Альтернативою, яка здатна підняти процес виховання та навчання дітей на новий рівень, педагог вважав нову школу, збудовану на принципах свободи. Саме такою авторською школою стала „Ясна Поляна”. Свобода дитини починалася ще на порозі школи: учень міг запізнитися, не прийти, а якщо йому було не цікаво – піти з уроку. Дітям не задавали домашнє завдання, вони не несли з собою ні зошитів, ні підручників. „Він несе тільки себе, свою сприйнятливую натуру і впевненість у тому, що в школі сьогодні буде весело так само, як учора”, – писав Л. Толстой [247, с. 135]. Однією із важливих умов успішного навчання Л. Толстой вважав звільнення учня від примусу та покарання. У школі не було



чіткої регламентації, програми навчання: „Іноді захопиться учитель та учні, і замість однієї години заняття продовжується три години” [195, с. 71]. Діти у класі розміщувалися так, як їм зручно (на парті, підвіконні, підлозі). Стосовно порядку і дисципліни педагог писав: „Чим далі ідуть учні, тим більше розвивається викладання і тим необхіднішим стає порядок. Унаслідок чого під час нормального не насильницького розвитку школи чим більш освіченим стає учень, тим він стає більш сприйнятливим до порядку” [195, с. 70]. Цим самим педагог висловив переконання у тому, що у процесі навчання діти самі прагнуть до організованості.

Перший час роботи школа Л. Толстого викликала серед народних мас нерозуміння, навіть невдоволення. Люди спочатку не могли змиритися з тим, що читати вчать, використовуючи тексти казок, а не „божественних” книг, і що процес освіти відбувається без побоїв. „Страх та побиття, – писав Л. Толстой, – селянин вважав головним засобом для успіху і тому вимагав від учителя, щоб не шкодували його сина” [161, с. 24]. Однак стрімкі успіхи дітей змінили ставлення оточуючих і сприяли визнанню батьками таких гуманних методів навчання.

Складний світогляд Л. Толстого змінювався і трансформувався у міру накопичення ним життєвих спостережень та досвіду. Ідеаліст за своїми поглядами, він створив морально-етичне вчення, згідно з яким сенс людського життя полягає у зреченні самого себе і спрямованості своїх помислів та творчої діяльності на інших людей. Відправною позицією виховання Л. Толстой вважав саме життя. Тобто логіка і сенс виховного процесу диктується життям, а моральна основа – релігійним розумінням життя.

Найбільшого свого розвитку ідеї вільного виховання набули у кінці ХІХ – на початку ХХ ст. У цей час у суспільному житті відбуваються кардинальні зміни. Найвпливовіші країни світу (Англія, США, Німеччина, Росія та ін.) вступили в період монополітичного імперіалізму, що стало поштовхом до змін традиційного устрою. Найбільших перетворень зазнала школа, яка потребувала новітніх рішень у підготовці учнів. Як альтернативи з’явилися нові реформаторські течії (вільне виховання, „нове” виховання, експериментальна педагогіка, педологія, трудова школа, педагогіка прагматизму та ін.).

Зважаючи на надзвичайно велику кількість напрямів та їх представників у реформаторській педагогіці в

загальноєвропейському і вітчизняному педагогічному просторі на рубежі XIX – XX століть, у своїй роботі зупинимося на тих напрямках, які знайшли своє відображення та втілення у педагогічних ідеях К. Вентцеля („нове” виховання, педологія, трудова школа, вільне виховання).

У контексті розвитку реформаторського руху яскравою подією стала поява нової течії педагогічної та психологічної науки, яка лягла в основу гуманістичних теорій, – педології (науки про дітей). Педологія – сукупність психологічних, анатоμο-фізіологічних, біологічних, соціологічних концепцій розвитку дитини [198, с. 360]. Засновником цього напрямку вважається Стенлі Холл (1846–1924) – американський психолог, науковець, центральна тематика досліджень якого була зосереджена у сфері дитячої і педагогічної психології. Він один із перших у США почав використовувати опитувальники з метою вивчення психіки дітей різного віку і на основі отриманих результатів написав працю „Юність” [225, с. 470]. Згодом дослідник видав „Собрание статей по педологии и педагогике” [256], де висвітлив весь свій накопичений досвід та знання у цій сфері, показав значення педологічної науки у процесі виховання та навчання і окреслив загальні засади створення ідеальної школи.

Широкого розвитку педологія набула в Україні, ставши на початку 20-х років основою педагогічної науки. В ті роки педагогіка розглядалася як суто нормативна і прикладна галузь, мета якої – забезпечення шляхів, форм і методів формування дитини на основі теоретико-методологічних даних педології. Найбільш помітними постатями педологів в Україні були: О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський. Вони уособлювали собою „Харківську школу педології” – своєрідний педологічний напрям, який висунув свої, оригінальні погляди на проблеми розвитку й виховання дитини [184, с. 136]. Крім того, в Україні плідно працювала й Київська науково-дослідна кафедра педології, заснована у 1922 році. До її складу входили відомі педагоги: С. Ананьїн, К. Лебединцев, Я. Чепіга. Основним напрямом їх роботи стало методологічне обґрунтування наукових пошуків та їх втілення у практичній діяльності навчально-виховних закладів.

Загалом представники педологічної науки розглядали дитину комплексно, в усіх її проявах, у постійному розвитку і в різних, зокрема соціальних, умовах. Головними ідеями, яких

дотримувалися представники педологічного напрямку, були такі: ціннісне ставлення до дитини і дитинства як унікального періоду життя людини, цілісний підхід до вивчення вікового розвитку дитини, створення комплексної типології дітей на різних вікових етапах розвитку, розробка методів вивчення вікового розвитку дитини, які дозволяють отримати інтегроване знання, створення психолого-педагогічної служби в системі освіти [226].

У контексті розвитку реформаторської педагогіки ще одним яскравим новаторським явищем стало виникнення „нового” виховання і „нових шкіл”. На противагу старій школі, яка готувала дітей лише до випускного іспиту, але не до життя, „нова школа” ставила собі за мету всебічний розвиток фізичних і духовних здібностей дитини, усіх її органів та відчуттів.

Адольф Фер’єр (1879–1960) – швейцарський педагог, теоретик та практик „нового” виховання, професор Женевського університету та Інституту Жан-Жака Руссо – неодноразово наголошував на тому, що „нове” виховання – не стільки теоретичний, скільки практичний рух, який прагне відповісти на нові життєві вимоги [216, с. 131]. Він був незадоволений постановкою питання освіти у традиційній школі й у своїх роботах вказував на її „основні гріхи”: ігнорування психологічних особливостей дитини, пригнічення ініціативності, пасивність процесу навчання та ін. [202].

Прагнучи змін у системі освіти, А. Фер’єр створив у 1899 році „Міжнародне бюро нових шкіл”. На основі аналізу перших висновків з приводу практичної реалізації реформаторської педагогіки в „нових школах” він сформулював перелік умов, яким повинен був відповідати навчально-виховний заклад такого типу. У ньому знайшли відображення такі аспекти реформаторської педагогіки: врахування індивідуальних особливостей учнів, самостійність вихованців, звернення до природних потреб дитини, навчання шляхом накопичення досвіду, вимога спільного виховання хлопчиків та дівчаток, трудового навчання, дитячого самоврядування та ін. [26, с. 4–13].

Поширення руху „нових шкіл” було притаманне різним країнам, серед яких: Англія, Франція, Швейцарія, Бельгія, Німеччина та ін.

Ще один напрям реформаторської педагогіки, який користувався великою популярністю у Німеччині та інших країнах

світу на початку ХХ століття, – трудова школа. Його засновником виступив Георг Кершенштейнер (1854–1932) – німецький педагог, який опікувався справою освіти у Мюнхені. Головними його ідеями у реформуванні освітньої системи стали трудове і громадське виховання. Розвиваючи ідею трудового виховання, вчений дотримувався думки, що „...ручна праця, відповідно до розвитку здібностей учня, може перетворитися на основу розумової праці” [147, с. 114].

Г. Кершенштейнер був переконаний, що форма навчання, притаманна традиційній школі, коли знання не формуються особисто дитиною, а передаються дорослими, не є життєздатною: „Вона не підносить, не зміцнює, не збагачує душу і часто формує враження декорації”. Натомість, на думку вченого, „знання, набуті емпіричним шляхом, вирощені з продуктивної творчості, мають протилежні властивості” [146, с. 66]. У своїй роботі „Трудова школа” Г. Кершенштейнер висвітлив основні завдання, які стоять перед навчальними закладами: професійна освіта, формування моральних якостей у процесі активної трудової діяльності. Вчений вважав доцільним проводити практичні заняття у майстерні, кузні, саду, беручи за основу ту сферу діяльності, до якої дитина проявляє зацікавленість. Головними методами трудового виховання Г. Кершенштейнер вважав свободу прояву власного „Я”, різноманітність умов навчання, формування знань шляхом накопичення досвіду [145].

У цілому течія трудової школи на початку ХХ століття набула поширення в різних країнах світу: Німеччині (Х. Шерер), Росії (С. Шацький), Україні (А. Макаренко), Фінляндії (У. Сігнеус), Франції (Ж. Фонтень), Швейцарії (Р. Зейдель), Швеції (О. Саломон) та ін.

Ідеї реформаторської педагогіки поширилися і на території України. Одним із яскравих представників теорії вільного виховання є Яків Чепіга (Зеленкевич) (1875–1938) – видатний педагог, психолог, громадський діяч. У статті „Л. Толстой і його школа” він аналізує досвід школи для сільських дітей у Ясній Полянці, доносить до педагогічної громадськості найкращі її здобутки і робить висновок: „З’являється великий рух в освіті й вихованні дитини. Дитина перед школою починає оживати, це вже не бездушний манекен і не віск, з котрого можна ліпити, що тобі забажається, а індивідуальна самостійна істота, зі всіма почуттями

й думками дорослої людини, до котрої потрібно пристосовувати школу, а не навпаки, як це було до цього часу”. Важливим напрямом досліджень Я. Чепіги була дуже популярна на той час педологія і трудова школа [14, с. 89]. Працюючи над основними засадами української школи, педагог звертався до аналізу поглядів Я.А. Коменського, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстого та інших відомих педагогів і освітніх діячів, у процесі чого сформулював своє бачення вільного виховання. Я. Чепіга дотримувався думки, що вільне виховання – це „всебічне і рівномірне виховання душі і тіла дитини”, а вільна школа має сприяти „фізичному, розумовому і моральному розвитку, не порушуючи гармонії природи дитини” [261, с. 72].

Серед когорти прихильників теорії вільного виховання слід відзначити й ще одного представника української еліти, педагога, вченого, літературного критика, громадського діяча – В. Дурдуківського. Працюючи на посаді директора Першої української гімназії в Києві, у контексті розвитку національної освіти педагог намагався організувати навчально-виховний процес на засадах дитячої творчості, самодіяльності, індивідуального підходу. З цією метою у школі діяла велика кількість гуртків. Особливою популярністю користувалися літературний, драматичний, хореографічний, гурток декламації тощо [183]. Свої погляди на зміст, форми і методи роботи в школі В. Дурдуківський виклав у статті „Наша школа”, яка надрукована в першій частині збірника „З практики трудової школи”. У ній педагог закликав учителів: „Виховати гармонійну розвинену людину, виховати за можливості всі сили і здібності дитини (фізичні, розумові, соціальні, естетичні)... Ми бажаємо створити нову за духом, змістом і методами праці школу, наблизити її до життя, зробити її потрібною і здатною до життя, викликавши максимум самодіяльності, активності і творчості в дітей” [118, с. 8]

Крім того, значний внесок у розвиток та поширення ідей педагогіки свободи здійснили такі відомі представники української еліти, як О. Музиченко та С. Русова. У період з 1909 до 1916 року вчені, перебуваючи за кордоном, працювали над вивченням досвіду зарубіжних шкіл (Америка, Бельгія, Німеччина та ін.). Громадськість дізнавалася про результати діяльності О. Музиченка та С. Русової зі сторінок журналів „Світло” й „Учитель”.

До основоположників теорії вільного виховання можна віднести італійського психіатра і педагога – Марію Монтессорі (1870–1952), у педагогічній системі якої головною метою виховання є індивідуальність та свобода дитини, яку автор розуміла як наявність власної мети і можливість вибору власних дій.

У 1907 році М. Монтессорі на основі власних ідей відкрила „Будинок дитини”. Головними особливостями діяльності цього навчально-виховного закладу, які кардинально відрізняли його від традиційних установ, були: необмежена свобода вихованців, матеріали, спрямовані на розвиток органів чуття. Розробивши сенсорний матеріал, який давав можливість дитині не просто гратися, а у процесі взаємодії з предметами формувати власний інтелект через розмежування та класифікацію ознак предмета (форму, колір, розмір, запах, звук та ін.), М. Монтессорі в основу роботи з ним поклала принцип свободи. Педагог була переконана, що свобода дасть можливість дитині відкритися і сприятиме її всебічному гармонійному розвитку, сформує вміння самостійно приймати рішення та приводити їх у дію [179].

Основні завдання вихователя в навчальному процесі прихильниця вільного виховання вбачала у тому, щоб спостерігати та досліджувати самостійну діяльність дитини, допомагати їй активізувати незадіяний потенціал. Прохання, на яке завжди відгукнеться вихователь: „Допоможіть мені зробити це самому”. Стан повного зосередження і занурення дитини у роботу з іграшками, характерний для таких садків, отримав назву в педагогіці „феномен Монтессорі” [235, с. 46–47].

Однією з тих, хто зробив вагомий внесок у розвиток теорії вільного виховання, є основоположниця цієї теорії, шведська громадська діячка, педагог, публіцист – Елен Кей (1849–1926). У книзі „Век ребенка” (1900) [144], яка стала маніфестом вільного виховання і набула популярності на початку ХХ століття, вона створила основи нової педагогіки. У своїй праці Е. Кей виступила із жорсткою критикою школи, яка, за її словами, „виховує раба, а не вільну людину”. Натомість педагог запропонувала власну модель ідеального закладу освіти, головною рисою якого є індивідуальність. Самостійне вивчення предметів, можливість вибору занять за власним бажанням, сприяння розвитку природних задатків – все це, на думку Е. Кей, визначає головну мету шкільної освіти: формування допитливості, дослідницького ставлення до

світу, вміння спостерігати, вивчати його, застосовувати знання на практиці, формування людини „з новими думками і вчинками”. Основою педагогічного процесу письменниця вважала особистий досвід вихованця, його інтереси та самостійність. Виступаючи з критикою методів роботи традиційної школи і системи підготовки педагогічних кадрів, Е. Кей закликала вчителів переглянути методи навчання і виховання учнів. Вона наголошувала на необхідності поважного ставлення до дітей. На думку письменниці, вчитель повинен ставити за мету навчального процесу формування людини з оновленим способом мислення. Окрім школи мрій, Е. Кей у книзі „Век ребенка” висвітлює свої погляди і стосовно виховання. Письменниця висловлює необхідність заборони тілесних покарань та обґрунтовує доцільність сімейного виховання. Ідеальною сім’єю Е. Кей називає ту, де кожен живе самостійним повним життям, а найдієвішим засобом виховання є лад у домі, радість та праця [144].

Серед представників вільного виховання у Росії репрезентативною постаттю є Іван Горбунов-Посадов (1864–1940). У своїх працях він підкреслював, що свобода дитини може бути досягнута тоді, коли управління школою перейде від держави до суспільства. І. Горбунов-Посадов мріяв про те, щоб зникло старе слово „школа”, яке викликає у дітей страх. У теорію вільного виховання автор увів поняття зовнішньої та внутрішньої свободи, накресливши програму звільнення школи: „Розумна шкільна робота уявляється у такому вигляді: основа її – шкільна община, де учитель, діти, батьки утворюють єдине братство, взаємно сприяючи спільному успіху шкільної справи” [96, с. 18].

Теоретична розробка теорії вільного виховання, в межах реалізації якої І. Горбунов-Посадов підняв ряд важливих питань, пов’язаних з аналізом особистісних характеристик учителя та процесом виховання, була не єдиною важливою справою публіциста. Вагомим внеском в історію педагогічної науки є його видавнича діяльність. Залишаючись протягом 1897–1925 років редактором видавництва „Посредник”, І. Горбунов-Посадов налагодив роботу радикального педагогічного журналу „Свободное воспитание” (1907–1918). Метою видання була розробка питань теорії вільного виховання. На сторінках журналу автори виступали з критикою старої школи, вели боротьбу з педагогічною схоластикою, формалізмом, відстоювали свободу ініціативи і педагогічної творчості [228, с. 804]. Як згодом писав І. Горбунов-

Посадов: „Це був журнал шкільного протесту, боротьби за повну шкільну реформу” [97, с. 70].

Журнал „Свободное воспитание” протягом одинадцяти років свого існування значно вплинув на педагогічну думку того часу і став своєрідним популяризатором теорії вільного виховання не лише у педагогічній спільноті, а й серед громадськості. З метою кращого розуміння специфіки роботи журналу та визначення його аудиторії нами було проведено аналіз статей, розміщених у часописі, на основі чого виокремлено головні напрями його роботи та проблемні питання, які найчастіше підіймалися. Також здійснений аналіз дав уявлення про актуальні питання того часу як в історії педагогічної думки в цілому, так і в напрямі розвитку теорії вільного виховання. Таким чином, статті, опубліковані у журналі, найчастіше були присвячені: *вихованню* (релігійне, моральне, фізичне, статеве, трудове, естетичне), *навчанню* (мистецтво, шкільна гігієна, дитячі бібліотеки, ручна праця, навчальні предмети, екскурсії, дозвілля), *освіті* (народна, дошкільна, середня, вища), *батькам* (батьківські клуби, організації, листування між батьками та вихователями, школи для батьків, підготовка батьків), *досвіду педагогів інших країн* (вільне виховання, трудова школа, дитячі будинки, нові школи), *проблемному вихованню та навчанню* (діти з особливими потребами, важковиховувані, шкідливі звички, притулки, суїцид), *захисту дітей*.

Здійснений нами аналіз тематичних напрямів і статей, розміщених у журналі „Свободное воспитание”, дає змогу говорити про обширну аудиторію, на яку було зорієнтоване видання, та велике коло охоплених проблем, яких торкалися публікації. Це сприяло актуалізації теорії вільного виховання та оформленню її методологічних засад на початку ХХ століття.

Історико-педагогічний аналіз засвідчує, що думки про зовнішню свободу людини як важливу умову її розвитку, становлення індивідуальності та самостійності знаходять своє відображення ще за часів античності і під впливом різних обставин історичного періоду, зважаючи на традиції та актуальні проблеми, набувають повноцінної форми та змісту, виокремившись у потужний, самостійний педагогічний напрям кінця ХІХ – початку ХХ століття – теорію вільного виховання. Ретроспективний аналіз праць філософів і педагогів протягом усіх культурно-історичних



епох дає нам можливість виокремити ключові періоди у розвитку теорії вільного виховання:

1. Зародження (V ст. до н. е. – V ст. н. е.) – Аристотель, М.Ф. Квінтіліан, Платон, Сократ та ін. – оформлюється гуманістична традиція, виникають ідеї свободи людини, цінності кожної особистості, гармонійного розвитку.

2. Занепад (кінець V – початок XIV ст.) – А. Августин, Вінцент із Бове, І. Златоуст та ін. – характеризується переходом від античного космоцентризму до середньовічного теоцентризму, що спричинило зміну парадигмальних основ навчання та виховання, нехтування законів природного вільного розвитку особистості і на деякий час призупинило процес формування гуманістичних теорій.

3. Відновлення (XIV – кінець XVI ст.) – Вітторіно де Фельтре, М. Монтень, Т. Мор, Е. Роттердамський та ін. – розвиток ідеї природовідповідності, відмова від тілесних покарань та чіткої регламентації, виникнення експериментальних шкіл.

4. Піднесення (XVII – перша третина XX ст.) – К. Вентцель, І. Горбунов-Посадов, О. Залужний, Е. Кей, Я.А. Коменський, Д. Локк, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, І. Соколянський, Л. Толстой, А. Фер'єр, Я. Чепіга та ін. – виокремлення та поширення напряму реформаторської педагогіки – теорії вільного виховання. В цей період представники педагогіки свободи активно займаються розробкою ідей вільного виховання та поширенням їх у суспільстві: видається журнал „Свободное воспитание”, виходять друком праці педагогів, у яких висвітлено концепції виховання та навчання дітей, відкриваються новаторські школи, засновані на ідеях свободи, залучається громадськість.

Незважаючи на різноплановість і своєрідність гуманістичних концепцій різних культурно-історичних епох, можна виділити головні ідеї, які об'єднують їх представників у процесі розвитку теорії вільного виховання:

- природовідповідність у навчанні та вихованні;
- співпраця та взаємодія вчителя і учня;
- протистояння тілесним покаранням та жорсткій регламентації;
- виховання засобами мистецтва;
- індивідуалізація навчання і виховання;
- всебічний гармонійний розвиток особистості;
- віра у потенційні природні можливості та здібності дитини;

- свобода, самостійність та самодіяльність учня.

### 1.3. Формування і розвиток поглядів К. Вентцеля на виховання

К. Вентцель – один із найвидатніших гуманістів минулого століття, який зробив значний внесок у світову педагогічну практику як педагог, філософ, громадський діяч та як один із найвідоміших представників концепції вільного виховання. Але для створення цілісного образу К. Вентцеля як педагога-гуманіста, для кращого розуміння його ідей та поглядів важливо вивчити його дитинство і юність, чинники формування світогляду та суспільно-педагогічну діяльність. З цією метою доцільно звернутися до короткого огляду життєвого шляху вченого, простежити особливості становлення його як педагога-новатора, представника вільного виховання (див. Додаток А).

У ході дослідження нами взято за основу архівні матеріали, праці К. Вентцеля та публікації сучасників. Прагнучи акцентувати увагу на змінах у світогляді, педагогічній та громадській діяльності, що прослідковувалися у процесі становлення та розвитку особистості вченого, нами визначено чотири ключових періоди життєвого та творчого шляху К. Вентцеля. Кожен із них обумовлений зовнішніми обставинами діяльності К. Вентцеля (зміною місця перебування, соціального оточення, професійним зростанням) і внутрішніми трансформаціями (еволюцією поглядів, розробкою нових концепцій).

Перший період – (1857–1885) *становлення особистості вченого і формування світоглядних орієнтирів*. Костянтин Миколайович Вентцель народився 7 грудня 1857 року у Санкт-Петербурзі у дворянській сім'ї. Його батько, дійсний статський радник, служив столоначальником у канцелярії Санкт-Петербурзького генерал-губернатора. „Батько був дворянином, таким чином, перші роки дитинства мені судилося провести у порівняно заможній сім'ї”, – писав К. Вентцель [281, с. 3]. Ріс хлопчик, за його словами, не особливо слухняною дитиною, але в той же час був релігійно налаштованим і любив ходити до церкви. Цей факт мав особливе значення у подальшому житті педагога і неодноразово знаходив своє відображення в його працях. У дитинстві К. Вентцель виявляв зацікавленість до поезії та музики,

тому більшу частину свого вільного часу він приділяв грі на фортепіано. Пронісши це захоплення через усе життя, К. Вентцель писав: „Зрештою лише захоплення суспільно-політичною діяльністю і різні етичні роздуми завадили мені повністю віддатися цьому мистецтву, стати професійним піаністом” [281, с. 3].

У зв'язку зі службовим обов'язком батька К. Вентцелю доводилося часто змінювати місце проживання, переїжджаючи в різні міста та країни (Москва, Одеса, Варшава). Тому майбутній педагог здобував освіту спершу у Санкт-Петербурзькій прогімназії, згодом, коли батька призначили завідувачем соляної частини в Царстві Польському, хлопчик продовжив навчання у класичній гімназії Варшави, а у 1875 році закінчив Віленське реальне училище.

К. Вентцель був дуже здібним хлопчиком і любив навчатися. У старших класах училища майбутній педагог захоплювався математикою і фізикою, особливо він полюбляв розв'язувати завдання з геометрії, багато займався самостійно й додатково, купував і „читав з насолодою” книги з фізики А. Гано, Ф. Петрушевського, Д. Тіндала. Згодом, захопившись хімією та біологією, читав „Физиологические письма” К. Фогта й Л. Брюхнера „Kraft und Stoff” („Сила і матерія”). Велике враження справила на нього у шкільні роки стаття О. Писемського, присвячена популяризації теорії Дарвіна. Під її впливом майбутній учений зайнявся вивченням теорії еволюції і, ознайомившись з науковими розвідками про походження видів та людей, робить нотатки у своїх записниках [288]. Серед літературних творів вразили роботи Чарльза Діккенса, в яких зображено жахливе існування дитячих притулків і народних шкіл Англії [281, с. 3]. Залишилися в його пам'яті назавжди слова письменника: „Якщо хочете творити добро, підштовхувати недбайливих, викорінювати зло чи виправляти недоліки, просвіта – широка всебічна просвіта – ось єдине, що потрібно, ось єдина гідна мета...” [179, с. 667]. Крім того, у нього викликали захоплення поезія О. Некрасова, романи Ф. Шпільгагена і Б. Ауербаха, твори російських белетристів М. Пом'яловського, Ф. Решетникова і О. Левітова [281, с. 5].

У 1875 році К. Вентцель, бажаючи здобути нові знання, вступив до Санкт-Петербурзького технологічного інституту. Він мав непереборне бажання вчитися, прагнучи „до розширення свого розумового горизонту”, тож не дивно, що з технологічного

інституту майбутній педагог перейшов у Санкт-Петербурзький університет на юридичне відділення. Однак навчання у цих вищих навчальних закладах не виправдало сподівань К. Вентцеля, а викликало цілковите роздратування та зневагу. Показовим у цьому плані є запис, зроблений в квітні 1878 року: „...доводиться жити в такій атмосфері, яка не дає ніякого простору моральним потягам, навіть навпаки – вона намагається зруйнувати їх. <...> Розлад, важкий, болісний розлад: душа, серце прагне допомогти іншим людям, дати їм щастя – все це шукає задоволення, а життя і навколишнє оточення нічого цього знати не хочуть...” [281, с. 15]. У ті роки К. Вентцель вперше почав говорити про невідповідність шкільного навчання загальнолюдським нормам моралі: „Чому ви нас вчите і вчили з дитинства? Завдання всього нашого життя – знищити всю людську мерзоту та гидоту. Тільки це робить людину людиною” [281, с. 8]. Він починає вивчати твори А. Сміта, Д. Рікардо, Й. Родбертуса, Д. Стюарта, М. Чернишевського, Д. Мілля. Як тільки з’явився в російському перекладі „Капітал” К. Маркса, К. Вентцель розпочав своє знайомство з ним. Але, заглиблюючись в політичну економію, майбутній учений не покидає своє захоплення філософсько-педагогічними питаннями, які завжди його цікавили. До цього часу належить його перше знайомство з твором Ж.-Ж. Руссо „Еміль, или о воспитании”.

Згодом К. Вентцель зізнавався, що читання цих творів було першим поштовхом у другій половині 80-х років XIX століття посилено зайнятися вивченням питань суспільного життя, законів соціального розвитку і, в першу чергу, проблем політики.

Саме тоді, в один із найбільш плідних і насичених для К. Вентцеля періодів життя, він почав писати вірші, конспектувати вчення древніх філософів, ґрунтовно вивчати західну філософію XIX століття. Особливо його захоплювали такі твори: „Логика” Д. Мілля, „Основания социологии” Г. Спенсера та його теорія про „Абсолютное” і „Непознанное”. Осмислюючи прочитане, К. Вентцель робить важливий для себе висновок: „Моїм наріжним каменем завжди буде індивідуальна людина, її внутрішній світ, її щастя” [281, с. 38].

Процес здобуття вищої освіти не пройшов безслідно для майбутнього педагога. Під час навчання у Санкт-Петербурзі К. Вентцель мав можливість познайомитися з деякою революційною, підпільною літературою. Уже в ті роки він із

захопленням читає роботи радикально налаштованих М. Добролюбова й Д. Писарева, твори Г. Бокля і Ф. Лассаля, захоплюється дослідженнями російського філософа, соціолога, теоретика революційного руху – П. Лаврова. Саме з цього моменту розпочинається його революційна діяльність, яка в подальшому відіграла важливу роль у житті та творчості педагога.

У 1884 році К. Вентцель переїздить до Воронежа. У пошуках активних дій він приєднується до „Народної волі” – нелегальної революційної організації, яка відрізнялася з-поміж інших високим рівнем організації та конспірації. Головною метою своєї діяльності народовольці вважали повалення безмежної влади царя та деспотизму [185, с. 356]. У ці роки К. Вентцель пише статтю „Как выработать в себе общественно-политическую программу”, яка, на жаль, не збереглася. У цей же час у щоденнику педагога з’являються роздуми про справедливість покарань – „право на задоволення помсти”. „Я завжди думав так: якщо здійснена несправедливість, якщо порушене чиесь право, то немає сенсу здійснювати нову несправедливість, особливо з огляду на те, що наша мета повинна полягати у зведенні до мінімуму кількості зла” [281, с. 171]. Такі думки відштовхують К. Вентцеля від революційної діяльності, і він припиняє активну участь у „Народній волі”.

Другий період – (1885–1891) – *розвиток філософсько-педагогічних поглядів і дослідницьких інтересів К. Вентцеля*. У 1885 році, після того, як з революційною діяльністю вчений покінчив, він активно поринув у наукову роботу. Педагог читає та конспектує вчення філософів, пише вірші, у своєму щоденнику вступає в полеміку сам із собою з приводу майбутнього людства. Однак його попередня, революційно спрямована діяльність у середині грудня 1885 року призводить до арешту. „Катастрофа вибухнула наді мною зовсім несподівано, – писав К. Вентцель, – припускаючи можливість обшуку, усі мої рукописи нелегального характеру та наявну в мене нелегальну літературу я не тримав удома. Вона зберігалася у однієї гімназистки. Але гімназистка ця була у переписці з особою, що займалася революційною діяльністю. Коли остання була заарештована, то у неї був проведений обшук. А після цього, звісно, був заарештований і я” [281, с. 105–106]. У в’язниці К. Вентцель багато читає. В цей час він знайомиться з книгою Ж.-М. Гюйо „Очерк морали”, твором А. Ескіроса „Емиль ХІХ века”,

перечитує Ж.-Ж. Руссо і вперше формулює мету виховання у тому вигляді, якою вона йому здавалася: „Мету виховання становить не вільна людина Ескіроса і не доброчесна людина Руссо, а жива”. Живою людиною він називає ту, у якої „почуття життя” розвинене до найбільш можливого рівня і яка хоче „збільшити цю суму життя у собі та в інших, у людстві і світі” [281, с. 106–107]. Таким чином, К. Вентцель ще у в’язниці проявив свою здатність до інтеграції прогресивних думок, поглядів минулого і сьогодення.

Слід зауважити на тому, що період арешту став для К. Вентцеля одним із найбільш плідних у теоретичному опрацюванні ідей. Саме в цей час він став посилено займатися питаннями моральності. У листуванні із засудженим І. Поповим, толстовцем за своїми переконаннями, майбутній педагог пише: „Я кладу в основу теорії моральності факт „життя”, висловлюючись об’єктивно, або „почуття життя”, якщо ми перекладемо це на суб’єктивну мову. Моральність, на мою думку, є не що інше, як свідоме прагнення і діяльність, спрямовані на збільшення загальної суми і напруження життя у світі”. „...Почуття життя говорить мені не тільки про те життя, яке має місце всередині мене, але також і про те життя, яке розлилося широким потоком навколо, яке зосереджене в окремих особистостях, з якими перетинаюся, в людстві, нарешті, у цілому світі” [281, с. 113]. Розмірковуючи над особливостями становлення моральної особистості, К. Вентцель вважав, що для того, щоб людина захотіла перевиховати себе морально і отримала можливість зробити це, потрібно хоча б певною мірою змінити зовнішні форми суспільного життя, тобто те, що називається суспільним ладом. Він чітко розумів, що моральна свідомість та поведінка людини проявляються не в безповітряному просторі, а в суспільстві. Проявивши таким чином матеріалістичну тенденцію своїх поглядів, учений, як справжній ідеаліст, усі свої надії покладав все ж таки на моральне удосконалення особистості, а не на революційні зміни суспільних порядків.

У січні 1887 року, після закінчення терміну ув’язнення, К. Вентцеля було вислано на 3 роки під гласний нагляд міліції до Воронежської губернії (міста Бобровськ та Землянськ). У цей час він намагається опублікувати свої перші статті етичного спрямування, надсилаючи їх в різні журнали („Русская мысль”, „Русские ведомости”, „Северный вестник”), він всюди отримує відмову [281, с. 170].

Тут, у Бобровську, педагог починає писати статтю „Мораль жизни и свободного идеала”, а також розробляє два питання моралі: „Может ли быть самопожертвование нашим нравственным идеалом?” та „Формула развития жизни”. У задуманому обсязі перше питання йому не вдалося розробити: К. Вентцель виконав лише частину роботи і згодом використав її для статті „Вопрос о самоутверждении в английской утилитарной и эволюционной морали”. Що стосується другого, то робота над ним була тривалою. Пройшло майже 9 років, перш ніж К. Вентцелю вдалося надрукувати у скороченому вигляді статтю „Формула развития жизни”. І лише через 10 років вона була відтворена в повному обсязі у збірнику „Этика и педагогика творческой личности” [64].

Період заслання був хоча і складним життєвим та творчим періодом для К. Вентцеля, але мав і свої позитивні наслідки. В цей час йому вдалося заручитися моральною підтримкою статистика В. Григор'єва, письменника В. Короленка та відомого російського філософа новопозитивістського напрямку В. Лесевича.

Завершивши роботу над статтею „Мораль жизни и свободного идеала” [39], К. Вентцель направляє її до редакції журналу „Русская мысль”, але отримує відмову, оскільки раніше там була розміщена невелика, бібліографічного характеру, примітка В. Гольцева про книгу Ж.-М. Гюйо „Очерк морали”. За підтримки В. Григор'єва, рукопис був переданий В. Короленку з проханням дати об'єктивний відгук про неї. У травні 1889 року В. Короленко написав листа К. Вентцелю такого змісту: „Статтю Вашу я читав не один, а у тісному колі багатьох місцевих знайомих, і тому можу повідомити Вам відгук не одноосібний, а, так би мовити, колективний. Стаття нам Ваша дуже сподобалася, усі ми дійшли згоди, що написана вона талановито, і що були б ми „редакцією”, то на наших редакційних зборах вона була б прийнята одногolosно”. В іншому листі він пише: „Думка Ваша жива <...>, у Вас хороший голос, вдумлива манера викладу...” [281, с. 171].

Слід зауважити, що з друком статті „Мораль жизни и свободного идеала” К. Вентцелю довелося зазнати багато митарств та розчарувань. Із „Русской мысли” вона була передана до „Северного вестника”, а згодом, лише у 1891 році, її опублікували в журналі „Вопросы философии и психологии”, чим К. Вентцель зобов'язаний В. Лесевичу.

В. Лесевич, котрий сам довгий час провів у засланні за зв'язок із революційним народництвом, у дружніх листах до К. Вентцеля відзначав його статті як „гарні і своєчасні”. Крім того, він постачав молодого вченого книгами та радив прочитати „Очерк по психологии” і „Этика” Х. Геффдінга – данського філософа, критичного позитивіста, який дотримувався думки, що „життєва віра може вирости тільки з власного досвіду та особистих роздумів”. Саме В. Лесевич посприяв тому, щоб М. Грот – російський філософ, захисник свободи слова, редактор журналу „Вопросы философии и психологии” – опублікував статтю К. Вентцеля [281, с. 375]. За час, котрий педагог провів у засланні, йому вдалося випустити ще дві статті – „О свободе воли” та „Свобода воли и необходимость”, у яких він сформулював свої погляди з проблеми моралі.

Третій період – (1891–1923) – *активна науково-педагогічна та громадська діяльність*. Отримавши у 1891 році право жити в Москві, К. Вентцель влаштується на роботу редактором газети „Вести Московской Городской думы”, де пропрацював 20 років, активно співпрацюючи з різними педагогічними виданнями. Починаючи з 1894 року, вчений „серйозно приступає до розв’язання проблем педагогіки”. Його статті друкують журнали „Вестник воспитания”, „Образование”, а у 1896 році виходить друком перша масштабна робота – „Основные задачи нравственного воспитания” [295, с. 61–62].

Усвідомлюючи важливість питання морального виховання молодого покоління, К. Вентцель розпочав активну роботу в цьому напрямі. Слідом за статтею „Основные задачи нравственного воспитания” [48] учений готує її продовження під назвою: „Среда как фактор нравственного воспитания” [61]. У цей час з’являються й інші його роботи, присвячені означеній проблемі – „О высшем принципе нравственности” [44] та „Общий очерк учения о нравственности” [45].

Наприкінці ХІХ століття К. Вентцель ґрунтовно зосередився на розв’язання філософських питань. У цей час учений з особливим інтересом почав вивчати працю канадського психолога Р. Бекка „Космическое сознание”, у якій автор писав про космічну свідомість як про природню здатність людини, як про рису нової раси: „Ця нова раса прийде в недалекому майбутньому і буде породжена нами” [290, с. 57]. Крім того у роботі було наведено



приклади людей, що володіють, на думку Р. Бекка, космічною свідомістю, а також певною мірою розвиненим космічним почуттям (Святий Іоанн Хреститель, Ф. Бекон, Б. Спіноза, Е. Сведенборг, Оноре де Бальзак, В. Вітмен, Р. Емерсон, А. Теннісон, О. Пушкін та ін.). Слід зауважити на тому, що у своєму щоденнику К. Вентцель продовжив цей список, додавши А. Фета, В. Вересаєва і Ж.-М. Гюйо [290, с. 57].

Кінець ХІХ століття ознаменувався для К. Вентцеля не лише розв'язанням етичних і філософських питань, а й початком педагогічного пошуку. Школа як інститут, через який державна верхівка прагнула „законсервувати наступне покоління в межах дозволеного сьогодні”, не викликала у педагога захоплення. Більш доцільним було, на його думку, в основу навчально-виховного процесу покласти моральне вдосконалення суспільства на засадах вільного виховання. „Принцип абсолютної влади нашого покоління над майбутнім повинен бути зламаний”, – вирішив К. Вентцель [30, с. 14]. Дотримуючись цієї позиції, учений розробив та репрезентував Педагогічному товариству при Московському університеті свою програму навчання і виховання молодого покоління, заявивши таким чином про себе як про теоретика вільного виховання.

Слід зауважити, що, не будучи педагогом за фахом К. Вентцелю вдалося створити оригінальну педагогічну концепцію, що викликала дискусію, але в той же час приваблювала своїм демократизмом, протестом проти насильства і гноблення людської особистості, проти рутинної державної школи, сповненої щирою любов'ю до дітей, прагненням зробити процес виховання послідовним і гармонійним, що сприятиме розвитку всіх закладених в дитині здібностей і творчих сил [18, с. 79].

Починаючи з 90-х років, К. Вентцель – член Товариства філософії і психології, а з 1901 року він долучається до роботи Педагогічного товариства при Московському університеті, до якого в той час входили усі прогресивні педагогічні сили Москви, і очолює Комісію з морального виховання. На одному із засідань товариства його член М. Клечковський виступив із доповіддю, в якій аналізував статтю „Семейные школы” С. Григор'єва, розміщену у журналі „Русское экономическое обозрение” (1902) [99]. Заклик автора статті до батьків і громадськості почати створювати свої „родинні школи”, в яких „найкраще можна

уникнути беззаперечних недоліків державної школи і на практиці застосувати найкращі педагогічні засади”, викликав захоплення і підтримку в членів товариства. Більше того, присутні висловили бажання зайнятися детальною теоретичною розробкою означеної ідеї з метою подальшого практичного втілення. Зважаючи на масштабність піднятого питання, присутніми було прийнято рішення створити особливу комісію з організації сімейних шкіл.

Таким чином, у травні 1903 року на чолі з К. Вентцелем розпочала свою роботу Комісія з організації сімейних шкіл. До її складу увійшли відомі педагоги, прихильники теорії вільного виховання: О. Кайданова, І. Горбунов-Посадов, М. Чехов, М. Клечковський та ін. [281, с. 464]. На першому організованому засіданні комісії К. Вентцелем було виголошено та винесено на обговорення доповідь: „Основные задачи семейной школы”. У ній учений висловив головні засади, які, на його думку, мають стати фундаментом для створення і діяльності сімейної школи, а також визначив завдання та напрями роботи [29].

Протягом двох років комісія під керівництвом К. Вентцеля провела масштабну роботу зі з'ясування цілей, завдань, принципів організації проекрованої вільної школи, методів виховання і навчання, які повинні в ній застосовуватися. У своїх пошуках ученому вдалося вийти на зв'язок не лише із російськими педагогічними установами, а й зарубіжними. Таким чином, комісія розпочала листування з відомими педагогами, школами, серед яких були такі видатні теоретики і діячі, як Г. Літц і Б. Отто (Німеччина), Дж. Бедлі (Англія), Ж. Ельсландер (Бельгія) та ін. Крім того, на засіданнях комісії обговорювалися доповіді К. Аверьянкової, О. Буткевича, К. Вентцеля, Л. Вяземської, М. Клечковського, А. Ремана, В. Сухової, М. Станіловської та ін. У цілому комісія визначала головним завданням своєї діяльності розробку питань організації сімейних шкіл не лише з теоретичної позиції, а більшою мірою – з практичної, сприяти створенню таких шкіл. Одним із головних принципів існування школи, на якому зійшлися усі члени комісії, було визнано свободу дитини: „...нова сімейна школа повинна бути школою вільної дитини, дитини, звільненої від будь-якого гніту, від будь-якої опіки, яка б не стримувала вільний, мимовільний розвиток її духовних та фізичних сил...” [57, с. 108].

Комісія проіснувала до літа 1905 року і була ліквідована через активну участь у революційній діяльності. Зокрема, К. Вентцель

неодноразово долучався до всезагального страйку. Революційні події гостро поставили перед ним питання про те становище, в якому перебуває революція, особливо озброєне повстання, про ті вимоги, які ставить моральність. У грудні 1905 року він пише статтю „Революция и требования нравственности” [292], основна думка якої зводиться до того, що не революція є головним суддею моральності, а навпаки. „Революція, – писав він, – є періодом широких масових рухів, але й у цей час не варто забувати про особистість, про право людини на свободу і творчість. Вільна творча особистість завжди залишається високим моральним принципом, який зберігає своє значення у будь-якому стані суспільства” [281, с. 336–337]. Ця стаття нашоувхнула вченого на роздуми про взаємозв’язок етичної, педагогічної та політичної діяльності, в результаті чого з’явилася стаття „Этика, педагогика и политика” [66], надрукована у журналі „Вестник воспитания” (1906). Цього ж року педагог публікує працю „Цепи невидимого рабства” [65].

Досвід, отриманий та накопичений під час діяльності Комісії з організації сімейних шкіл, потрібно було застосувати практично. К. Вентцель пише книгу „Борьба за свободную школу” (1906) [29], в якій повноцінно висвітлив роботу Комісії, тематичний спектр думок її членів. Цього ж року вчений видає друком книгу „Как создать свободную школу (Дом свободного ребенка)” [37], у якій цілісно репрезентував концепцію нової школи. Таким чином, 1 жовтня 1906 року К. Вентцель разом зі своїми однодумцями (О. Кайданова, М. Клечковський та ін.) у Москві, на базі дитячого садка, засновує „Будинок вільної дитини”. Головним для процесу навчання, як вважав педагог, має бути збереження за кожною дитиною повної духовної самостійності, підтримка у вихованця безперервної самодіяльності, невпинне пробудження духу творчості. Тому основною метою такого закладу вчений вважав створення умов для розвитку індивідуальності кожного вихованця, „розкриття і розвиток всіх творчих сил, що дремають у ньому ” [33, с. 6–7].

Після закінчення першого року роботи „Будинку вільної дитини”, в листопаді 1907 року, за ініціативи К. Вентцеля був створений „Гурток спільного виховання і навчання дітей” (див. Додаток Б, В) (крім К. Вентцеля як почесного голови, в його перше правління увійшли Е. Метнер, С. Первухін, В. Рахманов, В. Сухова

та ін.) для того, щоб активізувати діяльність з організації „можливо більшої кількості і в різних районах Москви таких освітньо-виховних закладів, як „Будинок вільної дитини”, і всього, що пов’язане з цим останнім, а поки усіма силами підтримувати перший такий будинок” [94, с. 105]. Через рік при Гуртку був створений батьківський клуб (див. Додаток Г) з метою „...сприяти зближенню і об’єднанню батьків на ґрунті взаємодопомоги в теоретичному і практичному розв’язанню питань, пов’язаних із вихованням та навчанням дітей” [249]. При клубі діяли бібліотека, довідкове бюро, майстерня для праці, музей іграшок, лабораторія, природно-історичний кабінет.

У цей час учений пише статтю „Заняття фізикою с детьми дошкольного возраста” та налагоджує видання власного журналу „Правда”. Мета редактора – прагнути до істини, уникати ідеалізації доктрин. Тому в журналі друкувалися такі різнопланові автори, як О. Богданов, А. Луначарський, М. Ольмінський, С. Меліунов, П. Маслов, І. Скворцов-Степанов, М. Покровський та ін. [297, с. 38].

За різних обставин у 1909 році „Будинок вільної дитини” припинив своє існування. Проте „Гурток спільного виховання та навчання дітей” продовжував діяти аж до 1917 року. У 1914 році його кількісний склад становив 200 осіб. Крім „Будинку вільної дитини”, на тих же принципових засадах за сприяння і активної участі названого гуртка в Москві були відкриті дитячі садки, а також кілька дитячих клубів і майданчиків для ігор.

Починаючи з 1909 року, К. Вентцель різко розходиться у своїх поглядах із Л. Толстим, однодумцем якого завжди вважався. Вчений аргументував свою позицію тим, що Лев Миколайович в останні роки свого життя відійшов від ідей вільного виховання. „Заперечуючи грубе насилля у вихованні Л. Толстой ставить на його місце насилля тонке, звільнюючи особистість від зовнішньої неволі, він в той же час обвиває її „ланцюгами прихованого рабства”, – писав К. Вентцель [263, с. 46]. Однак авторитет Л. Толстого був занадто могутнім, щоб йому перечити. Тому статтю вченого „В чем основа воспитания и образования” [305] І. Горбунов-Посадов відмовився друкувати в журналі „Свободное воспитание”. Варто зауважити на тому, що, працюючи над розробкою концепції вільного виховання, ідеї К. Вентцеля завжди приймали крайню форму вираження. Він нетерпимо ставився до будь-яких спроб

адаптувати засади вільного виховання до вимог тогочасного суспільства, не сприймав критики і щиро вірив у істинність висловлених ідей. Можливо саме така, непохитна, позиція стала причиною конфронтації К. Вентцеля з педагогічною спільнотою, що спричинило заперечення ідей ученого і віднесення їх до ряду утопічних.

Працюючи безперервно над проблемою „звільнення дитини”, К. Вентцель дійшов думки, що потрібно дослідити принцип авторитету різнопланово і продемонструвати його неспроможність. Учений пише статтю „Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании” (1909) [52].

Таким чином, вже на початку ХХ століття К. Вентцель опублікував велику кількість праць, присвячених вільному вихованню, і завоював авторитет серед педагогів-дослідників. Він став, за переконанням його опонентів (В. Латишева, Є. Мединського, М. Шапорова та ін.), „найпопулярнішим педагогом 1907–1912 років” [172, с. 429]. У цей час виходить друком його книга „Новые пути воспитания и образования детей” [41] (1910), у якій педагог, врахувавши практичний досвід діяльності „Будинку вільної дитини”, описує головні атрибути, завдання та методи нової школи. Гаслом цієї праці стало відмежування школи від держави, опора на природні задатки дитини та розвиток творчого потенціалу.

Суттєвим моментом у творчій спадщині К. Вентцеля став вихід збірки творів „Этика и педагогика творческой личности” у двох томах: перший – „Этика творческой личности”, другий – „Педагогика творческой личности” (1911–1912 роки). У цій праці вчений крізь призму публікацій різних часів зробив спробу висвітлити три найважливіші сфери людської діяльності: етичну, педагогічну, політичну, які взаємообумовлено впливають на формування морального суспільства та моральної особистості.

Залишаючись незмінним прихильником сімейного виховання, К. Вентцель у 1913 році на I Всеросійському з’їзді з питань сімейного виховання виступає із доповіддю „Свободное воспитание и семья” [58], в якій репрезентував вільне виховання як новий етап розвитку російської освіти і наголосив на необхідності реорганізації сімейного виховання на нових засадах, опираючись на свободу дитини.

Звичайно, після цього виступу у вченого з’явилося ще більше опонентів, які звинувачували його у нереальності виголошених

цілей та ідей. Але саме його доповідь була відправлена для друку до США, багато праць перекладено болгарською мовою, а книга „Теория свободного воспитания и идеальный детский сад” видавалася 4 рази.

Зважаючи на політичні події, що відбувалися у Росії (Перша світова війна, Жовтнева соціалістична революція 1917 року та ін.), питання освіти відходять на другий план. Ще у 1916 році, намагаючись протистояти агресивній боротьбі людей одне проти одного, вчений пише статтю „Как борются с милитаризмом” [35]. А 14 квітня 1917 року, одночасно з квітневими тезами В. Леніна, були оголошені „Апрельские тезисы Вентцеля”. У першому ж положенні педагог писав: „Школа не повинна служити знаряддям для здійснення тих чи інших минулих політичних завдань” [116, с. 130]. Для вченого було важливим у процесі освіти відділити школу та політику одне від одного. У наступній роботі „Уничтожение тюрем” (1917) [63] він закликає зруйнувати всі в’язниці і замість них створити Палаці Просвіти.

Для К. Вентцеля характерним було масштабне, планетарне мислення. Ніби заздалегідь знаючи про мільйони безпритульних дітей, які з’явилися у наступному десятилітті, він звертається до „всіх народів планети” із закликом прийняти „Декларацію прав дитини” (1917). Вченим було вперше зроблено спробу поставити дитину на рівні з дорослим, дати їй свободу дій та думки, забезпечити усім необхідним для повноцінного існування. Однак така ідея виявилася занадто прогресивною для тодішнього суспільства, і йому було відмовлено у клопотанні офіційно, на рівні держави, зареєструвати документ.

К. Вентцель із захопленням чекав приходу нової влади. Він симпатизував соціалізму, щиро вірив у створення в недалекому майбутньому безкласового суспільства. Свої переконання та віру у нову політичну силу вчений відобразив у статтях „Неотложность осуществления идей свободного воспитания” [40], „Современный момент и свободное воспитание” [59], „Социализм и свободное воспитание” [60], що були опубліковані в журналі „Свободное воспитание” у 1918 році. К. Вентцель щиро сподівався, що соціалізм слідом за забезпеченням прав дорослих забезпечить і права дітей. Ось чому після Жовтневої революції він погодився співпрацювати з новою владою і, відгукнувшись на пропозицію Наркомоса „створити вільну народну школу”, долучився до

розробки принципів побудови єдиної трудової школи РРФСР (див. Додаток Д).

Деякий час прихильниками вільного виховання залишалася велика група працівників Наркомосу (П. Лепешинський, В. Познер, В. Шульгін, Р. Терехова та ін.). Так, наприклад, у 1918 році П. Лепешинський, який очолював відділ реформ, навіть вступав у полеміку із В. Леніним з приводу того, що нова школа повинна бути самокерованою комуною. Це давало можливість К. Вентцелю спокійно висловлюватися на захист аполітичності освіти. На початку 20-х років ХХ століття ще можна було почути амбівалентну оцінку діяльності вченого. В підручниках і педагогічній літературі писали, що „...ідеї К. Вентцеля значно вплинули на радянську педагогіку 1917–1921 років. Але це не могло бути тривалим через наявність елементів ідеалізму та індивідуалізму в педагогічній системі вченого, з одного боку, і нерозуміння К. Вентцелем класової природи будь-якої педагогіки – з іншого” [172, с. 429].

Тандем К. Вентцеля з новою владою був коротким. Припиняє своє існування журнал „Свободное воспитание”, а І. Горбунову-Посадову з дружиною (теж відомим педагогом того часу) рекомендують виїхати до України. Частина педагогічної інтелігенції все ж таки зуміла досить швидко пристосуватися до нових вимог (наприклад, К. Корнілов, П. Блонський, С. Шацький та ін.). На відміну від своїх колег, К. Вентцель відмовився приймати нові умови роботи. Він був упевнений, що розмови про пролетарську шкільну політику і пролетарську школу – помилка: „Школа далека від вузької політики, як пролетарської, так і буржуазної”, „вільна школа соціалістичного суспільства аж ніяк не повинна і не буде носити класового характеру”, – міркував він [49, с. 14].

Наслідком такої жорсткої, непохитної позиції К. Вентцеля стало припинення ним широкої суспільно-педагогічної діяльності у Москві. У 1919 році вчений переїздить до Воронежа. Там йому запропонували посаду в Губернському відділі народної освіти. За три роки К. Вентцелю вдалося зробити кар’єру: з посади помічника завідувача педагогічним відділом підготовки вчителів до завідувача науково-методичної секції Губернського відділу народної освіти. Тут він активно викладає на курсах з дошкільного виховання, організованих підвідділом дошкільного виховання. Не залишає педагог і публіцистичної діяльності. Його статті „Об осуществлении трудового начала в школе” та „О детском

самоуправлении и специальном воспитании учащихся” видаються у вигляді брошури.

У цей час Губернський відділ народної освіти приймає рішення: „Вважати закритими з 1 січня 1920 року вчительські семінарії, педагогічні курси і педагогічний інститут у Воронежі і з цього дня відкрити в губернському центрі Інститут народної освіти” [129, с. 51].

Разом із М. Чеховим К. Вентцель проводить підготовчу роботу з організації інституту. Згодом, коли його колега покидає Воронеж, самостійно виконує організаційну та методичну роботу, а 1 лютого 1920 року відкриває Інститут народної освіти. Заняття у закладі проводяться на трьох відділах: підготовка працівників у сфері дошкільного виховання, відділ підготовки шкільних працівників I ступеня єдиної трудової школи та відділ підготовки шкільних працівників II ступеня єдиної трудової школи.

Зважаючи на працелюбність і педагогічний досвід К. Вентцеля, йому пропонують посаду завідувача I відділення в Інституті. Однак у цей час педагог уже очолює науково-методичну секцію із соціальних питань, і керівництво відділу не погоджується відпустити досвідченого працівника, проте домовляється скоротити години робочого дня, що дало можливість К. Вентцелю поєднувати ці дві посади.

В Інституті народної освіти педагог читає курс лекцій під назвою: „Ознакомление с музыкальной литературой”. Сидячи безпосередньо за роялем, він знайомить слухачів з найбільш відомими творами іноземних і російських композиторів. Крім того, К. Вентцель викладає „Принципы единой трудовой школы”, а також дисципліну філософсько-релігійного спрямування – „Религия Творческой жизни” [297; 300]. Його лекції користувалися таким попитом, що на них ходили не лише студенти, а й педагоги та діячі освіти. Присутніх захоплювало ораторське мистецтво вченого, вміння цитувати філософів, музикантів, письменників їхньою рідною мовою. Звичайно, його заняття викликали багато дискусій. Деякі з них тривали не один день, як, наприклад, після доповіді „Революция и нравственность”.

Плідна робота К. Вентцеля у Воронежі тривала понад три роки. Тут він об’єднує свої статті, написані під час революції 1905 року, у збірку під назвою: „Революция и требования нравственности”. Завоювавши значний авторитет серед тутешніх учителів,



працівників органів народної освіти, діячів культури і науки, педагог у 1922 році повертається до Москви.

У столиці К. Вентцель знову робить спробу долучитися до розробки навчальних програм Наркомоса, опираючись на ідеї вільного виховання. Він намагається сперечатися з приводу змісту освіти в новій школі, вимагає визнання владою волі індивідуальної особистості. Однак доктрина держави у сфері навчання і виховання кардинально відрізнялася від поглядів К. Вентцеля. Урядовці в Наркомосі, з якими він спілкувався, відверто висміювали його ідеї. Поступово формується ставлення держави та офіційної педагогіки до вченого як до дрібнобуржуазного теоретика, не здатного запропонувати й обґрунтувати адекватну систему.

Четвертий період – (1924–1947) – *відхід від публічної діяльності, трансформація світогляду*. Невизнання поглядів К. Вентцеля, заперечення постулатів концепції вільного виховання провокують педагога відійти від активної педагогічної діяльності. Він дедалі більше замикається у собі та усамітнюється у квартирі. Довгі списки прочитаних книг чотирма мовами знаходять відображення на сторінках щоденника. К. Вентцель пише статті з філософії, релігії, вступає в полеміку сам із собою. Вчений захоплюється парапсихологією, розмірковує про зв'язок людства з Космосом.

У цей час у поглядах вченого починають з'являтися філософсько-антропологічні мотиви. Ідея синтезу виховання вільної творчої особистості і космічного виховання, єдності людини і творчого Космосу вперше у світі (за твердженням Б. Ємельянова [120], І. Пушкіної [207] та ін.) оформлюється К. Вентцелем у філософсько-педагогічне вчення – космічну педагогіку.

Вивчаючи та переосмислюючи роботи російських космістів К. Бердяєва, С. Булгакова, А. Горського, М. Лоського, Є. Трубецького [299, с. 1–9; 296, с. 45–46], К. Вентцель дійшов думки, що ідея гармонійної єдності Космосу, людства і вільної творчої особистості – найвища з доступних ідей. Таким чином, залишаючись індивідуальністю, людина завжди прагне до єдиного цілого. У процесі життя особистості „ціле” розширюється, і в результаті цього постійного руху людина стає людиною Космосу.

Ще у 1924 році вчений припинив публікувати свої роботи і віддався науковій роботі „у стіл”. У другій половині 20-х і у 30-ті роки в атмосфері посилення тоталітаризму К. Вентцель написав ряд

робіт: „Проблемы космического воспитания” (1925) [291], „Философия творческой воли” (1937) [306], „Луч света на пути творчества” (1937) [307] та ін., у яких обґрунтовував і розвивав новий напрям у педагогіці – космічне виховання.

К. Вентцеля обурювала та політична атмосфера, яка заповонила країну. На увагу заслуговує запис, зроблений ним у 1936 році в щоденнику: „Аж надто мене пригнічує навколишня дійсність, що виявляється не життям, а якимись сутінками життя, це загальне ідолопоклонство, загальне затемнення умів, це стадність, раболіпство і безмежна, що розвивалася широким потоком, брехня та лицемірство. На наших очах розігрується якийсь фарс, щоб осліпити, вразити, викликати подив, і навіть розумні люди цього не помічають і сприймають його за щось серйозне” [286, с. 26]. Педагог у цей час живе у страшенних злиднях. Засобів для існування він не має. У вівторки і п'ятниці з сьомої до дев'ятої вечора в Будинку відпочинку ветеранів революції імені Ілліча проходять „Вечори душевної музики піаніста К. Вентцеля”.

Останній сплеск надії та спроба хоч щось змінити в навколишньому суспільному житті у 80-річного мислителя простежується у зв'язку з публікацією проекту Конституції 1936 року. К. Вентцель відразу ж написав листа до редакції газети „Вести”, в якому пропонував побудувати систему освіти в дусі ідеї автономії і свободи, організації самоврядування школи на всіх її щаблях з метою уникнення будь-якого тиску на неї державних структур. Крім того, вчений запропонував реорганізацію і суспільно-політичного устрою, пов'язану з наданням права вільної критики вищих законодавчих і урядових установ, відміною смертної кари та заміною в'язниць на перевиховні установи. „Необхідна, – стверджував він, – амністія всім політичним злочинцям, що перебувають у цей час у місцях ув'язнення і на засланні” [282, с. 87].

Помер К. Вентцель у Москві 10 березня 1947 року, не доживши декілька місяців до 90 років, пройшовши у своїй творчості шлях від розробки етико-філософських проблем моралі, вчення про вільне виховання до оформлення нового напрямку – космічної педагогіки.

Таким чином, нами виокремлено чотири ключових періоди життєвого та творчого шляху К. Вентцеля: I період (1857–1885) – становлення особистості вченого і формування світоглядних орієнтирів; II період (1885–1891) – розвиток філософсько-педагогічних поглядів і дослідницьких інтересів К. Вентцеля; III

період (1891–1923) – активна науково-педагогічна та громадська діяльність; IV період (1924–1947) – відхід від публічної діяльності, трансформація світогляду. У кожному з періодів простежується нестримна боротьба К. Вентцеля із закоренілими уявленнями про виховання та навчання дітей, конфронтація з владними структурами і педагогічною спільнотою заради встановлення „царства свободи” та „Культу дитини” у навчально-виховному процесі.

Аналіз життєвого та творчого шляху вченого дав можливість визначити основні чинники, які сприяли формуванню наукових поглядів та педагогічного світогляду К. Вентцеля: *родинні* (виховання у високоморальній, релігійно налаштованій, інтелігентній, заможній дворянській сім’ї); *культурно-освітні* (навчання у Санкт-Петербурзькій прогімназії, у класичній гімназії Варшави, Віленському реальному училищі, Санкт-Петербурзькому технологічному інституті та Санкт-Петербурзькому університеті на юридичному відділенні); *науково-педагогічні* (творчий доробок російських і зарубіжних учених, захоплення працями видатних філософів та соціологів, знайомство з політекономією та марксизмом); *суспільно-політичні* (приєднання до революційного об’єднання „Народна воля”, ув’язнення та заслання, формування зв’язків та співпраця з відомими педагогами і вченими).

### Висновки до першого розділу

Вивчення історіографії праць, присвячених життю, громадській діяльності і науково-педагогічним надбанням К. Вентцеля, дає підстави стверджувати, що творча спадщина вченого, його постать були предметом вивчення представників як філософської, так і педагогічної науки, радянських і сучасних науковців, котрі з різних методологічних позицій висвітлювали його теоретичні концепції і практичну діяльність, розкривали провідні напрями роботи, визначали її зміст та особливості.

На основі хронологічного критерію вдалося виділити основні періоди історіографії досліджуваної проблеми: перший період (20–40-ві роки ХХ століття) – становлення загальних основ вивчення творчої спадщини К. Вентцеля – відзначається двояким зображенням доробку педагога: з одного боку, прихильники вільного виховання говорили про значний позитивний внесок вченого в освіту та науку того часу, а з іншого – його опоненти наголошували на їх утопічності, що спричинило критичне

ставлення до ідей ученого та висвітлення їх із суб'єктивних позицій; другий період (50–80-ті роки ХХ століття) – розширення спектру досліджень педагогічної персоналії К. Вентцеля – характеризується збільшенням кількості публікацій, присвячених поглядам ученого, та першими спробами дати об'єктивну оцінку його концепцій; третій період (90-ті роки ХХ століття – до сьогодні) – відродження педагогіки К. Вентцеля з позицій сучасної педагогічної, філософської науки – розкриває багатогранність творчої спадщини вченого, її актуальність та практичне значення.

Аналіз джерел, присвячених вивченню постаті К. Вентцеля, засвідчив традиційну увагу науковців до його творчої спадщини. Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць філософсько-педагогічного спрямування, які побачили світ, ідеї вільного виховання вченого висвітлено, недостатньо і вони досі не були виокремлені із контексту загально-педагогічних поглядів К. Вентцеля.

Встановлено, що думки про зовнішню свободу людини як важливу умову її розвитку, становлення індивідуальності та самостійності знаходять своє відображення ще за часів античності і під впливом певних суб'єктивних та об'єктивних обставин набувають повноцінної форми та змісту, виокремившись у потужний, самостійний педагогічний напрям кінця ХІХ – початку ХХ століття – вільне виховання. Ретроспективний аналіз праць філософів і педагогів протягом усіх культурно-історичних епох дав можливість виокремити ключові періоди у розвитку концепції вільного виховання: *зародження* гуманістичної традиції, ідеї свободи людини, цінності та розвитку її особистості (V ст. до н. е. – V ст. н. е.); *занепад* людиноцентричних концепцій античного періоду, зміна парадигмальних основ навчання та виховання на засадах релігійних постулатів, нехтування законами природного вільного розвитку особистості (кінець V – початок ХІV ст.); *відновлення* гуманних методів в освіті, звернення до ідеї природовідповідності, відмова від тілесних покарань та чіткої регламентації, поява експериментальних шкіл (ХІV – кінець ХVІ ст.); *піднесення* ідей педагогіки свободи, виокремлення та поширення напряму реформаторської педагогіки – теорія вільного виховання (ХVІІ – перша третина ХХ ст.).

Незважаючи на різноплановість і своєрідність гуманістичних концепцій у різні періоди, виокремлюємо головні ідеї, які об'єднують їх представників у процесі розвитку концепції вільного виховання: природовідповідність у навчанні та вихованні; співпраця та взаємодія вчителя й учня; протистояння тілесним покаранням та жорсткій регламентації; виховання засобами мистецтва; індивідуалізація навчання і виховання; всебічний гармонійний розвиток особистості; віра у потенційні природні можливості та здібності дитини; свобода, самостійність та самодіяльність учня.

На основі аналізу архівних матеріалів, наукових праць К. Вентцеля та публікацій сучасників визначено основні періоди життєвого та творчого шляху вченого: I період (1857–1885) – становлення особистості вченого і формування світоглядних орієнтирів; II період (1885–1891) – розвиток філософсько-педагогічних поглядів і дослідницьких інтересів К. Вентцеля; III період (1891–1923) – активна науково-педагогічна та громадська діяльність; IV період (1924–1947) – відхід від публічної діяльності, трансформація світогляду.

З'ясовано, що основними чинниками, які сприяли формуванню особистості К. Вентцеля, його світогляду та наукових орієнтирів були: *родинні* (виховання у високоморальній, релігійно налаштованій, інтелігентній, заможній дворянській сім'ї); *культурно-освітні* (навчання у Санкт-Петербурзькій прогімназії, у класичній гімназії Варшави, Віленському реальному училищі, Санкт-Петербурзькому технологічному інституті та Санкт-Петербурзькому університеті на юридичному відділенні); *науково-педагогічні* (творчий доробок російських і зарубіжних учених, захоплення працями видатних філософів та соціологів, знайомство з політекономією та марксизмом); *суспільно-політичні* (приєднання до революційного об'єднання „Народна воля”, ув'язнення та заслання, формування зв'язків з відомими педагогами і вченими).

Доведено, що педагогічна діяльність К. Вентцеля протягом його життєвого шляху була неоднозначною, змінювалася під впливом зовнішніх обставин та світоглядних трансформацій, але сталим залишався напрям її розвитку. Прагнучи звільнити молоде покоління від гніту дорослих, дати йому можливість творчого розвитку індивідуальної особистості, вченому вдалося стати одним

із найбільш послідовних та яскравих представників, фундатором концепції вільного виховання.

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ К. ВЕНТЦЕЛЯ

#### 2.1. Основні ідеї та принципи концепції вільного виховання К. Вентцеля

Історико-педагогічні дослідження останніх років свідчать, що проблема виховання і навчання молодого покоління у вітчизняній та зарубіжній педагогічній думці завжди посідала пріоритетне місце і у різні історичні періоди вирішувалася по-різному. На зламі двох століть (кінець XIX – початок XX ст.) це питання постало особливо гостро. Стрімкий розвиток економіки, науково-технічний прогрес викликали нові потреби у сфері суспільного життя. Існуюча на той час система освіти, а особливо середня школа, не могли задовольнити ті вимоги, які ставило перед нею суспільство, цим самим провокуючи жорстку критику та невдоволення з боку науковців: „Багато форм життя стали новими, а форми навчання настільки застаріли, що прийшов час подумати про їх удосконалення”, – писав Д. Менделєєв [236, с. 64]. Н. Крупська зауважувала, що „сучасна школа бачить в учнях лише сирий матеріал, лише глину, із якої необхідно виліпити певну фігуру: ремісника, чиновника, порядного громадянина, громадського діяча” [163, с. 111]. Російський публіцист І. Горбунов-Посадов, висловлюючи своє невдоволення державною системою освіти, писав: „Будь-яка влада держави в галузі народної просвіти повинна бути знищена” [96, с. 10]. Він закликав цим самим до того, щоб „народна просвіта створювалася та організовувалася самим народом, за допомогою вільного об’єднання усіх найкращих його духовних сил...” [96, с. 18]. Педагогічна спільнота висловлювала своє невдоволення не лише системою освіти, формами та методами, а й її недоступністю для широких верств населення, про що свідчать слова професора П. Каптерева: „Одна із важких виразок сучасної Росії – недостатність освіти” [140, с. 3].

Критика старої школи поєднувалася зі спробами педагогів здійснити прорив у галузі педагогічної науки. У цьому контексті яскравим прикладом є творча спадщина К. Вентцеля. Загальнопедагогічний контекст формування його концепції

становлять ідеї вільного виховання, які являють собою синтез різних поглядів філософів, соціологів, педагогів: творча еволюція А. Бергсона, природовідповідність Ж.-Ж. Руссо, суспільно корисна праця Н. Лубенця, цінність життя Е. Дюринга, проблема естетичного виховання Я. Мамонтова, сутність авторитету А. Штеймана, розуміння свободи Л. Толстого, процес виховання Ф. Фребеля. Вчений був переконаний, що педагогіка свободи є природною спадкоємицею всього попереднього розвитку педагогічної думки, „...лінія якої йде від Монтеня, Коменського, Песталоцці, Руссо, Фребеля та інших і завершується теорією вільного виховання як необхідним висновком, який повинен бути зроблений з тих великих думок, що були висловлені педагогами попередніх століть” [62, с. 6].

На основі аналізу творчої спадщини К. Вентцеля нами зроблено спробу систематизувати його філософсько-педагогічні погляди на проблему виховання молодого покоління, що дозволило сформулювати ряд принципів. Варто зауважити на тому, що попередньо дослідники Н. Кеберле [143] та А. Растригіна [211] визначили, що основу концепції вільного виховання К. Вентцеля становить принцип свободи. Погоджуємося з їхньою думкою, але вважаємо, що у вченні педагога є ряд й інших важливих принципів, які нам вдалося виявити: принцип самоцінності дитинства, принцип природовідповідності, принцип гуманізації навчально-виховного процесу, принцип активності.

Щиро захоплений ідеєю свободи, педагог йшов до розуміння її суті, відштовхуючись від філософських поглядів, де, з одного боку, вона постає у гармонії цілісності та єдності з природою людини, а засобом її реалізації є суспільне життя та кооперація, з іншого – є однією з умов розвитку вільної творчої особистості.

К. Вентцель був переконаний, що свободою повинні бути пронизані повністю всі компоненти структури педагогічного процесу. Таким чином, вона у поглядах ученого набувала статусу системоутворювального фактора, вона „є і початок, і кінцева мета”. Такі погляди К. Вентцеля знаходили як схвалення (І. Горбунов-Посадов, О. Зеленко, С. Дурилін, В. Рахманов), так і заперечення (В. Зенковський, М. Румянцев, К. Поварін). Захищаючи своє бачення свободи, педагог у праці „Теория свободного воспитания и идеальный детский сад” (1923) [62] вступає у полеміку з Ф. Паульсеном та Ф. Ферстером, які стверджували, що „...свобода



не початок, а кінцева мета; початком повинна бути покора, щоб дитина не стала розгнudzаним безумцем” [192, с. 63]. Така думка обурювала К. Вентцеля, адже він був переконаний у тому, що якщо взяти за початкову мету покору, це не призведе ні до чого іншого, як до тієї ж покори. Обґрунтовуючи свою позицію, педагог запевняв, що вся суть проблеми полягає у тому, як тлумачити свободу. Адже, на його думку, вона полягає не у тому, щоб дозволити дитині робити усе, що їй захочеться, виконувати усі її примхи та забаганки, а у тому, щоб забезпечити рівноправність, тобто надати свободу, „... яка знаходить свою природну межу в рівній свободі кожного...” [62, с. 67]. Вчений запевняв: якщо звільнити свідомість дитини від „ланцюгів невидимого рабства”, то над нею втрачає свою владу все „дрібне, вузьке і обмежене”, все погане йде від неї, а душа наповнюється тільки світлими, піднесеними думками і „вільною, безмежною, широкою творчою любов’ю до всього життя”. Саме тому головним гаслом, яке педагог намагався реалізувати у межах теорії вільного виховання, було: „Свободи, більше свободи дітям!” [37, с. 11].

Основою ідеального суспільства, на думку К. Вентцеля, є вільна індивідуальна особистість: „Звільнена дитина – це альфа і омега всіх свобод, це єдина і справжня гарантія їх повного і загального здійснення” [47, с. 17]. Тому істинним виховним ідеалом, на думку вченого, є забезпечення вільного розвитку дитини, звільнення її від гніту дорослих, „які б м’які та гуманні форми він не набував”. Педагог був переконаний, що вчитель повинен стати для вихованця союзником та помічником у процесі його розвитку, він повинен поважати в ньому вільну особистість та будувати відносини на основі підтримки проявів волі дитини, витіснивши зі спілкування елементи примусу. Така позиція вченого пояснюється його глибокою вірою у те, що, звільнивши дитину від свого могутнього авторитету, вихователь дасть їй простір для творчості, розвитку та набуття індивідуальних рис характеру, виховавши таким чином „... не союзника собі, а суперника, не охоронця нашого ідеалу, а його руйнівника, творця майбутнього, який оголосить війну теперішньому, захисниками якого є ми” [47, с. 8].

Намагаючись гарантувати дитині свободу у навчальному процесі, К. Вентцель категорично відмовлявся від усіх форм тиску на неї. Зокрема, педагог акцентував увагу на недоцільності існування навчального плану, оцінок та іспитів. Він був

переконаний, що ці елементи, які є атрибутами традиційної школи, нічого, окрім страху, ненависті та розчарування, не можуть дати дитині. Вчений вважав, що в основі навчального процесу повинно лежати не оцінювання чи нав'язування власних переконань з боку вихователів, а намагання створити атмосферу доброзичливості, віри в сили дитини та її можливості. Таким чином, опора на природні здібності вихованця, відсутність у нього страху перед фізичним покаранням або моральним приниженням, надання учням свободи вибору виду діяльності, вчителя, методу навчання – все це головним чином реалізує *принцип свободи*, в основі якого виокремлюємо *ідею самобутності дитини та її права на вільний вибір шляхів самореалізації*.

Унаслідок такого позиціонування дитини як творця власного „Я” у творчій спадщині вченого знаходить відображення *принцип самоцінності дитинства*. К. Вентцель, як і інші представники теорії вільного виховання (О. Нілл, Л. Толстой), вважав цей період життя одним із найважливіших у становленні та розвитку особистості у біологічному та соціальному плані. З огляду на це, намагаючись захистити молоде покоління від гніту дорослих, створити умови для його повноцінного розвитку, вчений увів у педагогічний процес поняття „Культ дитини”, який, за його переконанням, повинен був стати „...культу життя, культу творчості і культу людини у справжньому розумінні цього слова, культу особистості, що вільно розвивається у всіх напрямках, підіймається на щораз вищі щаблі життя, <...> у будь-якому віці, починаючи з моменту народження” [47, с. 8–9].

Прагнучи реалізувати ідею „Культу дитини”, педагог намагався організувати навчальний процес таким чином, щоб початковою метою у ньому виступала сама дитина, її розвиток та добробут. К. Вентцель був переконаний, що первинною метою виховання не може бути релігія, культура, суспільство в цілому, оскільки „... дитина <...> є те сонце, навколо якого повинна обертатися вся система виховання [57, с. 18]. Виходячи з цього, вчений центральною фігурою у процесі навчання і виховання зробив не вихователя, що було притаманно традиційній школі, а вихованця. К. Вентцель зауважував на тому, що весь педагогічний процес потрібно побудувати так, щоб він мав характер досягнення дитиною цілей, які вона визначила для себе сама, а не тих, які для неї сформулювали інші. Педагог розумів, що це дасть змогу дитині не

лише оволодіти системою знань, а й опанувати методи певної науки, стати самостійним шукачем істини. Такі міркування логічно привели вченого до думки, що на дитину потрібно дивитися як на повноцінну особистість, що поступово формується шляхом творчої діяльності, творчого розвитку, як на самотутню та самостійну індивідуальність.

Визнаючи дитину як найвищу цінність суспільства, К. Вентцель закликав громадськість зробити усе можливе для того, щоб кожен момент її життя був сповнений подіями, емоціями, думками і мав значення сам по собі, а не як перехідна ланка до більш зрілого віку. Вчений добре розумів, що присутність у душі дитини внутрішнього відчуття щастя залежить від того, наскільки раціонально, доцільно та природно організовано дорослими її життя, чи відповідає воно законам внутрішньої природи і навколишнього світу, чи співзвучне воно її особистому „Я”. Саме тому у процесі навчання та виховання особистості педагог радив дорослим, у першу чергу, відштовхуватися від вимоги „все для щастя дитини”, її радості, задоволення.

Отже, аналіз принципу самоцінності дитинства дав нам змогу виокремити ідею „*Культу дитини*”. Встановлено, що суть зазначеної ідеї полягає у тому, щоб повернути навчально-виховний процес таким чином, аби головною його метою було не формування майбутнього покоління відповідно до ідеалів, встановлених державою, батьками, вихователями, на основі авторитету чи примусу, а сприяння дитині самоактуалізуватися, надання можливості „вільно і творчо формувати самих себе”.

Ідеал – ще одна педагогічна проблема, на шлях боротьби з якою вийшов К. Вентцель. Педагог був переконаний, що дорослі прагнуть зробити дитину втіленням свого ідеалу, перетворюючи її таким чином у „...комфортного члена того суспільного порядку, в якому вони живуть та в якому, на їхню думку, доведеться жити і дитині” [47, с. 7]. Підтримуючи погляди Л. Толстого, вчений однозначно заперечував створення вищого ідеалу, оскільки вважав це поняттям абстрактним. Відмовляючись виховувати дитину за певним шаблоном, педагог пояснював, що у такому випадку ідеал буде незмінним, а дитина стане охоронцем теперішнього, виконуючи функцію сховища, а не творця майбутнього. Натомість К. Вентцель пропонував побудувати процес виховання та навчання таким чином, щоб дозволити дитині самостійно створити та

усвідомити той ідеал, втіленням якого вона повинна прагнути стати. Для цього він радив не нав'язувати свої педагогічні ідеї, а помістити дитину в умови свободи, створивши цим самим сприятливе середовище та надавши їй можливість стати творцем майбутнього: сформуванню власні уявлення про ідеал, розвинути закладений потенціал, визначений її природою та індивідуальністю. Такі погляди педагога ще раз підкреслюють його глибоку віру у дитину як самодостатню особистість, у якій з самого початку закладено природою здатність бути досконалою.

Серед визначених нами принципів концепції вільного виховання К. Вентцеля вагоме місце посідає *принцип природовідповідності*. Визначений принцип має два аспекти, що пояснюється розумінням ученого поняття природи, з одного боку, як зовнішнього фактора, який оточує дитину, а з іншого – як тієї основи, що закладена в особистості від її народження. З огляду на це, відповідно до ідей Ж.-Ж. Руссо, вчений вимагав організовувати навчально-виховний процес у гармонії із законами розвитку природи як навколишнього середовища та у відповідності з природними задатками дитини як свідомої частини цієї природи. Тому наступною ідеєю вільного виховання визначаємо *формування особистості на основі природних задатків та у гармонії з навколишнім природним середовищем*

К. Вентцель розумів, що кожна дитина як природна істота володіє певними особливостями психіки, специфічними рисами і властивостями духовної сфери, тому у процесі розробки концепції вільного виховання зробив акцент на обов'язку дорослих діяти відповідно до тієї основи, яка закладена в особистості з самого початку. Суть процесу виховання вчений убачав у тому, щоб сприяти розвитку дитини відповідно до її природних закономірностей, розкриваючи таким чином індивідуальні особливості.

Не менш категоричним К. Вентцель був й у своїх поглядах на необхідність виховання в гармонії з природним навколишнім середовищем. Він був переконаний, що у природі закладено щедрий наочний матеріал, який дасть змогу дитині не лише вивчати явища навколишньої дійсності, а й стане тим фундаментом, на основі якого розвинеться творчий потенціал дитини. З огляду на це педагог закликав дорослих: „Поставте дитину якомога ближче до природи, <...> дайте можливість як дитині вільно впливати на природу, так і

природі – на неї, пробуджуючи та приводячи в дію ті чи інші її здібності, даючи щедрий та багатосторонній матеріал для тренування усіх її органів чуття” [62, с. 15].

Слід зауважити на тому, що К. Вентцель вважав можливим розвиток у гармонії з природою лише у межах села: „Помістіть дітей в атмосферу сільського життя, поведіть їх до лісу, на поле, луг, на річку, в сад та ін. Нехай вони там вільно спостерігають за життям природи, весело бігають та граються, виконують ту чи іншу можливу для них роботу – ось де усі їхні здібності будуть приведені у дію, де вони почнуть посилено функціонувати і де індивідуальність кожного з дітей почне розвиватися широко та багатогранно” [62, с. 15]. Вчений був переконаний, що на противагу сільській місцевості місто ніколи не зможе дати дитині усього того спектру знань, який необхідний для її гармонійного розвитку. Населений пункт такого типу, на думку вченого, не лише гальмуватиме її розвиток своєю одноманітністю, а й сприятиме деградації моральної та духовної сфери.

Таким чином, на основі трьох попередньо розглянутих нами принципів – свободи, самоцінності дитинства та природовідповідності – бере свій початок *принцип гуманізації навчально-виховного процесу*. Як і інші представники теорії вільного виховання (І. Горбунов-Посадов, М. Ключковський, В. Рахманов), К. Вентцель вважав, що проблема освіти – це, насамперед, проблема індивідуальної освіти. Розглядаючи кожну дитину як окрему особистість, зі своїми рисами характеру та особливостями розвитку, педагог жорстко критикував тогочасну систему навчання, вважаючи, що вона, навіть маючи найкращі наміри, порушує права дитини. Він був переконаний, що сучасні йому вихователі не дають особистості розвиватися нормально та вільно, а спрямовують її розвиток шляхом своїх переконань, „... дитина майже ніколи не розглядається як самодостатня мета, а завжди як знаряддя та засіб до якоїсь зовнішньої сторонньої мети, яка часто не має нічого спільного зі справжнім її благом як живої особистості, що формується” [62, с. 5]. Така позиція К. Вентцеля дає нам змогу говорити про *індивідуалізацію навчально-виховного процесу* як одну з ідей вільного виховання.

Відповідно до окресленої думки, педагог закликав громадськість дати можливість дитині отримати не лише загальні знання, а й ті, яких вона потребує особисто як самобутня

індивідуальність. У своїх міркуваннях К. Вентцель наводив положення, які пояснюють важливість та необхідність впровадження індивідуальної системи навчання та виховання:

1. Життя набагато ширше за усі системи, тому не діти існують для системи виховання та навчання, а ці системи існують для дітей.

2. Кожна особистість повинна сама розпоряджатися собою, і вся система виховання та навчання має вести її до цього.

3. Через індивідуальні системи виховання і навчання, які дійсно ведуть до розвитку творчих сил кожної людської особистості, можна прийти до створення нової системи життя, нового людства, світу [30, с. 2–8].

Описуючи своє бачення навчально-виховного процесу, К. Вентцель детально зупиняється на розумінні понять „виховання” та „система” у рецепції теорії вільного виховання. Він категорично відмовлявся від будь-якої системи, яку вважав „...обмеженням свободи як вихователя, так і вихованця” [62, с. 7]. Учений був переконаний, що система має на увазі чітко встановлені закономірності, що неодмінно призведе до монотонності в навчально-виховному процесі, „...вона прагне все вмістити в певні межі, знайти одноманітні, придатні для всіх випадків, методи, прийоми і способи діяльності” [62, с. 7]. Більш доцільним педагог вважав існування цього поняття не як чітко встановленого алгоритму дій, а як „формули”, у напрямку якої життя дитини може розвиватися найбільш повно.

Наполягаючи на гуманізації навчально-виховного процесу, К. Вентцель намагався переконати громадськість у тому, що кожна дитина потребує індивідуальної системи навчання, і ця система, як проблема, стоїть перед вихователем, „...вона не є щось готове, вона повинна бути ним знайдена, при цьому, навіть натрапивши на її слід, йому доведеться її постійно переробляти та виправляти, і у нього ніколи не буде і не може бути впевненості у тому, що вона остаточно встановлена” [62, с. 7].

Схожі міркування у К. Вентцеля виникали й стосовно навчальних програм, які він вважав „знуцанням над дітьми”. Оперуючи антропологічними знаннями природних задатків дитини, педагог відмовлявся визнавати обов’язковість навчальних програм, оскільки вважав, що вони орієнтовані на абстрактного учня, а не на конкретну дитину. Більше того, вчений був переконаний, що

сумлінне виконання уставленого плану породжує конфронтацію між дитиною і вчителем. Тому на місце об'єктивної обов'язкової програми К. Вентцель пропонував поставити суб'єктивну програму як „вільний максимум знань для кожного”. В такому випадку знання дійсно будуть асимілюватися, і дитина отримує можливість засвоювати ті науки і обсяг навчального матеріалу, який вона може засвоїти.

Беручи за основу педоцентричні ідеї, К. Вентцель у навчально-виховному процесі на перше місце ставив не потреби вчителя, його бажання та інтереси, а потреби дитини, її можливості і творчий потенціал: „Дитина повинна диктувати, що мусить давати їй учитель і як він повинен давати це” [31, с. 1]. Цим самим учений зробив учня творцем освітнього процесу, джерелом наповнення навчальних програм та систем.

Звісно, педагог розумів, що індивідуальний підхід до кожної дитини у процесі навчання та виховання, пошук персональної системи та програми передбачає великі затрати творчих сил вихователя. Саме тому К. Вентцелем було розроблено рекомендації, використання яких дає можливість вихователю в найкоротші терміни знайти ту оптимальну систему та програму, яка сприятиме найбільш повному розвитку природних задатків конкретної особистості:

1. Любов до дитини: „...потрібно, щоб серце вихователя було переповнене щирою і глибокою любов'ю до тієї конкретної особистості, з якою йому доводиться мати справу, якою б зіпсованою ця дитина не була і скільки б вона його не засмучувала” [62, с. 8].

2. Постійне та безперервне спостереження за проявом почуттів, мовою та діяльністю дитини.

3. Свобода: „Лише спостереження за дитиною, яка має можливість вільно проявляти свою активність, може привести до точних та беззаперечних результатів” [62, с. 9].

Ставлячи на перше місце любов до дитини, К. Вентцель розумів, що чим більшою симпатією буде переповнене серце вихователя, тим глибше йому вдасться проникнути у свідомість дитини, тим самим більш досконало зрозуміти її справжню сутність. Звісно, педагог усвідомлював, що полюбити хорошу дитину нескладно, тому вищою професійною майстерністю вважав здатність вихователя симпатизувати дитині з відхиленнями у

поведінці – „...ось де пізнається справжнє призначення вихователя” [62, с. 8].

У той же час учений визнавав, що для встановлення „правильної” системи виховання одного впливу глибокою любов’ю на дитину замало. Не меншої вагомості у поглядах К. Вентцеля набуває тривале та безперервне спостереження за дитиною. Постійно спостерігаючи за вихованцем, його мовою, проявами почуттів, діяльністю, вихователь зможе не лише зрозуміти сутність цієї конкретної особистості, а й визначити той напрям розвитку, за яким необхідно йти у конкретному випадку, отримавши таким чином „ключ до розуміння дитини”.

Розглядаючи свободу як одну із умов пошуку оптимальної системи виховання, К. Вентцель висловлював своє глибоке переконання у тому, що „чим більша свобода дитини і чим ширший вибір тих шляхів, якими може спрямуватися її активність, тим легше нам дізнатися справжні, глибинні, основні вимоги її природи і тим легше нам організувати для цієї дитини саме ту систему виховання та навчання, якої вимагає її природа” [41, с. 10]. Педагог розумів, що спостереження за активністю вільної дитини дасть змогу скласти реальний портрет її душі. У той же час, спостерігаючи за дитиною, на яку здійснюється тиск, вихователь пізнає не її єство, а той образ, на який вона прагне бути схожою у зв’язку з різними суб’єктивними факторами.

Запропонована К. Вентцелем модель створення індивідуальної системи має особливе значення, оскільки розроблені ним положення дають можливість не лише визначити той спектр діяльності, який цікавить дитину, а й сприяти її природному гармонійному розвитку протягом усього періоду формування особистості.

Що стосується процесу виховання, то тут, за аналогією до навчання, К. Вентцель у його основі вбачав індивідуальний підхід. Він був переконаний, що виховний процес – це, у першу чергу, „... активні дії для того, щоб той розмитий образ індивідуальної людської особистості, який спить у дитині, в усій її психологічній та фізичній організації, шляхом мимовільного органічного росту і розвитку набував зрозумілих опуклих та чітких форм” [294, с. 14]. Цим самим педагог ще раз наголосив на тому, що вихователь має справу з індивідуальною особистістю, яка діє відповідно до власних законів розвитку, і тому головним завданням для вихователя є



зрозуміти та відкрити ці закони. Таке тлумачення виховного процесу змінює позицію дитини в очах дорослого: з бездушного матеріалу до креативного творця свого власного світу. Поділяючи погляди відомого філософа А. Бергсона, який критикував звичний метод взаємостосунків вихователя і дитини, що ґрунтується на інтелектуальних основах і не містить у собі духовної складової, К. Вентцель закликав педагогічну спільноту у виховному процесі використовувати не академічні знання та суху теорію, а духовну складову, яка дасть можливість інтуїції зрозуміти те коло завдань, яке стоїть перед вихователем стосовно до конкретної особистості.

Таким чином, К. Вентцель змінив не лише суть навчально-виховного процесу, його завдання та методи, а й форму виховних стосунків, перетворивши їх із суб'єкт-об'єктної на суб'єкт-суб'єктну. Ставлення до дитини як до рівноправного партнера примушувало відмовитися сприймати процес освіти лише як передачу знань і дозволяло визнати вихованця носієм активності, джерелом пізнання і перетворення дійсності, прийняти неминучість розвитку самостійності, ініціативи, творчості дитини, перетворюючи цим самим весь навчально-виховний процес із навмисного формування дитини у сприяння її повноцінному гармонійному розвитку.

Звісно, така індивідуалізація у процесі навчання та виховання була притаманна й іншим педагогічним теоріям. Однак К. Вентцель убачав суттєву різницю у тому, що визначена ідея передбачає не просто пристосування до індивідуальних якостей особистості, а розвиток індивідуальності, формування гармонійної та цілісної творчої особистості.

Останній *принцип – активності* – має особливе значення для втілення у життя ідей вільного виховання. Надавши дитині можливість вільно розвиватися, формувати свою власну релігію та моральні норми, педагог усвідомлював, що реалізувати це зможе лише активна особистість, здатна до рішучих дій, до перетворення традиційного ладу та уявлень. Тому у межах цього принципу розкривається *ідея розвитку творчих здібностей*.

Від вихователя, як істинного визволителя внутрішніх сил, учений вимагав, щоб „...діти весь час були активні, а не пасивні” [41, с. 85]. Педагог добре розумів, що апатія дитини до власного життя, небажання проявляти свою позицію та ініціативу – це те, що стає руйнівним фактором для теорії вільного виховання.

Намагаючись сформувати активну, творчу особистість, К. Вентцель вважав доцільним розпочати роботу у цьому напрямі із забезпечення повноцінного функціонування та розвитку всіх органів чуття дитини (зору, слуху, нюху, дотику та ін.). Він був переконаний, що це стане тією базою, основою, яка дасть можливість дитині отримати знання, необхідні для життєдіяльності, накопичення та збагачення досвіду, самореалізації.

Розвиток органів чуття дитини як спосіб стимуляції активності, на думку К. Вентцеля, є лише першим кроком на шляху до головного задуму – розвитку творчих здібностей. Педагог усвідомлював, що творча, креативна особистість ніколи не стане пасивною щодо свого життя. Вона буде тією запорукою формування не лише власного „Я”, а й займе важливе місце у процесі творення суспільної свідомості.

К. Вентцель був переконаний, що вільна виробнича праця є „наріжним каменем” вільного виховання, виступає засобом досягнення дитиною вищого розвитку волі, всіх фізичних і психічних якостей методом розвитку творчих здібностей. Для педагога вільна виробнича праця поставала тією формою роботи, „...в якій ми беремо участь усім нашим єством, в яку ми вкладаємо все наше „Я”; це є такий різновид діяльності, що подає на нас запит як на цілісну особистість, а не тільки на той чи інший компонент” [36, с. 11]. У процесі розробки питання організації вільної виробничої праці К. Вентцель визначив її структуру:

- постановка мети, в основі якої бажання та ідеї дитини;
- вибір оптимальних засобів, що передбачає використання інтелектуальної складової;
- послідовне й системне використання матеріалів, яке реалізується на основі творчого мислення й уяви.

Зважаючи на подану структуру, вільна творча виробнича праця, на думку К. Вентцеля, дає змогу дитині проявити свою індивідуальність, своє єство та сприяє інтелектуальному розвитку. Крім того, вона виступає своєрідним „тренажером” для зміцнення вольових якостей та дає можливість отримувати знання, народжені з середини, істини, відкриті особисто, а не нав’язані іншими. Намагаючись якомога більше внести виробничої праці у життя дитини, вчений покладав турботу про це на вихователів. На його думку, головне завдання дорослих: по-перше, пов’язати освіту і виховання дитини з виробничою працею безпосередньо серед

природи; по-друге, перетворити навчально-виховний процес у вільну творчу виробничу працю, у процесі якої дитина не лише набуде творчого розвитку, а й отримає можливість сформувати власні духовні цінності.

Отже, здійснений нами аналіз творчої спадщини К. Вентцеля, обґрунтування ключових принципів та ідей концепції вченого дало змогу визначити головне завдання вільного виховання, яке полягає у „формуванні вільної індивідуальної особисті”, творчі сили якої, обумовлені її природними задатками та індивідуальним складом, розвинуті до меж можливого на засадах свободи.

К. Вентцель розумів, що розвиток вільної індивідуальної особистості як головна мета може здатися дещо відособленою та зорієнтованою на формування крайнього індивідуалізму, який має антисупільний та антикультурний характер. Однак педагог запевняв, що в людині природою закладено прагнення до гармонії із суспільством, і тому головне завдання вихователя вбачав у тому, щоб „...допомогти індивідуальній дитині швидше дійти до усвідомлення тієї природної основної солідарності, яка існує між нею і людством, між нею і світом...” [62, с. 13].

Сформоване таким чином головне завдання концепції вільного виховання відображає провідну ідею світогляду К. Вентцеля, яка полягає у взаємозв'язку індивідуального й соціального, що проявляється в солідарності і гармонії особистості та людства. Це ще раз підтверджує, що розвиток творчої особистості передбачає неминучість одночасного розвитку суспільних почуттів.

Суспільство, яке формується через становлення творчої особистості, є „вільним суспільством”, наповненим духом творчості. Педагог висловлював думку, що, уникаючи механічної насильницької солідарності, протидіючи шаблонам та стереотипам, суспільство набуде форми вільної творчої солідарності, яка знайде своє відображення у вільній ініціативі та творчій роботі кожної індивідуальної особистості, яка входить до складу цілого суспільного колективу.

Розглядаючи дитину як прообраз майбутнього, надаючи їй безмежної свободи та простір для дій, К. Вентцель мріяв про „надлюдину” як носія загальнолюдських цінностей, що зберігає свою самостійність та індивідуальність і у той же час перебуває у гармонії з суспільством. Педагог був переконаний, що поява такої досконалої людини можлива лише шляхом „...гармонії, що

розширюється й удосконалюється, та кооперації кожної окремої особистості з іншим людством” [61, с. 501].

Такої ж позиції К. Вентцель дотримувався і щодо взаємодії культури з індивідуальною особистістю. Він був переконаний, що творча особистість тяжіє до культури і не може досягнути розвитку без залучення до неї. Але у той же час кожна особистість повинна мати право брати й засвоювати з культури те, чого потребує її індивідуальність, те, що необхідно для її розвитку. Така позиція вченого головним чином означає, що „...не індивідуальна дитина, не індивідуальна людська особистість існує для культури як засіб та знаряддя розвитку останньої, а що сама культура існує як засіб та знаряддя розвитку і вдосконалення самобутніх індивідуальних людських особистостей...” [62, с. 14].

Для вченого культура виявлялася чимось особистим, тим, що знаходиться всередині кожної індивідуальності. К. Вентцель був переконаний, що досить часто зовнішній культурний лоск, який можна побачити у людині, насправді виявляється нічим іншим, як маскою, яка не має основи. Тому для вченого більш цінним було не просто пристосування до тих культурних норм, які визнає більшість суспільства, а розвиток внутрішньої культури, сформованої особисто, відповідно до власних переконань. Педагог був упевнений, що зберегти у людині культуру, розвинути її та підняти на найвищий рівень, надати їй глибокого змісту – „усього цього ми зможемо досягнути лише тоді, коли культура перестане бути зовнішньою та демонстративною, а стане справжньою, внутрішньою культурою, коли ми перестанемо ганятися тільки за зовнішніми результатами і звернемо увагу на внутрішню сутність людини” [38, с. 63].

Таким чином, у своєму розумінні культури К. Вентцель відходить від традиційного тлумачення поняття як фундаменту подальшого розвитку особистості та розглядає її як цінний та необхідний матеріал і засіб формування індивідуальності. На підтвердження своєї позиції К. Вентцель зазначав: „Фундаментом будь-якого розвитку і освіти завжди була і залишається індивідуальна особистість, вільна, самостійна, творча робота її духу. Якщо ж цей фундамент буде відсутній, то і під час використання найбагатшої культури виходять у кращому випадку пустоцвіти, а в гіршому – які-небудь отруйні рослини” [62, с. 95].

Отже, завдання вільного виховання в концепції К. Вентцеля проголошує унікальність, неповторність, індивідуальність людської особистості і у той же час унеможлиблює її існування без єдності зі світом, суспільством та культурою.

Відштовхуючись від головного завдання теорії вільного виховання, суть процесу навчання К. Вентцель убачав не у вихованні „ходячих енциклопедій”, а у розвитку самостійної, критично мислячої особистості. Така позиція провокувала вченого під час організації навчального процесу опиратися на вільну активність та самодіяльність дитини в усіх сферах життя. Таким чином, К. Вентцель сформулював основний метод вільного виховання, який назвав „методом звільнення творчих сил”.

Слід зазначити, що визначений метод у навчально-виховному процесі має, насамперед, дослідницький характер, що, за переконанням К. Вентцеля, дасть поштовх для розвитку „...духу пошуку, дослідження, творчості, приведення дитини у стан найбільшої активності...” [33, с. 27]. Педагог прагнув створити навколо вихованців дослідницьку атмосферу, щоб вони шляхом набуття особистого досвіду знаходили самостійне розв’язання того чи іншого поставленого ними ж питання і таким чином ніби знову відкривали відомі істини. Вчений запевняв, що дитина повинна сама ставити цілі для свого дослідження, сама розв’язувати поставлене завдання, а вчитель, у свою чергу, має виконувати роль консультанта й організатора дослідницької роботи. Відповідно до методу звільнення творчих сил, завдання вчителя полягає не у тому, щоб вибирати матеріал, визначати обсяг і давати готові знання дітям, а у тому, щоб ставити їх в умови, які вимагають з повним усвідомленням та розумінням самому встановлювати те, що відповідає їх потребам, „...дати дитині можливість навчитися відкривати, <...> дати можливість тренувати свою здатність до відкриттів” [53, с. 40]. Навчаючись таким чином, учень у скороченому вигляді мав змогу особисто пережити та повторити шлях, пройдений людством у науці. Цим самим К. Вентцель вийшов на шлях боротьби з догматизмом у навчанні та вихованні.

З вищесказаного слід зробити висновок, що метод звільнення творчих сил як основний спосіб навчання та виховання у концепції вільного виховання давав змогу вихователю підтримувати дитину постійно в діяльному стані, ставити її в такі умови, які змушують самостійно добувати і створювати знання, що неминуче призводило

до активної свідомої діяльності особистості, давало змогу виховати істинно освічену людину, здатну вільно та самостійно мислити, відстоювати свою позицію і нести за неї відповідальність, реалізовувати власну свободу у процесі формування свого „Я”.

Отже, аналіз концепції вільного виховання К. Вентцеля дав змогу виокремити основи вчення. В узагальненому вигляді результати дослідження наведено в *Таблиці 2.1*.

Таблиця 2.1

**Концепція вільного виховання К. Вентцеля**

Завдання	Принцип	Ідея	Характеристика
Вільна творча індивідуальна особистість	Свободи	Самобутності дитини та її права на вільний вибір шляхів самореалізації	<ul style="list-style-type: none"> <li>- відмова від покарань та оцінювання;</li> <li>- рівноправність у стосунках між дорослими та дітьми;</li> <li>- позиція дитини як суб'єкта творення власного життя</li> </ul>
	Самоцінності дитинства	„Культу дитини”	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розвиток індивідуальних задатків дитини;</li> <li>- ціннісний підхід до організації виховного процесу;</li> <li>- сприяння самоактуалізації</li> </ul>
	Природовідповідності	Формування особистості на основі природних задатків та у гармонії з навколишнім природним середовищем	<ul style="list-style-type: none"> <li>- творча взаємодія дитини з природою;</li> <li>- проживання у сільській місцевості;</li> <li>- урахування природних ритмів розвитку дитини</li> </ul>
	Гуманізації навчально-виховного процесу	Індивідуалізації навчання та виховання	<ul style="list-style-type: none"> <li>- розробка індивідуальної системи виховання та навчання;</li> <li>- сприяння розвитку закладеного потенціалу;</li> <li>- суб'єкт-суб'єктні стосунки між вихованцем та вихователем</li> </ul>
	Активності	Розвитку творчих здібностей дитини	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вільна виробнича праця;</li> <li>- створення атмосфери творчого пошуку;</li> <li>- розвиток органів чуття</li> </ul>

Таким чином, К. Вентцель, визначаючи головним завданням вільного виховання розвиток вільної творчої індивідуальної особистості, прагнув реалізувати ряд ідей, що головним чином відображають суть його концепції. Усі вони побудовані на ґрунті дитиноцентризму, орієнтовані на сприйняття дитини як повноцінної самодостатньої особистості, визнання її індивідуальності й створення необхідних умов для вільного, природного становлення і розвитку.

В основі концепції вільного виховання лежить ряд принципів. Кожен із них є універсальним та взаємодоповнювальним елементом, що перебувають у тісному взаємозв'язку з ідеями.

Підсумовуючи сказане вище, зауважимо на тому, що ідеї вільного виховання К. Вентцеля хоча і мають крайню форму вираження концепції вільного виховання, однак разом із тим становлять особливу цінність для сучасної педагогічної науки, оскільки презентують цілісну педагогічну систему, елементи якої є взаємоузгодженими та перебувають у тісному взаємозв'язку, що вдалося реалізувати на практиці у досвіді діяльності експериментального закладу – „Будинку вільної дитини”.

## **2.2. Теоретичні підходи вченого до питань морального виховання особистості**

Однією з найважливіших складових освітніх процесів є моральне виховання молодого покоління, яке протягом століть розглядалося як центральна ланка формування особистості. Однак особливої актуальності та педагогічної значущості це питання почало набувати у роботах учених кінця ХІХ – початку ХХ століття. Гонитва за ринками збуту, розвиток капіталістичного виробництва, класова боротьба, агресивна зовнішня політика держави, розвиток мілітаризму, шовінізму та націоналізму – все це ставило нові вимоги до формування високоморальної особистості.

Характерною особливістю розробки питань морального виховання було те, що вона відбувалася не тільки в межах педагогічної науки, а й привертала увагу людей мистецтва, духовенства, філософів, психологів, соціологів, серед яких можна назвати А. Бергсона [5; 6], М. Бердяєва [7; 8; 9], В. Вахтерова [28], І. Горбунова-Посадова [93], М. Дебольського [105; 106; 107; 108], В. Зеньковського [130; 131; 132], М. Карєєва [141; 142],



С. Русову [219; 220], І. Сікорського [230; 231], І. Франка [255], Я. Чепігу [262] та інших. Про актуальність розробки питання морального виховання свідчить і той факт, що у 1908–1909 роках науковою спільнотою було проведено дослідження міжнародного масштабу на тему: „Моральне навчання і моральне тренування у школах”, яке охопило Західну Європу, Канаду, Австралію, Нову Зеландію, Сполучені Штати Америки, Японію, а його результати лягли в основу документів та фундаментальних педагогічних теорій учених різних країн світу. Одним із головних положень отриманих результатів стала констатація факту, що школа відіграє ключову роль у моральному вихованні, але без допомоги сім’ї їй не впоратися з цим завданням.

Розробляючи теоретичні аспекти морального виховання, вчені боролися за свободу особистості, відстоювали гуманне ставлення до дитини, закликали вивчати її природу, індивідуальність, визнавали, що дитина – самостійна особистість, яка має права, обов’язки, що вимагає поваги до її інтересів.

Глибинною розробкою питань морального виховання з філософського погляду займався російський філософ, педагог – Микола Дебольський (1842–1918). Він дотримувався думки, що готувати дитину відповідно до вимог навколишнього середовища означає позбавляти її морального виховання, оскільки „...нових загально визнаних форм моралі ще не існує, а ті форми, які були загально визнаними раніше, вже втратили свою силу” [108, с. 2].

У своїй філософській концепції моралі М. Дебольський зробив спробу виявити характерні особливості моральної діяльності. Він показав, що найвища мета моральної поведінки полягає не у щасті, а у свідомому здійсненні ідеї розумної істоти. Філософом була зроблена спроба викласти так звану феноменологію – послідовність розвитку моральної свідомості від її нижчих щаблів до тих, які можуть бути визнані як вищі.

Серед психологів особливе місце у розробці проблеми моральності посідає російський представник цього напрямку – Мойсей Рубінштейн (1878–1953), який охарактеризував завдання, зміст і методи морального виховання в їх взаємозв’язку й взаємообумовленості з іншими складовими виховання. При цьому він показав, що моральні цінності людства створюються у процесі історичного розвитку народу і залежать від економічної моделі суспільства.

Моральне виховання М. Рубінштейн пов'язував з удосконаленням людини у дусі православ'я, яке є джерелом духовних цінностей. Він показав, що особистість, засвоївши у процесі виховання і життя певні моральні цінності, отримавши досвід гідної поведінки, відчуває потребу діяти відповідно до загальнолюдської моралі. Важливими поняттями концепції вченого, її складовими елементами є добро і зло, які він розглядав у взаємозв'язку і наголошував на їх багатогранності. Крім того, М. Рубінштейном був запропонований принцип морального виховання – принцип антропоцентризму, згідно з яким „...зародки моральних явищ ми можемо знайти всюди, де є приєднання до людського принципу у цій його формі” [218, с. 519].

Вагомий внесок у розвиток питання морального формування молодого покоління зробив відомий російський педагог, учений, методист початкової школи, діяч народної освіти – Василь Вахтеров (1853–1924). До розв'язання проблем морального виховання В. Вахтеров підходив з позиції всебічного вивчення дитини. Надаючи головну роль учителю у моральному вихованні, педагог стверджував, що саме він, у першу чергу, повинен вивчати нахили, інтереси та здібності своїх вихованців, що дасть змогу отримати повне знання про істотні риси особистості учня, цілісне уявлення про нього.

Великого значення у моральному вихованні В. Вахтеров надавав розвитку почуття обов'язку: „Розвинути почуття обов'язку – це означає зробити людину високоморальною істотою” [28, с. 75].

Саме проблемою морального виховання починається науково-педагогічна діяльність К. Вентцеля. Усвідомлюючи важливість та необхідність розв'язання цього питання, його глибинність та актуальність, педагог приділив не один десяток років розробці означеного аспекту педагогічної науки. Він добре розумів, що сформувані у людині моральні прагнення, зробити її невтомним борцем за моральні ідеали, „...так, щоб усе життя її служило живим втіленням цього ідеалу – найскладніша і в той же час найнеобхідніша справа у сфері виховання та навчання” [48, с. 1]. Педагог не заперечував важливості та необхідності фізичного і розумового виховання, проте визначав їх як другорядне завдання, яке щодо морального відіграє суто „службову” роль. Така думка провокувала вченого у своїх працях неодноразово говорити про недостатність як теоретичного вивчення, так і практичного

застосування нових підходів у сфері морального виховання. Тому розробка вищезазначеного питання стала важливим напрямом наукового пошуку вченого.

Теорію моральності К. Вентцеля можна розділити на два аспекти – філософський та педагогічний, які виявляються синтезом багатьох ідей видатних філософів, психологів та соціологів: етико-філософського вчення моралі життя Ж.-М. Гюйо; системи моральної свідомості Л. Вольтмана; теорії еволюції Г. Спенсера, А. Фур'є; процесу формування життя Г. Фехнера, Й. Петцольда; етичного вчення гедонізму Аристиппа, утилітаризму П. Гефдінга, етики категоричного імперативу І. Канта; вчення про волю і свободу волі Ф. Ніцше, В. Вундта та ін.

На основі аналізу опублікованих праць та архівних матеріалів К. Вентцеля нами зроблено спробу систематизувати його філософські погляди на проблему моралі, виокремивши основні поняття та положення, які мають значення у побудові філософської концепції вченого. Нами було з'ясовано, що домінуючою науково-філософською ідеєю у вченні К. Вентцеля є наявність у людини сукупності трьох складових – цілей, гармонії, волі.

Педагог стверджував, що всі явища психічного життя – відчуття, уявлення та поняття – або продукт діяльності, або матеріал для діяльності волі. Тому концепція морального виховання К. Вентцеля, в першу чергу, побудована на природі волі. Намагаючись детально дослідити вольові процеси, педагог ще у 1888 році приступив до розробки означеної проблеми. Опираючись на дослідження, здійснені в межах психологічної науки, та вивчаючи процес виникнення волі, вчений розрізняв її значення у широкому і вузькому розумінні слова [289]. Говорячи про волю у широкому сенсі, К. Вентцель висловлював переконання у тому, що не існує жодного акту психічної діяльності без участі волі: „Всюди, де свідомість не перебуває у пасивному стані, всюди, де вона певним чином самостійно реагує на зовнішні подразники, ми маємо право говорити про волю” [45, с. 318–319]. Характеризуючи волю у вузькому розумінні слова, вчений вважав її свідомою діяльністю, в основі якої лежать цілі людини, які вона собі ставить. Саме бачення волі як цілеспрямованої діяльності відіграє головну роль у розумінні підґрунтя моральної поведінки К. Вентцелем.

У своєму вченні педагог головним призначенням волі вважав прагнення людини досягнути гармонії тих цілей, які вона ставить

перед собою. Порівнюючи вольову діяльність із мисленням, К. Вентцель підтверджував, що розумовою діяльністю керує закон досягнення єдності, який унеможлиблює існування протиріч між думками. Цей же закон керує і вольовою діяльністю, оскільки головним результатом панування волі і свідомості є гармонія потягів, потім гармонія між потягами та вольовими актами і нарешті – перетворення всієї діяльності людини у діяльність, в основі управління якої знаходиться розум. Унаслідок такої взаємодії, К. Вентцель був переконаний, вольова діяльність у цілому та воля зокрема набувають морального змісту.

Розглядаючи волю як частину людського організму, вчений наділяв її функцією творчості цілей. Така „вольова” функція, на думку К. Вентцеля, дає можливість перетворити певне уявлення у ряд цілей, коли за участю волі людина каже: „Я так хочу!” [44, с. 248].

Учення про цілі постають у концепції К. Вентцеля ще одним важливим компонентом моралі. Вчений наполягав, що основним питанням у сфері етики або науки про мораль є питання про найвищі цілі людських дій, які педагог розумів, з одного боку, як ідеальні вимоги, які воля ставить собі, з іншого – як обов’язки, які покладаються на людину.

Проаналізувавши систему цілей, запропоновану К. Вентцелем у статтях „Общий очерк учения о нравственности” (1902) [45] та „Основные задачи нравственного воспитания” (1896) [48], нами зроблено спробу систематизувати їх (Таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

### Система цілей моральної особистості

Цілі	Індивідуальні	Соціальні
Спрямованість	Особистість	Сім’я, народ, людство
Завдання	1.Самозбереження. 2.Примноження щастя. 3.Самовдосконалення та розвиток.	1.Сприяння самозбереженню інших. 2.Принесення щастя іншим. 3.Удосконалення та розвиток тих, хто оточує.

Звертаючись до цілей індивідуального характеру, К. Вентцель

на перше місце ставить самозбереження: „Щоб мати можливість робити будь-що для себе чи для інших, насамперед необхідно існувати і бути спроможним захистити своє життя від ворожих впливів” [48, с. 23]. Відстоюючи свою думку, педагог заперечував її егоїстичність, обґрунтовуючи це як першооснову існування будь-якого живого організму, і тому закликав батьків якомога раніше навчити своїх дітей самозбереженню.

Друга за вагомістю мета індивідуального характеру – примноження власного щастя. К. Вентцель висловлював своє глибоке переконання у тому, що щастя є стимулом для духовних, моральних вчинків: „Коли ми безмежно щасливі, то нам хочеться зробити щасливим увесь світ, усі люди нам здаються братами, кожного ми хочемо обійняти від надлишку почуттів у своєму серці і зробити для нього щось хороше” [48, с. 27].

Третя визначена педагогом мета, предметом якої є самовдосконалення та розвиток особистості, посідає особливе місце у системі індивідуальних цілей К. Вентцеля. Вчений надавав їй вагомого значення, оскільки вважав, що вона є однією із складових досягнення другої мети – примноження щастя. Крім того, педагог був переконаний, що ця група цілей дає можливість людині еволюціонувати, саме тому вона залишається актуальною протягом усього життя. Ще одним аргументом важливості самовдосконалення та особистісного розвитку є стимулювальна функція: „Вимагаючи від людини систематичних зусиль, такі цілі дають прекрасну базу для розвитку волі, для привчання людини до обдуманого спланованої діяльності” [48, с. 29].

Характеризуючи цілі, які мають соціальний характер, К. Вентцель за аналогією з індивідуальними цілями виділяє у них три групи: сприяння збереженню інших, принесення щастя іншим, удосконалення та розвиток тих, хто оточує. Однак, наповнивши їх аналогічними цілями, завданнями та змістом, педагог, ускладнюючи структуру, виокремлює підгрупи за принципом від найменшого до найбільшого – сім'я, народ, людство. Таким чином, будь-яка людина повинна піклуватися про створення умов для збереження, принесення щастя та розвитку не лише власної індивідуальної особистості, а й своєї сім'ї, народу та людства в цілому.

Описуючи характерні риси індивідуальних та соціальних цілей, К. Вентцель імперативну роль у процесі їх моралізації надає гармонії. Педагог був переконаний, що саме від того, наскільки

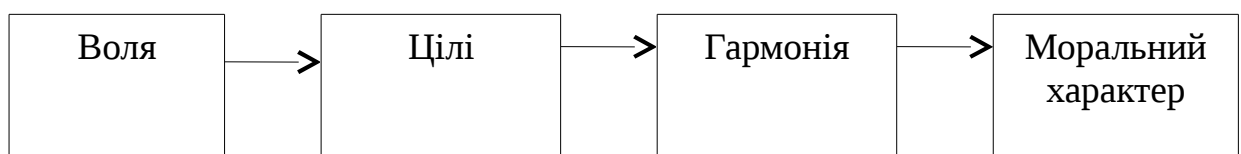
певне рішення перебуває у гармонії із попередніми вчинками, намірами та цілями, залежить його прийняття або заперечення та моральний характер. У зв'язку з цим для К. Вентцеля вище завдання моралі полягало у „...встановленні гармонії між цими двома категоріями цілей або в об'єднанні себе з людством в одне ціле” [48, с. 5].

Саме гармонія у філософському вченні моральності К. Вентцеля постає найвищою формою досконалості, присутність якої у вчинках, думках та цілях надає їм найвищого морального характеру. У зв'язку з цим головним завданням будь-якої людини для досягнення морального ідеалу, з погляду вченого, є встановлення гармонії спочатку між власними індивідуальними цілями, а потім у їх єдності із соціальними.

З огляду на вищесказане філософську концепцію моралі К. Вентцеля можна репрезентувати у вигляді схеми (Схема 2.1), де на основі свідомої вольової діяльності людина формує цілі, прийняття або заперечення яких залежить від того, наскільки вони перебувають у гармонії із прийнятими раніше. Визначивши цілі, встановивши між ними гармонію, узгодивши індивідуальні цілі із тими, що перебувають у взаємозв'язку з навколишнім середовищем, людина надає вчинкам морального характеру.

*Схема 2.1*

### **Основні етапи формування морального характеру особистості**



Ще однією оригінальною, з нашої точки зору, концепцією К. Вентцеля є його вчення про моральні чесноти. З огляду на загальнолюдські цінності, які є фундаментом самостійної вільної особистості, аналіз цієї концепції дає змогу говорити про актуальність її вивчення.

У розробленому вченні К. Вентцель визначає критерії особистості як морального діяча, пояснюючи при цьому, що „чеснота – це така якість волі або характеру, що робить її найбільшою мірою здатною до виконання вищого морального завдання” [45, с. 329]. У своїй статті „Общий очерк учения о нравственности” (1896) [45] К. Вентцель важливими чеснотами

визнає чистоту потягів, мужність, мудрість, любов та нестримне прагнення до правди, справедливості, совість.

Найпершими та найважливішими чеснотами, які розглядає К. Вентцель, є чистота потягів, які педагог репрезентував як рушійну силу вчинків особистості: „Потяг – неминуча складова частина духовного життя людини і без її сприяння не може бути виконане жодне рішення волі” [45, с. 329]. В основі формування чистоти потягу К. Вентцель убачав три складових: підпорядкування найвищим духовним завданням людини, перебування у гармонії з собою як у діяльності однієї людини, так і взаємозв'язку з людством, підпорядкування вимогам суспільного життя.

На основі чистоти потягів виникає мужність як чеснота, що виявляється під час реалізації прийнятого рішення, всупереч певним перешкодам чи небезпекам. Мужність, на думку педагога, необхідна людині під час обмірковування та прийняття рішень, подолання перешкод у процесі їх виконання. К. Вентцель був переконаний, що для того, щоб бути вільним у невільному суспільстві, потрібно мати мужність. Як аргумент учений наводить слова О. Герцена: „Наше життя – постійна втеча від себе. Докори сумління переслідують, лякають нас. Людині не вистачає мужності зазирнути у власне життя, життя інших і не боятися правди, тому що тільки неупереджена правда дасть їй можливість з безглузлого і суперечливого зробити своє життя гармонійним й сповненим високого сенсу” [34, с. 553].

Одними з найголовніших чеснот, поряд із якими усі інші стають морально виправданими, для К. Вентцеля є любов та нестримне прагнення до правди. Правда розглядається педагогом як складова внутрішнього духовного світу людини: „Лише за умови внутрішньої правди, за умови витіснення зі свого духовного світу будь-якої брехні, будь-якого викривлення істини, будь-якого протиріччя правді – тільки за цієї умови наше життя може отримати абсолютно моральний характер і усі якості нашої природи можуть стати моральними якостями” [45, с. 332]. К. Вентцель розумів, що для досягнення внутрішньої свободи необхідний інтелектуальний розвиток, аби мати змогу вільно орієнтуватися у світі, який, у свою чергу, стане основою для зародження мудрості. Таким чином, внутрішня правда неминуче ставатиме каталізатором для виникнення та розвитку мудрості.

До моральних чеснот К. Вентцель відніс і таку, без якої

неможливе існування соціальної істоти – справедливість. На думку педагога, суть цієї чесноти полягає у тому, щоб „...кожна окрема людина могла вільно задовольняти усі вимоги своєї природи та розвивати свою особистість в усіх напрямках такою мірою, наскільки це сумісно із вільним життям і розвитком інших людей” [45, с. 334]. Учений цінність такої якості характеру вбачав у тому, що вона володіє силою пробудження, яка дозволяє сприяти перетворенню істот, що живуть за тваринними законами, у високоморальних особистостей.

Розглядаючи моральні чесноти, К. Вентцель детально зупиняється на совісті як складовій самосвідомості. Він був переконаний, що „совість – це відчуття того відношення, в якому конкретний наш вчинок перебуває у зв'язку із загальною сукупністю цілей, які ми встановлюємо собі в житті” [45, с. 340]. У цьому контексті педагог розрізняв почуття докору сумління (якщо вчинок суперечить загальній системі цілей) та спокійної совісті (якщо вчинок перебуває у повній злагоді із загальною системою цілей). Таким чином, К. Вентцель у процесі розробки питання дійшов висновку, що „...обсяг совісті залежить від обсягу системи цілей, і совість тим глибша, тим гостріша, чим повніша гармонія цієї системи, оскільки тим відчутнішим є кожний дисонанс, який сюди вносять” [45, с. 340].

У своїх філософських поглядах К. Вентцель поєднував розвиток совісті із розвитком особистості та самосвідомості, які повинні йти паралельно одне до одного. Проаналізувавши згаданий ланцюжок взаємодії, у поглядах педагога можна виділити такі закономірності:

- чим більше розвивається самосвідомість людини, тим більшого розвитку набуває совість;

- розвиток особистості зростає зі збільшенням цінності та єдності свідомості;

- чим розвиненіша особистість, тим ширша система цілей, які вона ставить перед собою, і тим більше гармонії, цілісності та єдності у середині цієї системи;

- цілі, які ставить людина, та їх взаємодія повністю характеризують особистість;

- чим ширша система цілей людини, тим „гучнішим” буде „голос” совісті.

Досліджуючи філософську концепцію моралі К. Вентцеля, слід



звернути увагу на важливе вчення про моральні блага, яке вчений характеризував як „стан досягнутої гармонії цілей” [45, с. 344].

Розглядаючи моральне благо на рівні конкретної особистості, К. Вентцель наголошував на встановленні гармонії „...у межах індивідуальної волі, її внутрішньої злагоди, її відносної досконалості” [45, с. 346]. Розвиток розумової, естетичної та фізичної досконалості розглядається педагогом як моральне благо лише тією мірою, в якій вони виступають засобом для розвитку більш досконалої волі, що, у свою чергу, стане основою досягнення гармонії. Схожі погляди простежуються у К. Вентцеля щодо моральних благ на рівні суспільства: „Освітні, культурні заклади є у конкретному суспільстві моральним благом тільки тією мірою, в якій вони сприяють встановленню гармонії між індивідуальними волями особистості і не є перешкодою для встановлення більш повної гармонії” [45, с. 347].

Таким чином, незважаючи на деяку неординарність поглядів К. Вентцеля, слід зауважити, що його філософська концепція моралі заслуговує на увагу з огляду на цілісність та системність. Ученому вдалося не лише окреслити суть та головні завдання моралі, а й розробити вчення, у якому набули розкриття основи поняття „мораль”.

Однак цікавим відкриттям, на нашу думку, для сучасної науки можуть стати погляди на моральне виховання К. Вентцеля не лише як філософа, а й як теоретика та практика педагогічної науки.

Як уже зазначалося, К. Вентцель головним завданням морального виховання вважав встановлення гармонії між індивідуальними та соціальними цілями людського життя. Педагог був переконаний у тому, що поява в дитині прагнення до гармонії означає підготовку основи для її моральної поведінки. З огляду на ці переконання основа морального виховання для К. Вентцеля полягала у розв’язанні питання: „...що саме потрібно робити, щоб виховати у дитині прагнення до встановлення гармонії скрізь і всюди...” [48, с. 5].

Ще одним важливим аспектом формування етичних засад особистості К. Вентцель вважав волю, у зв’язку з чим виникало питання: „Як повинна бути розвинена у дитини воля?” [48, с. 7].

Педагог зробив спробу дати відповіді на усі ці запитання у статті „Основные задачи нравственного воспитания” (1896) [48]. Усвідомлюючи велике значення практичного досвіду для людини,

К. Вентцель найдієвішим методом розвитку волі вважав постійну діяльність у напрямі реалізації визначених цілей: „Воля, як і будь-яка інша діяльність, інтенсивно розвивається: чим більше є нагод для її виявлення, тим більше випадків, у яких вона може тренуватися” [48, с. 7]. У зв’язку з цим педагог рекомендував ставити цілі недовготривалого характеру, під час реалізації яких задіяна вольова діяльність. Необхідною умовою було те, що цілі, які ставить собі дитина, повинні бути реальними й такими, яких вона може досягнути. Вчений був переконаний, що досягнення мети породжує відчуття задоволення, і саме це почуття стимулює нас наступного разу використовувати свідому вольову діяльність, яка є головною рисою моралі, і не використовувати імпульсивну, інстинктивну та ін.

Не менш важливим, а можливо, й рівноцінним з попереднім, є ще один аспект успішного розвитку волі – уява. Педагог висловлював своє переконання у тому, що „чим ширший спектр уяви, тим ширша може бути і воля...” [48, с. 8]. Таку свою думку К. Вентцель пояснював тим, що із розвитком уяви не лише близькі цілі, а й цілі віддаленого характеру стають можливими для досягнення. Саме тому в основі розвитку не просто волі, а моральної волі, вчений бачив розвинену здатність до уяви. Педагог був переконаний, що кожна окрема мета, яка повинна перебувати в гармонії з усіма іншими, зводиться до сукупності певних уявлень.

У справі становлення гармонії та розвитку волі важливе місце К. Вентцель відводив розумовому розвитку та здатності до аналізу і критики: „Правильна гармонійна культура розуму не лише не призводить до нівелювання наших моральних задатків, а навпаки – складає необхідну передумову для того, щоб ці наші задатки розвинулися і дали все, що вони лише можуть дати” [48, с. 10]. Говорячи про інтелектуальний розвиток, педагог вважав, що процес виховання повинен мати на меті формування людини, здатної найбільшою мірою сприймати явища навколишнього середовища, зберігати в пам’яті попередній досвід та володіти талантом творчо працювати з отриманим матеріалом.

На думку К. Вентцеля, у взаємозв’язку з інтелектуальним розвитком перебуває ще одна важлива складова морального формування особистості – мислення. Важливість та необхідність такого компонента педагог обґрунтував так: „Для того, щоб розвинути у дитині здатність до правильного сприйняття явищ, що

її оточують, точного спостереження за ними, треба виховати в ній уміння розумно користуватися своїм життєвим досвідом і розвинути звичку критичного ставлення до свого минулого життя та свідомого управління своїм майбутнім...” [48, с. 11]. Як метод розвитку мислення, К. Вентцель пропонував спочатку за допомогою дорослих, а потім, коли дитина виросте, їй самій записувати свої життєві спостереження і давати собі звіт, що було зроблено протягом дня: „Життєвий факт, який полягає у тому, що дитина дала собі звіт, таким чином, цілком чіткий звіт, дійсно стане її міцним духовним надбанням і назавжди закарбується у її пам’яті” [48, с. 12]. Педагог був переконаний, що в такий спосіб дитина зможе усвідомити, що було нею зроблено протягом цього дня, тижня, місяця, і порівняти попередній досвід із сьогоднішнім. Крім опису дитиною своєї практичної діяльності, К. Вентцель також пропонував записувати план, зміст якого дасть змогу говорити про рівень світогляду дитини. Такі дії, на думку педагога, зможуть не лише навчити дитину систематизувати та критично мислити, а й сприятимуть вихованню у ній творчого ставлення до життя.

Саме творчий підхід до життя в педагогічній спадщині К. Вентцеля є одним із важливих чинників у формуванні людини – творця власного життя. З огляду на це педагог закликав батьків дати можливість дитині отримати власний досвід, сформуванню власне бачення світу.

Ще однією формою розвитку моральної волі К. Вентцель називає моральну любов, яку трактував так: „Етична любов є таке почуття гармонії людини з людиною, за якої одна людина зливається духовно з іншою людиною в одне ціле настільки, що стає здатною бажати добра, щастя і розвитку цій іншій людині заради неї ж самої ” [48, с. 38]. Педагог розумів, що таке почуття важко розвинути як у дитини, так і в дорослої людини. Однак, незважаючи на складність та обсяг цієї роботи, вчений визначив найбільш оптимальні та дієві шляхи розв’язання проблеми.

Прагнучи до встановлення гармонії між індивідуальними та соціальними площинами людського життя, К. Вентцель перше завдання розвитку моральної любові вбачав у тому, щоб „...навчити людину розглядати себе не як дещо ізольоване від усього навколишнього світу і протилежне йому, а як те, що поєднується з цим світом в одне ціле” [48, с. 39]. Для того, щоб виховати у людині звичку сприймати себе як одне ціле зі світом і людством, педагог

закликав користуватися нагодами, які виникають, налаштувати мислення на роботу таким чином, „...щоб, думаючи про особисте, індивідуальне й особливе, воно намагалося б зрозуміти те місце, яке даний індивідуальний факт займає у загальному устрої світового життя” [48, с. 42]. Такі погляди К. Вентцеля можна розцінити як заклик виховати у дитині звичку і здатність підтримувати позицію більш широкого цілого.

У своїх прагненнях сформувати високоморальну, свідомо мислячу особистість на засадах свободи та гуманності одне із важливих місць у концепції моралі К. Вентцеля посідає творчість. Педагог був прихильником тієї думки, що у сфері моралі немає місця катехизмам: „Мораль повинна бути творчою справою кожного або продуктом спільної, але творчої роботи, інакше вона втрачає характер моральності, а моральне виховання стає дресурою, яких би благородних і привабливих форм ця дресура не приймала” [43, с. 445]. К. Вентцель був переконаний у тому, що якщо дати дитині в руки моральний катехизм, це буде моральна дресура. Саме тому педагог висловлював думку про те, що моральний катехизм кожна дитина повинна написати для себе сама, а не користуватися складеним за одним шаблоном, і він повинен стати плодом творчої думки самої дитини.

Розглядаючи моральне виховання як формування сукупності індивідуальних якостей особистості, важливе місце у цьому процесі К. Вентцель відводив вихователям, в особі яких він бачив не лише вчителя, а й батьків. На відміну від багатьох своїх сучасників, К. Вентцель найвищим завданням вихователя у сфері моралі вважав не фіксування існуючих уявлень про мораль, а пробудження в дитині самостійної творчої думки. Відповідно, в основу навчання моралі вчений покладав вивчення цілей не вихователями, а самими дітьми, у процесі чого головним завданням дорослих було надати дитині матеріал та непомітно спрямувати її думки на правильний шлях. Однак найбільш важливий матеріал дитина повинна черпати із власного життя так, щоб теоретичне розширення деяких питань було пов'язане з їх практичним застосуванням у житті. Педагог був переконаний, що таке поєднання теорії та практики дасть можливість зміцнити моральну волю і моральний характер.

На запитання, чи потрібно навчати дітей моралі, К. Вентцель дає чітку відповідь: „Навчати дітей моралі у розумінні викладання їм певної визначеної системи, того чи іншого кодексу моралі ні в

якому разі не варто” [43, с. 446]. Такі переконання вченого можна пояснити його розумінням моралі як індивідуальної риси характеру кожної людини, а дидактичну мету педагога – як виховання людини нової формації.

Крім теоретичних та практичних аспектів морального виховання, великого значення у цьому процесі К. Вентцель надавав середовищу, яке оточує дитину. Описуючи безліч прикладів, коли моральне виховання не дає бажаних результатів, К. Вентцель визначає могутній фактор впливу – соціальне середовище, ігнорування якого загрожує руйнуванню старанно збудованої, навіть найкращої системи морального виховання. У контексті морального виховання К. Вентцель називає середовищем „...усе те, що так чи інакше, безпосередньо чи опосередковано, впливає на людину” [61, с. 453]. Крім людей, до навколишнього середовища педагог відносить матеріальні та психічні фактори, які впливають на життя окремої дитини.

У статті „Среда как фактор нравственного воспитания”(1900) [61] К. Вентцель, дотримуючись попередньо обґрунтованого принципу гармонії, висловлював думку про те, що найбільш сенситивне середовище для морального виховання дитини це те, яке сприяє встановленню „...широкої психологічній взаємодії між дитиною та світом людей, що її оточує” [61, с. 509]. Тому завдання педагогів К. Вентцель убачав у тому, щоб змінити середовище, в якому живе дитина, таким чином, щоб воно „...пробуджувало в дитині думки, почуття та бажання, якими живиться і на яких базується у людині мораль...” [61, с. 510].

Отже, яке середовище К. Вентцель вважав найбільш сприятливим для морального виховання дитини і які його характеристики? Нами зроблено спробу відповісти на ці питання, виділивши погляди педагога:

1. Середовище, яке сприяє встановленню всебічної психічної взаємодії між дитиною та природою чи матеріальним оточенням на основі не психологічного автоматизму, а свідомої творчої активності, адже К. Вентцель був переконаний у тому, що „...чим більше в душі людини переважає свідомо, творча активність, тим більше вона спроможна здійснювати опір усім ворожим впливам...” [61, с. 510].

2. Середовище, яке надає дитині простір для дій, повну свободу прояву волі та забезпечує розвиток творчих сил. На

підтвердження цієї думки К. Вентцель писав: „Середовище, яке пригнічує у людині з раннього віку будь-яку творчість, не може бути сприятливим для розвитку моралі” [61, с. 511].

3. Середовище, яке дає дитині стільки, скільки вона може сприйняти. Як негативний приклад К. Вентцель наводить місто, яке перенасичене інформацією, що стає причиною пригнічення активності та творчого потенціалу дитини.

4. Середовище, яке стимулює та сприяє праці, дарує насолоду. Педагог висловлював думку про те, що життя повинно гармонійно поєднувати у собі і працю, і насолоду.

Говорячи про найбільш сприятливе середовище в контексті морального виховання дитини, К. Вентцель сформулював головну його ознаку: „Чим більше люди, які оточують дитину, спрямовують діяльність власної думки на формування моральних ідей, тим більш сприятливим у плані морального виховання стає навколишнє середовище” [61, с. 524]. Педагог був переконаний, що зразок життя і діяльності людей, що оточують, мимоволі з боку дитини викликає наслідування, у зв'язку з чим К. Вентцель висловлював упевненість у тому, що „...якщо ми хочемо виховати у своїй дитині ті активні моральні почуття та ідеї, якими живиться мораль, то потрібно насамперед, щоб ми самі були моральними людьми і давали б їй приклад діяльності плідного у моральному сенсі життя” [61, с. 531].

К. Вентцель вважав, що абсолютно усі риси, які дорослі хочуть бачити в дитині, повинні бути присутні в них самих. Саме метод прикладу, на думку педагога, стане не лише найкращим засобом виховання, а й, у першу чергу, найдієвішим, на протипагу будь-якій теорії чи риториці.

Охарактеризувавши найбільш сприятливе середовище, К. Вентцель детально зупиняється на одному із найвпливовіших соціальних інститутів – сім'ї. „Внутрішня будова сім'ї, основа, на якій вона збудована – усе це відіграє велику роль у моральному вихованні дитини”, – писав педагог [61, с. 532]. Саме тому К. Вентцель закликав до того, щоб загальнолюдські інтереси у тій чи іншій формі проникали у життя родини, „...якщо тільки ми прагнемо, щоб сім'я мала виховне значення в моральному відношенні” [61, с. 532].

Ставлячись до праці як до одного із компонентів етичного виховання дитини, К. Вентцель вважав ту сім'ю найбільш сприятливим середовищем позитивного морального впливу, „...де

усі члени сім'ї працюють у міру своїх сил та можливостей, де слово „неробство” зовсім незнайоме” [61, с. 531]. Педагог був переконаний у тому, що нічого не може бути кращого для морального виховання дитини, ніж „...бачити навколо себе розумову та фізичну працю з явними та корисними результатами” [61, с. 531]. Позитивним у плані розвитку особистості К. Вентцель вважав широке коло інтересів сім'ї, її дозвілля, яке виходить за межі родинного кола і поширюється на загальнолюдське життя.

Педагог розумів, що у справі морального виховання одна лише сім'я не може здійснити цілісного системного впливу, саме тому не менш важливу функцію в цьому плані він відводив учителю та школі в цілому. Саме на його „плечі” К. Вентцель покладає одну із найскладніших функцій – „...разом із безпосереднім впливом на дитину він повинен одночасно докласти усіх зусиль для оздоровлення довкілля, покращення його у моральному сенсі” [61, с. 536].

Таким чином, К. Вентцель найважливішим завданням навколишнього середовища у плані морального виховання вважав необхідність „...створити навколо дитини здорову моральну атмосферу, дихаючи якою вона невимушено ввібрала б у себе світлі ідеї, що говорять про безкорисливе служіння людству, і те могутнє чисте почуття моральної любові” [61, с. 534]. Педагог був переконаний, що зміст думки впливає на напрям волі і тому вважав за необхідне „...створити такі умови, які давали б дітям більше приводів думати про моральні ідеали, котрі, незалежно навіть від їхньої волі, наштовхували б на думку про ці ідеали [283, с. 5].

Вагомий вплив середовища на моральне виховання молодого покоління проковує К. Вентцеля на вивчення питання самовиховання, яке розглядається педагогом як складова формування високоморального навколишнього середовища. Вчений був переконаний у тому, що „...якщо вихователь не піклується про власне моральне самовиховання, то усі його турботи про моральне виховання майбутнього покоління не дадуть результату, оскільки з самого початку вони будуть поставлені неправильним чином” [34, с. 540]. Таку точку зору К. Вентцеля можна пояснити його баченням моралі як змінюваної складової, форма якої залежить від історичного періоду, суспільства, форми правління та ін. Саме тому педагог убачав нерозривний зв'язок між моральним вихованням дітей та моральним самовихованням вихователів.

Отже, з чого повинно починатися моральне самовиховання? На це запитання К. Вентцель дає відповідь: „...зі спроби дати собі звіт про ті цілі, які фактично ставляться конкретною особистістю” [34, с. 550]. У статті „К вопросу о нравственном самовоспитании” (1904) К. Вентцель наводить ряд питань, з відповідями на які слід розпочати моральне самовиховання:

1. Чи відповідають цілі моїм можливостям?
2. Чи гармоніюють цілі між собою?
3. Як встановити гармонію між цілями?
4. Чи варто до попередньої системи цілей додати нові? [34, с. 551].

К. Вентцель був упевнений, що періодичне розв’язання цих питань складає необхідну умову під час роботи особистості над своїм моральним самовихованням.

У контексті розгляду морального самовиховання К. Вентцель виокремлює формування в собі трьох складових – морального інтелекту, моральних почуттів і моральної волі.

Проаналізувавши моральний інтелект, педагог характеризує його як „...вироблення моральних уявлень, понять та ідей, одним словом, того, що може бути названо у загальній сукупності моральним ідеалом” [34, с. 556]. К. Вентцель головною умовою розвитку морального інтелекту вважав систематичну роботу зі спрямування власних думок у правильному моральному напрямі та відокремлення їх від хаосу.

Щодо моральних почуттів, то для того, щоб їх відчувати, як і у випадку з волею, К. Вентцель рекомендує здійснювати ті вчинки, в яких зазвичай проявляються ці почуття. Так, наприклад, маючи зовнішній образ справедливої, людина з часом набуде і такого ж внутрішнього наповнення. Спілкування із людьми, які в моральному плані вищі за нас, на думку К. Вентцеля, неминуче також розвиватиме у нас моральні почуття. Третім способом розвитку моральних почуттів педагог вважав думки, з якими пов’язані моральні відчуття: „Змушуючи себе думати про відомі предмети або ставлячи себе подумки в конкретне становище, ми тим самим створюємо нові напрями для наших почуттів” [34, с. 559].

Розглядаючи останній компонент – моральну волю, педагог переконував, що за допомогою внесення у своє повсякденне життя морального інтелекту та моральних почуттів ми тим самим



опосередковано виховуємо у собі і моральну волю, оскільки уявлення та почуття є визначальним фактором її розвитку. Проте розвинути волю можна й за допомогою ще одного чинника: „Моральна дія призводить до вироблення все більш і більш досконалої моральної волі” [34, с. 560]. Таким чином, з кожним моральним вчинком воля все більше розвивається, що призводить до царства ідеалу.

Слід зауважити, що свою концепцію морального виховання дитини К. Вентцель намагався побудувати на засадах ідей вільного виховання: „Будь-яка істина тільки тоді істина, якщо вона є самостійною, вільною, творчою побудовою розуму людини, і будь-яка поведінка тільки тоді моральна, коли вона являється продуктом самостійної вільної творчої волі, а не результатом наслідування та навіювання” [42, с. 570]. Педагог був переконаний, що дитині потрібно дати свободу для того, щоб вона розвинула свою мораль. Такі погляди К. Вентцеля стали причиною критики ним тогочасних уявлень про моральне виховання, яке педагог називав гіпнозом.

Заперечивши існування моральних догм, переконуючи у тому, що по-справжньому моральною може стати лише та людина, яка перебуває у постійному пошуку найвищого, найкращого, яка не зупиняється на вже досягнутому і не користується чужим досвідом, К. Вентцель звинувачує попередні методи морального виховання у тому, що шляхом навіювання, наслідування і сліпої віри виховання відбувається в межах однієї і тієї ж моралі, моральний ідеал залишається незмінним, що не дає можливості розвиватися новій повноцінній особистості. „Лише люди „вільні духом”, лише „постійні шукачі” можуть бути двигуном морального прогресу людства” [42, с. 570].

Таким чином, відповідаючи на запитання, які цілі варто ставити у сфері морального виховання, К. Вентцель писав: „...мета морального виховання не „навіювання добра”, як його розуміємо ми, вихователі, не впровадження в дітях шляхом наслідування та інших психологічних прийомів суто автоматичного характеру нашого морального ідеалу, а пробудження у дитині самостійної вільної моральної волі, самобутньої моральної творчості, для якої наш моральний ідеал є лише матеріалом, вільно та творчо перетворюваним у більш високі форми” [42, с. 570].

Отже, концепція К. Вентцеля про глибинні основи моралі є теоретичним конструктивним ученням, актуальним для сучасної

педагогічної науки, що демонструє нові методологічні підходи до організації педагогічного процесу у сфері морального виховання, оскільки відрізняється дивовижною послідовністю, єдністю, цілісністю і глибиною думки. Категорії „гармонія”, „цілі”, „воля”, „свобода”, „творчість”, які складають суть концепції, розглядалися педагогом у їх діалектичному взаємозв’язку і взаємозумовленості.

Ставлячи за мету сформувати людину з невгамовним прагненням діяти свідомо, раціонально, творчо, К. Вентцель розробив учення, яке гідне вивчення, оскільки у своїй основі має ті загальнолюдські цінності, які є фундаментом існування самостійної вільної особистості.

Своєрідним продовженням означених ідей морального виховання особистості стала розробка К. Вентцелем нової течії у науці – космічної педагогіки, в межах якої вченому вдалося окреслити головну ідею формування моральної, самобутньої, незалежної, вільної особистості у вселенських масштабах.

### **2.3. Космічна педагогіка як напрям наукового пошуку К. Вентцеля**

Кінець XIX – початок XX ст. ознаменувався періодом, коли „людина поривалася в Космос”, а космічні ідеї „збуджували її дух, свідомість і світогляд” (К. Ціолковський) [260, с. 77]. Тема космосу пронизувала науку і мистецтво, філософію і релігію, вона об’єднувала нові наукові знання, які тоді виникали, в єдину, цілісну систему, про що відомий російський художник П. Фатеев писав: „Під знаком нової космічної свідомості проходить усе: останні дослідження науки, філософія, теософія, індійська йога, поезія і нова музика, останні за часом течії живопису – кубізм, футуризм і супрематизм...” [98, с. 4]. На межі століть виник цілий ряд новітніх наук про Землю та Космос (біогеохімія, геоморфологія, стратиграфія, астрофізика, космобіологія та ін.), а також набула розвитку філософська течія російського космізму. Все це, підкріплене педагогічними пошуками освітян та науковців, дало поштовх для розвитку нової педагогічної течії – космічної педагогіки.

Педагоги-космісти не лише ставили завдання виховати людину, здатну вдосконалити суспільство на принципах добра та справедливості, але й розглядали її як невід’ємну частину

всезагального, цілісного Космосу, виходячи з органічної єдності людини, людства і Всесвіту. Вони уявляли людину як космічне явище, а процес становлення та розвитку людства – як частину загальноєволюційного потоку космічного життя.

Зокрема, Костянтин Ціолковський (1857–1935) – видатний учений, засновник сучасної космонавтики – у своїх наукових працях намагався розв'язати ряд проблем про сенс Космосу в цілому, про місце людини в Космосі, про скінченність та безкінечність людського існування, про шляхи побудови щасливого майбутнього та ін. [2, с. 108]. Він убачав єдність людини та Космосу у вигляді двох взаємодоповнюваних за своїм змістом принципів космізму: „Доля людини залежить від долі Всесвіту”; „Доля Всесвіту залежить від Космічного розуму, тобто людства, інших космічних цивілізацій і їх перетворювальної діяльності” [259, с. 442].

Свій внесок у розвиток космічної педагогіки зробив відомий російський учений, мислитель-гуманіст – Володимир Вернадський (1863–1945). Одним із компонентів його концепції постають моральні проблеми у системі „Людина – Людство – Природа – Космос”, вирішення яких мислитель убачав у спільній діяльності всього людства. Про соціальну природу ноосфери вчений уперше заговорив у статті „Автотрофность человечества” (1925): „У біосфері існує велика геологічна, можливо космічна, сила, планетна дія яка зазвичай не береться до уваги в уявленнях про космос, уявленнях наукових чи тих, що мають наукову основу” [67, с. 288]. В іншій своїй статті „Несколько слов о ноосфере” (1944) автор висловив переконання у тому, що будь-яка людська діяльність впливає на космос: „Образ планеты – биосфери – хімічно різко міняється людиною свідомо і головним чином несвідомо” [68, с. 119]. В цілому антропокосмічна педагогіка В. Вернадського підтверджує самоцінність людини у спільному розвитку суспільства, природи, Космосу, і тому вчений у своїх роботах закликав до виховання людини ноосферного типу.

Серед представників української еліти прихильником космічної педагогіки був відомий біолог, учений, дослідник – Микола Холодний (1882–1953). У своїх роботах „Мысли натуралиста о природе и человеке” (1944) [257], „К проблеме возникновения и развития жизни на Земле” (1945) [258] та низці інших він звертав увагу на те, що в межах розвитку „космічного почуття” має

формування почуття відповідальності людини за стан довкілля в теперішньому і майбутньому та почуття єдності з людством як головним носієм космічного життя. М. Холодний спробував протиставити ідеям антропоцентризму принцип антропокосмізму, який характеризується взаємодією та взаємовпливом людини та природи у процесі їх спільного розвитку.

Крім зазначених вище вчених, до розгляду питання філософії космізму та космічної педагогіки зверталися: М. Бердяєв [7; 10; 11; 12], А. Бергсон [5; 6], М. Монтессорі [280], М. Рерих [214], В. Соловйов [233; 234], М. Федоров [250; 251], П. Флоренський [253; 254], О. Чижевський [265; 266; 267] та ін. Однак залишається беззаперечним фактом те, що самобутній російський мислитель і педагог К. Вентцель став одним із перших, хто запропонував концепцію космічного виховання та визначив реальні шляхи досягнення кожною людиною єдності та гармонії свого особистого життя з життям космічним.

Починаючи з 30-х років ХХ ст., К. Вентцель розпочав плідну роботу з теоретичного осмислення та практичної розробки основних засад космічної педагогіки. Вчений передбачав, що його ідею більшість сприйме як щось нереальне й утопічне: „Багатьом, слід зауважити, здасться дивним постановка такого питання, як проблема космічного виховання, а інші, ймовірно, поставляться навіть вороже до спроби підняти подібну тему... Однак, якщо краще розібратися, в чому тут справа, то нічого ні дивного, ні фантастичного, ні утопічного тут не виявиться” [291, с. 91]. Так, дійсно, у своїх роботах „О проблеме космического воспитания” [280], „Философия творческой воли” [306], „Луч света на пути творчества” [307] К. Вентцель неодноразово робив спроби довести реалістичність ідей космічного виховання, розкриваючи їх зміст та реальні шляхи втілення.

Праця К. Вентцеля „Религия творческой жизни” (1922) [300] – одна із перших спроб обґрунтувати єдність життя людини з Всесвітом. В ній педагог висловив думку щодо необхідності створення нової релігії, яку він назвав Релігією Живого Творчого Бога, що розвивається, заперечуючи цим самим церковну релігію. Педагог був проти будь-якого ідолопоклоніння, і єдиний культ, який він визнавав, був Культ дитини. Пов’язавши виховання молодого покоління з Всесвітом, педагог писав: „Ці форми культу не будуть мати нічого спільного з культурами старих релігій, вони будуть

служити лише найчистішим, природним і вільним станом любові й благоговіння, які викликають у нас Всесвіт і дитина як ніжний маленький паросток того індивіда, з якого має вирости творча особистість за дбайливого догляду та належного виховання” [296, с. 33].

Як зауважив сучасний російський дослідник Г. Корнетов, здавалося б, крайній педоцентризм неминуче повинен був привести К. Вентцеля до крайнього індивідуалізму в педагогіці. Проте сталося прямо протилежне. К. Вентцель у цій роботі ставив завдання не лише виховати Людину, здатну удосконалити суспільство на принципах добра і справедливості, але й розглядав її як невід’ємну частину загального, цілісного Космосу, виходячи з органічної єдності людини, людства, природи і Всесвіту [152, с. 16].

Посилення тоталітаризму змусило К. Вентцеля по-новому поглянути на виховання, у результаті чого він пише статті „Проблема космического воспитания” (1923) [291] та „Заметки о космосе” (1925) [302], у яких обґрунтував актуальність постановки космічного виховання. Зважаючи на те, що вчений виступав за індивідуалізацію виховання та навчання, він наголошував на тому, що людина є частиною певного соціального цілого, вона формує сім’ю, народ, клас, людство і зрештою Космос, і Всесвіт. Космос, на думку К. Вентцеля, – „універсальне суспільство, яке складається з усіх істот, що знаходяться на різних ступенях розвитку” [291, с. 91]. Зважаючи на те, що людина є частиною Космосу, К. Вентцель говорив про виховання дитини як члена людського суспільства і, відповідно, „про виховання людини як члена Космосу, як громадянина Всесвіту” [291, с. 91]. Таким чином, учений висловлював своє переконання у тому, що перед нами постає особливо актуальне питання, „...з правильною постановкою якого та спробою теоретичного і практичного впровадження потрібно починати зараз, а не відкладати в довгий ящик” [291, с. 91].

Намагаючись більш ґрунтовно підійти до розробки проблеми космічної педагогіки, її суті та концептуальних характеристик, К. Вентцель зробив спробу дати визначення того, що слід розуміти під Космосом. Учений з притаманною йому глибиною та масштабністю підійшов до вирішення цього питання, оскільки вважав: „Чим більше ясності і менше розмитості, тим більш чітке формулювання отримують цілі та завдання виховання з космічної точки зору” [291, с. 93]. Педагог був переконаний, що в основі його

пошуку повинні лежати наукові знання, що дасть можливість отриманим результатам претендувати на загальне значення. Однак, у той же час К. Вентцель зауважував: „Очевидно, одного наукового знання тут буде недостатньо, оскільки справа стосується такого предмета, який за своїми розмірами далеко виходить за межі можливого людського досвіду, і тому в більшій чи меншій мірі доведеться акцентувати на ролі гіпотез, які вкажуть людині на філософське мислення та інтуїцію” [291, с. 93]. Єдине, чого остерігався вчений, це те, щоб результати його роботи не суперечили тим аксіомам, які вже доведені наукою, тому за вихідні позиції філософського мислення та інтуїції педагог узяв наукові знання.

У процесі свого наукового пошуку К. Вентцель дотримувалася думки, що Космос – це цілісна єдність вселенського життя. У цьому контексті вчений висловлював думку про те, що „оскільки ми все вселенське життя уявляємо як одне ціле, ми можемо говорити про нього як про Космос” [291, с. 93]. В іншому випадку, якщо вселенське життя не виявлялося б одним цілим, ми мали б нескінченне нагромадження не пов’язаних між собою елементів, що, у трактуванні К. Вентцеля, являє собою Хаос. У пошуках спорідненості небесного і земного К. Вентцель висловив припущення, що „Космос, як і суспільство, має на увазі спільність життя з тим, що ми могли б назвати його складовими частинами. Одними з таких складових частин є людський індивідуум, якого виховують, і вихователь” [291, с. 93].

Працюючи у напрямку вирішення проблеми космічного виховання, розробки шляхів його теоретичного обґрунтування та практичного втілення, К. Вентцелю вдалося вибудувати чітку ієрархічну послідовність формування космічної свідомості і, відповідно, космічного виховання. Варто зауважити на тому, що для філософсько-педагогічних поглядів К. Вентцеля притаманним було масштабне, планетарне мислення, яке охоплює всі складові людського існування. У зв’язку з цим у процесі розробки основних засад космічної педагогіки вчений відштовхувався від взаємозв’язку індивідуального, соціального та космічного. У цьому контексті перед педагогом постав ряд питань, які потребували відповіді: в якому відношенні космічна педагогіка перебуває із соціальною та індивідуальною педагогікою, чи займає вона рівноправне з ними місце чи, навпаки, відіграє чільну роль. Розмірковуючи над цією



проблемою, педагог констатував, що оскільки у наукових колах прийнято вважати соціальну педагогіку домінуючою над індивідуальною, оскільки суспільство є цілим, а індивідуум – його частиною, то ціле стоїть вище за свої частини. Відповідно до цього К. Вентцель припускав: „Можливо, останні будуть змушені визнати й перевагу космічної педагогіки над соціальною, тому що Космос є цілим, а людське суспільство – лише його частиною, і подібно до цього, він стоїть вище за людське суспільство та є визначальним для нього моментом” [291, с. 92].

Отже, зважаючи на цінність представленої К. Вентцелем ієрархічної послідовності космічного виховання, спробуємо визначити основні структурні компоненти та етапи цього процесу. Нами встановлено, що кожна особистість у процесі набуття космічної свідомості має пройти декілька етапів у вихованні на індивідуальному, соціальному та космічному рівнях і досягнути на кожному з них певних результатів.

К. Вентцель у своїх роботах висловлював глибоке переконання у тому, що першоосновою космічного виховання є виховання індивідуальне. І тому, якщо ми хочемо говорити про можливість формування свідомості дитини, яка мислить у вселенських масштабах, варто розпочати з найменшого – усвідомлення дитиною свого ества. У цьому контексті вченим визначено ряд завдань, які має реалізувати вчитель. Для педагога характерним було сприйняття дитини як повноцінної особистості, у свідомості якої протікає безліч психічних процесів. Тому педагог висловлював думку, що для того, щоб осягнути більш широке, спершу необхідно вивчити самого себе, своє „Я”, свої потреби, інтереси, цінності, власне життя і його сенс, осягнути свої дії, почуття, думки. З вищесказаного слідує, що „...вищим завданням індивідуального виховання є найбільш повний і широкий розвиток у вихованця особистої самосвідомості” [291, с. 93]. Наступне завдання, яке поставало перед вихователем, К. Вентцель бачив у тому, щоб допомогти дитині відчувти взаємозв'язок і нерозривність усіх психічних процесів, що проходять у ній, сформуванню у неї усвідомлення того, що вона „...складає одну цілісну єдність, такою ж єдністю є її життя, яке розглядається як ряд послідовних моментів” [291, с. 94]. Беззаперечно, у концепції К. Вентцеля як представника вільного виховання знайшли своє відображення деякі елементи педагогіки свободи, зокрема, визначаючи третє завдання,

вчений наголосив на необхідності кожної дитини стати вільною творчою особистістю. Таким чином, узагальнюючи структуру першого елемента ієрархічної системи, можна зробити висновки, що у процесі індивідуального виховання дитина має досягнути своє особисте „Я”, дійти усвідомлення взаємозв'язку усіх процесів, що відбуваються у її житті, і стати вільною творчою індивідуальністю. Якщо у процесі індивідуального виховання вдалося виконати усі поставлені завдання, виховний процес підіймається на вищий щабель і переходить на етап виховання соціального.

За аналогією з індивідуальним вихованням К. Вентцель розкрив основні завдання соціального виховання. Зокрема, першочерговим завданням учений бачив необхідність розвинути у дитині почуття соціальної самосвідомості. Він прагнув сформуванню у дитини усвідомлення того, що вона є частиною певного нерозривного цілого – соціуму, що вона – складовий елемент певного соціального характеру, психології, культури, ментальності. Наступним кроком К. Вентцель визначив формування в індивідуумі усвідомлення своєї єдності з соціальною групою, яка все більше розширюється за своїми розмірами і піднімається у своєму розвитку до більш високих форм [291, с. 94]. Цим самим педагог прагнув виховати в особистості, що підростає усвідомлення того, що її поведінка, прояви її волі так чи інакше знаходять своє відображення у характері суспільства. Педагог був переконаний, що в основі соціального виховання лежить природна єдність життя певної людської особистості із суспільством, що її оточує, і тому вважав за необхідне в результаті соціального виховання злитися в одне гармонійне ціле з суспільством, частиною якого є людина, сприяючи в найбільш повній мірі перетворенню його у вільне творче суспільство. У кінцевому результаті ця соціальна група має стати усім людством. Реалізація саме цього завдання, на думку педагога, давала б змогу особистості досягнути останнього, найвищого щабля ієрархічної послідовності – космічного виховання.

Апогеєм формування космічної свідомості є, звісно, виконання завдань, поставлених у межах космічної педагогіки. Як і у попередніх структурних елементах (індивідуальне, соціальне виховання), завдання космічного виховання полягає, перш за все, у тому, щоб розвинути в дитині космічну самосвідомість, тобто сприяти усвідомленню нею самої себе як невід'ємної частини



Космосу. З огляду на це педагог вважав, що мета космічного виховання полягає у тому, щоб „...привести вихованця до усвідомлення спільності свого життя з життям космічним, до усвідомлення того, що він з усім Космосом становить одне єдине, нерозривне ціле, яке розвивається в певному напрямі, і що він, хоче цього чи ні, так чи інакше бере ту чи іншу участь у цьому процесі розвитку космічного життя” [291, с. 94]. Педагог вважав Космос „всеохоплюючим”, таким, який складається з кожної індивідуальної людини і перебуває з нею в безперервній взаємодії, тому не може не відображати в людині свого образу. Людина ж, у свою чергу, всім своїм корінням глибоко вросла в Космос, і чим чіткіше вона усвідомлює це, тим „більш плідний характер має її спілкування з Космосом” [286, с. 16].

Таким чином, підсумовуючи сказане вище, можна визначити, що основою космічного виховання педагог бачив встановлення природної єдності життя певної особистості з життям соціальним, і в кінцевому результаті життям усього безмежного Космосу. К. Вентцель був переконаний, що зробити, щоб ця нерозривна єдність стала свідомою в найбільш повній мірі, – це найвище завдання виховання в усіх трьох зазначених випадках.

Отже, за твердженням вченого, сформувані у вихованця усвідомлення єдності особистого життя самого по собі, свого життя з життям суспільства, складовою частиною якого він є, і свого життя та соціального життя тієї суспільної групи, до якої він належить, з життям всього Космосу – означає зробити для нього можливим „...поставити собі за мету підвищити, розширити і поглибити всі ці три види єдності як цілком свідому мету, зробити дитину здатною до самовиховання у всіх трьох зазначених напрямках” [291, с. 94]. Виховання з моменту досягнення вихованцем усвідомлення своєї цілісності та єдності у всіх трьох сферах породжує, на думку К. Вентцеля, процес творчого самовиховання.

Аналіз ієрархічної будови космічного виховання дає підстави для висновків, що в її основі лежать три ідеї – ідея особистості, ідея суспільства, ідея Космосу. Вчений був переконаний, що вихованець повинен, у першу чергу, дорости до усвідомлення того, що він є творчою особистістю, другий етап – що він є членом певного творчого суспільства, яке охоплює все людство, і що він разом з людським суспільством складає частину творчого Космосу. Крім

того, варто зауважити, що репрезентована ієрархія має спільні риси з розглянутою нами у попередньому параграфі проблемою морального виховання, адже у ній так само тісно переплітається проблема формування індивідуального та соціального, цілого та часткового. Цінність представленого К. Вентцем учення, яке відображає суть космічної педагогіки, полягає у тому, що воно розроблене у взаємопогодженні та взаємообумовленості між індивідуальним та соціальним і не суперечить індивідуальній та соціальній педагогіці, а навпаки, формується у тісному нерозривному взаємозв'язку з ними.

Однак, варто визнати, що космічна педагогіка – досить складний елемент виховного процесу, адже Космос, особливо того часу, був непізнаним і так само, як сьогодні, фактично неосяжним. Тому виникає логічне питання: як сформувати у дитини усвідомлення своєї єдності із тим, чого вона не пізнала і про що не має остаточного уявлення? З приводу цього К. Вентцель висловив ряд думок. У першу чергу, цінною ідеєю є спорідненість Природи і Космосу, їх коеволюції. Вчений у своїх роботах висловлював переконання у тому, що „Космос – та ж Природа, тільки взята в усій її цілісності” [298, с. 69]. Тому, прагнучи розвинути та сформувати у вихованців не лише ідею Космосу, а й відчуття, прагнення до нього, волю до злиття з ним в одне ціле, К. Вентцель закликав вихователів іти, відштовхуючись від природи. Він був переконаний, що процес взаємодії людини із навколишнім середовищем сприяє як розвитку відчуття Природи, так і відчуття Космосу. Вчений вважав корисними у цьому сенсі прогулянки, подорожі до лісу, у човні та ін. У такий спосіб, на його думку, відбувається спілкування людини з Космосом.

Іншим чинником, який сприяє розвитку почуття та ідеї Природи і Космосу, на думку К. Вентцеля, є поезія та заняття природничими науками, вплив яких збільшується зі збільшенням потужності їх експериментального характеру, тобто вони базуються на безпосередньому спостереженні та експерименті. Крім споглядання за природою, її явищами, особливо важливе значення, на думку педагога, має спостереження за рухом зірок, Сонця, Місяця, оскільки у такий спосіб відбувається знайомство з Космосом, з його складовими елементами.

Важливим елементом космічного виховання, на думку К. Вентцеля, є формування у вихованця космічної інтуїції. Суть

цього явища вчений бачив у тому, щоб всеціло осягнути Космос, щоб відчути себе його частиною, єдиним цілим. У контексті цього педагог вважав, що не потрібно зосереджуватися на певних його складових частинах, окремих гранях, „...потрібно зосередитися відразу і одночасно на всіх аспектах життя Космосу, які нам відкриваються” [286, с. 18]. Такий цілісний підхід, охоплення свідомістю усього Космосу як одного цілого, осмислення і відчуття відразу всіх аспектів його життя, всіх його складових, педагог назвав космічною інтуїцією. Незважаючи на глибоке переконання К. Вентцеля у тому, що останньою володіє лише невелика частина людей, він вірив, що у майбутньому всі люди оволодіють нею. Саме тому педагог закликав учити дитину „відчувати” Космос і тим самим розвивати у ній космічну інтуїцію.

К. Вентцель кожен людину сприймав як вільну творчу особистість, ареною творчості для якої є вона сама, людство і Космос. Кожен, на його думку, може і повинен, використовуючи всі сили, якими він володіє, сприяти тому, щоб стати більш досконалою особистістю й у процесі цього удосконалити навколишній світ. Педагог був упевнений, що наше „Я” володіє свідомістю, яка може стати вільною і творчою та „отримати своє вираження у вільному творчому мисленні, у вільній творчій любові й у вільній творчій вольовій діяльності” [286, с. 20]. Творче життя розглядалося педагогом як життя, що „створює у творчості самого себе і духовні цінності (добро), яке пізнає самого себе і створені ним духовні цінності у процесі цієї творчості (істина), насолоджується спогляданням самого себе і створеними духовними цінностями (краса)” [285, с. 15]. Виходячи з того, що Істина, Добро і Краса співзвучно існують в особистості, а не у світі, підкреслюється, що творчість має індивідуальний, не випадковий, а необхідний характер [290]. К. Вентцель розглядав процес творчості як пізнання, створення, споглядання і вважав, що тільки у творчості людина може дійсно утверджувати Істину, Добро і Красу в їх гармонійній єдності. Суб'єктом творчості, таким чином, виступає той, хто створює, розуміє, споглядає створене [284].

Діяльність людини-творця К. Вентцель вважав не тільки діяльністю, спрямованою на створення із самих себе більш досконалої і вільної творчої особистості, але й створенням більш справедливого творчого суспільства, в якому немає класових і національних суперечностей, створенням нового світу, нового

Всесвіту, словом, ця діяльність є одним із великих актів створення справедливого суспільства [304]. Разом із тим людина як суб'єкт творчості у поглядах вченого є і матеріалом для творчості: „будь-яка творчість є не що інше як об'єднання, як формування гармонійного об'єднання цілого і загального, <...> перетворення відособленого в ціле, хаотичного в гармонійне” [303, с. 4].

К. Вентцель розробив концепцію нового тлумачення життя, системоутворювальним чинником якого виступає ідея творчості індивідуального, соціального та космічного, заснована на принципах гуманізму, демократії, гармонії. Педагог вірив, що після торжества творчого розуміння життя настає фундаментальна модернізація існування людства на засадах свободи, братерства і справедливості.

Варто зауважити на тому, що у процесі аналізу концепції космічного виховання простежується її тісний взаємозв'язок із попередньо розробленими вченнями морального та вільного виховання. Прагнучи з самого раннього віку сформуванню у дитині космічну свідомість, інтуїцію, прагнення творчого самовдосконалення та перетворення навколишньої дійсності, усвідомлення ідеї цілісності та єдності власного „Я” з усім довкіллям, учений вірив, що людина, яка володіє цими компонентами, обов'язково матиме високоморальний характер, адже „...неможливо зробити зло, порочне, злочинне тому, хто злився цілком і неподільно з Космосом, хто подолав свою відособленість, хто не протиставляє більше себе Космосу, людству, а розглядає свою особистість як те, що становить з ним одне ціле” [286, с. 19].

Проблема свободи також тісно переплетена із космічною педагогікою. Результатом формування планетарного мислення та свідомості К. Вентцель бачив те, що людство стає вільним, все дріб'язкове, вузьке й обмежене втрачає свою владу, „...усе погане йде від неї, а душа наповнюється лише світлими піднесеними думками і вільною, безмежною, широкою творчою любов'ю до всього життя” [286, с. 17].

Висвітлення основних засад комічної педагогіки дає змогу простежити тотожні риси, спільні ідеї, на основі чого ми можемо стверджувати, що космічне виховання стало своєрідним продовженням та віддзеркаленням ідей вільного виховання. У першу чергу, цих два вчення об'єднує ідея звільнення людини від

духовного закріпачення. Ще одним схожим елементом, який чітко простежується, є бажання педагога встановити гармонію між соціальним та індивідуальним, частковим та цілим, індивідуумом і культурою, дитиною і дорослим. Пропагуючи злиття людини з Космосом, К. Вентцель зауважував, що головне призначення, яке у цьому сенсі має виконувати космічна педагогіка – „розвиток у людині бажання знаходити гармонію між земним і космічним, не боячись усіх труднощів та довготривалості цього процесу” [286, с. 15]. Крім того, простежується спільна ідея розвитку творчої активності, яка дасть змогу дитині стати творцем як себе самого, так і суспільства, і Космосу в цілому.

Узагальнюючи, варто визнати, що, працюючи над розробкою основних засад космічної педагогіки, К. Вентцель поклав в її основу дух всеєдності. На думку педагога, „людство – це дитя Космосу”, оскільки Космосом воно викликане до життя. Педагог був упевнений у тому, що потрібно поглиблювати в собі та в інших „синівські почуття” щодо людства, природи і Космосу, адже будь-яка людина може й повинна дорости до усвідомлення того, що вона не лише є сином своїх батьків. К. Вентцель був переконаний, що кожна окрема людина є сином людства і в „той же час вона є і сином Космосу”. Суть учення К. Вентцеля у сфері космічної педагогіки відображає особистість, яка, піднімаючись у своєму розвитку на рівень космічної свідомості, не перестаючи бути індивідуальністю, вільною, незалежною, самобутньою особистістю, стає свідомим виразником і втіленням творчого людства і Космосу. Викликає захоплення та оптимізм глибока віра в людські можливості, що пронизують усі міркування педагога, на яких ґрунтується космічне виховання.

Кінцевим етапом розробки космічної педагогіки К. Вентцелем стало завершення 1937 році рукопису „Луч света на пути творчества” [307]. Незважаючи на широке коло проблемних питань, розглянутих педагогом у цій праці, на нашу думку, цінним надбанням є розроблені та запропоновані вченим правила (див. Додаток 3), дотримання яких дасть змогу індивіду досягнути цілісності, єдності та гармонії між Людством та Космосом.

Проаналізувавши розроблені педагогом постулати, можна стверджувати, що К. Вентцель виділяв природний шлях, який дозволяє кожній людині подолати тенденцію відокремленості від цілого. Це шлях творчої роботи над собою, діалектичного



розв'язання протиріч між відокремленістю та цілісністю, відособленістю і єдністю, хаосом і гармонією. Педагог розумів, що для кожної індивідуальної особистості шлях до гармонії, цілісності, єдності себе й Космосу є специфічним, і його пошук неможливий без прагнення встановити гармонію, цілісність та єдність усередині себе, без прагнення до взаєморозуміння та творчої співпраці з іншими людьми [307].

Підводячи підсумки, можна з упевненістю заявити, що запропонована К. Вентцелем концепція космічної педагогіки заслуговує на увагу. Ще задовго до практичного освоєння людиною Космосу вченому вдалося сформулювати мету, завдання та цілі космічного виховання, визначити основні етапи, ієрархічну послідовність становлення космічної свідомості дитини, що дозволяють пройти шлях від „непевного розуміння своєї єдності зі світом до інтелектуального усвідомлення спільності і взаємозалежності всього, що існує у Всесвіті”, до визнання цієї єдності „фундаментом, на якому має будуватися робота як у сфері пізнання, так і в напрямі моральної діяльності людини” [290, с. 49].

Уже в 40-і роки ХХ століття К. Вентцель ще раз переконався у правильності постановки й обговорення питання космічної педагогіки: „Проблема космічного виховання стукає у двері, <...> відкриємо двері навстіж і займемося нею плідно, <...> сам історичний хід речей ставить її перед народами земної кулі. Остання світова війна яскраво продемонструвала крах сучасної культури, її вузькість і обмеженість, відсутність у ній польоту та широких обріїв. Тільки космічна культура людства може вивести його з того глухого кута, в який воно зайшло” [291, с. 95]. Педагог був упевнений, що потрібно будувати нову культуру на базі космічної, яка сприятиме знищенню всіх тих негативних явищ, які були породжені минулим, „...лише вона призведе до зникнення воєн і різних антагонізмів між людьми, об'єднає їх в одне солідарне ціле і дасть можливість людині перевершити саму себе, а не спуститися до рівня хижої тварини або навіть нижче, як це було за часів Гітлера та його спільників” [291, с. 95].

Таким чином, здійснений нами аналіз рукописних праць К. Вентцеля „Религия творческой жизни” [300], „О проблеме космического воспитания” [291], „Заметки о космическом воспитании” [302], „Луч света на пути творчества” [307] та інших матеріалів, у яких знайшли своє відображення основні засади

космічної педагогіки, дає змогу говорити про те, що К. Вентцель бачив нерозривну єдність між людиною, людством і Космосом, їх коеволюцію, цілісністю та гармонією. У космічній педагогіці йому вдалося закласти основні засади творчого самовдосконалення, розвитку та перетворення людства і Всесвіту, формування моральної, незалежної, вільної, самобутньої особистості на засадах свободи.

Опираючись на тісний взаємозв'язок людини і Космосу, космічне походження індивіда, що розвивається за його законами, вчений прагнув на основі космічного виховання встановити рівновагу і гармонію, зробити індивіда активним учасником і творцем навколишньої дійсності, Космосу, нових форм космічної культури.

### **Висновки до другого розділу**

У результаті аналізу змісту філософської, етичної та педагогічної спадщини К. Вентцеля визначаємо, що вона вирізняється новаторським характером і гуманістичною спрямованістю, оскільки зорієнтована на формування активної, цілеспрямованої особистості, яка перебуває у гармонії не лише сама з собою, а й із цілим Всесвітом шляхом звільнення від примусу та обмежень через надання абсолютної свободи дії та вибору діяльності.

На ґрунті узагальнення праць ученого, у яких представлено концепцію вільного виховання, встановлено, що основним завданням навчально-виховного процесу К. Вентцель бачив виховання вільної, творчої індивідуальної особистості, яка відчуває нерозривний зв'язок та солідарність з усім людством. Доведено, що системоутворювальними ідеями вченого є: самобутність дитини та її права на вільний вибір шляхів самореалізації, „Культ дитини”, формування особистості на основі природних задатків та у гармонії з навколишнім природним середовищем, індивідуалізація навчання та виховання, розвиток творчих здібностей дитини. Визначено, що концепція вільного виховання К. Вентцеля ґрунтується на принципах: свободи, самоцінності дитинства, природовідповідності, гуманізації навчально-виховного процесу, активності.

Встановлено, що окремий потужний пласт у творчій спадщині К. Вентцеля займає розв'язання проблеми морального виховання. Аналізуючи праці вченого із зазначеної проблематики, ми виокремили два аспекти його вчення – філософський та педагогічний. З'ясовано, що домінуючою філософською ідеєю морального виховання К. Вентцеля виступає сукупність у людини трьох взаємообумовлених складових – цілей, гармонії, волі, повноцінний розвиток яких дає можливість формувати моральні засади особистості. Крім того, розкрито зміст моральних чеснот, які у поглядах ученого визначають критерії особистості як морального діяча. У педагогічному аспекті представлено методи досягнення та розвитку всіх складових елементів морального характеру, основну суть яких можна визначити як створення атмосфери стимулювання розвитку та умов для тренування кожного із компонентів морального характеру. Доведено, що у своїх численних роботах з означеної проблематики К. Вентцелю вдалося спростовувати думку про моральне виховання як процес нав'язування сталих катехизм. Натомість педагог обґрунтував необхідність формування моральної свідомості особистості на засадах свободи, надаючи дитині можливість творчого пошуку та формування власної індивідуальної духовної культури.

Вагомим значенням у філософсько-педагогічному доробку К. Вентцеля набула розробка основних засад космічної педагогіки. Педагог висловлював переконання, що сучасна йому культура виявляє свою неспроможність у подоланні розвитку мілітаризації і протистояння між людьми. З огляду на це вчений визнавав, що об'єднати усіх разом і в той же час дати можливість прогресивного розвитку кожній людині зможе лише нова культура, яку необхідно будувати на космічній основі. Доведено, що у вченні К. Вентцеля вагомим надбанням є ієрархічна послідовність формування космічної свідомості та в цілому процесу побудови космічного виховання, яка лежить у площині трьох ідей: ідеї особистості, ідеї суспільства, ідеї Космосу. З'ясовано, що суть концепції вченого полягає у послідовному проходженні особистістю трьох етапів виховання: 1) пов'язати усі внутрішні процеси свого існування, сягнути стану усвідомлення людиною, що вона є творчою особистістю – індивідуальне виховання; 2) усвідомити, що вона є членом певного творчого суспільства, яке охоплює все людство – соціальне виховання; 3) осягнути, що вона,



окрема особистість, разом з усім людським суспільством складає частину одного великого, творчого цілого – Космосу – космічне виховання.

Отже, враховуючи широке коло питань, розкритих К. Вентцелем у теоретичних розробках філософсько-педагогічного спрямування, зазначимо, що більшість думок автора мали інноваційний характер і крайню форму вираження, але навіть через великий проміжок часу вони не лише не втратили актуальності, а навпаки – набули особливого звучання у сучасному суспільстві. Творча спадщина К. Вентцеля має вагомі теоретичні напрацювання та суттєві надбання практичного характеру, що, безсумнівно, підвищує її значущість для сучасної педагогічної науки.

## РОЗДІЛ 3

### ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ К. ВЕНТЦЕЛЕМ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ

#### **3.1. К. Вентцель про умови реалізації ідей вільного виховання**

Теорія вільного виховання як напрям реформаторської педагогіки почала утверджуватися у педагогічній думці в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. Цьому сприяв ряд чинників, серед яких дослідник Я. Мінюй [173] визначає три основні: суспільно-державні, теоретичні, інформаційні.

Говорячи про суспільно-державні передумови, слід зауважити, що визначений період характеризується, з одного боку, переходом країн до індустріального типу суспільства, з іншого – це час двох революцій, які стали поштовхом для остаточного утвердження думки про необхідність активного і цілеспрямованого включення суспільства у процес вирішення соціальних проблем людини. Ще однією характерною особливістю цього періоду стало посилення суспільно-педагогічного руху, який почав досягати свого апогею. Його характерними особливостями стали такі: формування суспільних інститутів (педагогічних спілок, комітетів, об'єднань грамотності та ін.), активне включення суспільства в обговорення питань виховання та навчання, участь громадських діячів у процесі організації різного роду шкіл для народу (земської, церковно-приходської, сільської школи), притулків для соціально-незахищених дітей і підлітків та ін.

Другою рушійною силою на шляху до розвитку та встановлення ідей вільного виховання стало поширення різних течій у педагогічній думці, які певним чином включали в себе елементи вільного виховання: експериментальна педагогіка, трудова школа, педологія, теорія „нового” виховання і „нових шкіл” та ін. Педагогіка повертається обличчям до дитини, підвищується увага до її особистості. На зміну активному вчителю і пасивному учневі приходять активний учень і вчитель-консультант. Ключовим моментом для педагогів-реформаторів було усвідомлення ними необхідності враховувати у процесі навчання і виховання вікові та індивідуальні особливості дітей.

Значному поштовху у процесі становлення та розвитку теорії вільного виховання сприяв інформаційний простір. Газети, журнали, наукові видання – все це, включаючи пропаганду нових педагогічних течій, стало джерелом інформування суспільства щодо інноваційних ідей та досвіду побудови школи за кордоном. Важливу роль у цьому процесі відіграли:

- „Педагогічна спілка”, організована у 1860 році у Санкт-Петербурзі за ініціативи П. Редькіна, члени якої у 1890–1900-х роках залучали учительство до вивчення поглядів відомих діячів науки (Л. Толстой, К. Ушинський, А. Дістверг, В. Лай, Е. Мейман та ін.);

- „Педагогічний музей військово-навчальних закладів у Санкт-Петербурзі” (1864-1917), що об’єднав теоретиків, практиків і організаторів освіти, в якому виступали, проводили виставки та дискусії такі відомі вчені, як П. Каптерев, Н. Корф, П. Лесгавт, А. Острогорський та ін.;

- популярні журнали: „Вестник воспитания”, „Журнал для воспитателей”, „Народная школа”, „Педагогический сборник”, „Русская школа”, „Русский педагогический вестник”, „Учитель”, „Ясная поляна” та ін. Однак найбільш вагомим для розвитку теорії вільного виховання було видавництво журналу під редакцією І. Горбунова-Посадова „Свободное воспитание”, яке здійснювалося протягом 11 років, починаючи з 1907 і закінчуючи 1918. Це давало змогу не лише відомим педагогам та вченим, а й пересічному вчителю, вихователю та батькам ознайомитися із головними позиціями означеного напряму педагогічної думки.

Таким чином, на зламі двох століть (кінець ХІХ – початок ХХ ст.) зміна суспільно-політичної ситуації, поширення реформаторського руху у поєднанні із розширенням інформаційного простору дали змогу передовим педагогам активно розробляти теоретичні підходи та впроваджувати у практику ідеї вільного виховання.

К. Вентцель, залишаючись палким прихильником педагогіки свободи, у своїх працях неодноразово висловлював думки з приводу реалістичності та необхідності втілення зазначеної концепції. Вчений був переконаний, що теорія вільного виховання не безпідставна мрія, не фантазія, а той виховний ідеал, що лежить в основі нормальних умов життя: „Це не утопія, але існують цілком реальні сили, на які можна опиратися під час її втілення” [62, с. 81].

Зважаючи на це, у процесі дослідження нам вдалося виокремити ті сфери діяльності, в межах яких педагог бачив необхідним створити сприятливі умови реалізації та втілення ідей вільного виховання, а саме – політичну, етичну, педагогічну.

Політична ситуація початку ХХ століття викликала у К. Вентцеля цілковите невдоволення. Він висловлював своє переконання у тому, що в умовах життя капіталістичного суспільства теорія вільного виховання може бути втілена лише частково, в обмеженому вигляді. Головне завдання навчально-виховного процесу, яке вчений намагався втілити у межах концепції, – розвиток творчої, незалежної, самобутньої, індивідуальної особистості, що відчуває нерозривний зв'язок і солідарність із суспільством, на його думку, не має нічого спільного з існуючим політичним ладом. К. Вентцель розумів, що творчі індивідуальні особистості із власною точкою зору та життєвою позицією, яких має на меті педагогіка свободи, не знайдуть собі місця у країні з таким політичним устроєм, і це стане першою нездоланною перешкодою на шляху до реалізації ідей вільного виховання.

У своїй праці „Социализм и свободное воспитание” (1918) педагог визначив два типи навчальних закладів, які, на його думку, мають місце у капіталістичному суспільстві. З одного боку – навчально-виховний заклад, у якому будуть виховувати „хороших ділків”, „...що зможуть або самі стати професійними експлуататорами або бути хорошими помічниками для інших експлуататорів” [60, с. 26]. З іншого боку – заклад, головною метою якого стане виховання людей як найбільш придатного матеріалу для експлуатації, „...які могли б грати роль найкращого засобу та знаряддя для росту та розвитку приватної власності...” [60, с. 26]. Така думка К. Вентцеля спровокувала висновки, що усі інші навчальні заклади, які в своїй основі мають протилежні цілі, приречені на фіаско і можуть досягнути успіху, лише беручи до уваги аспект наближення до перерахованих і пошуку компромісу у своїх цілях. З огляду на це педагог вважав неможливим існування як самої теорії вільного виховання, так і школи, заснованої на ідеях свободи, зокрема „Будинку вільної дитини”.

К. Вентцель, як людина амбітна, не бажав поступатися власними виховними цілями та педагогічною позицією і тому бачив лише один вихід із цієї ситуації – перехід до соціалістичного

політичного устрою. Він щиро вірив, що саме в соціалістичному суспільстві стане можливою реалізація ідеї „Культу дитини”, а зусилля педагогів будуть спрямовані на те, щоб дати можливість молодому поколінню „розвинути гармонійно всі закладені в ньому сили, <...> прожити дитинство, отроцтво і юність повною мірою” [60, с. 28]. К. Вентцель був переконаний, що знищення інституту приватної власності на землю, ліквідація експлуатації одних груп населення іншими неодмінно призведе до „повного усунення будь-яких класів і класової боротьби” не лише у політичній сфері, а й у педагогічній. Слід зауважити, що педагог наділяв соціалістичне суспільство великими можливостями та силами. Підтвердженням цього є ряд думок, висловлених ученим, які свідчать про актуальність та необхідність політики соціалізму у процесі становлення та розвитку ідей вільного виховання:

- у соціалістичному суспільстві кожен його індивід покликаний не для того, щоб бути експлуататором або об'єктом для експлуатації, а для того, „...щоб бути творцем суспільних форм і закладів, які усе ширше та повніше втілюють у собі засади братерства та солідарності” [60, с. 29];

- соціалістичне суспільство сприятиме найбільшому розвитку як індивідуальної, так і колективної творчості;

- лише в соціалістичному суспільстві з'явиться можливість проголосити і втілити в повному обсязі Декларацію прав дитини;

- соціалізм дасть можливість організувати процес виховання та навчання молодого покоління, в основі якого буде вільна виробнича праця, „де із найманої праці вона перетвориться на вільну суспільну працю, з'явиться можливість зробити із неї широку базу для виховання та навчання молодого покоління, і лише соціалістичне суспільство буде спроможним надати необхідні для цього матеріальні умови” [60, с. 29];

- тільки в соціалістичному суспільстві можуть працювати творці-вихователі та розвиватися педагогічна творчість, яка буде ставити завдання виховати з дитини творчу особистість шляхом звільнення в ній творчих сил.

Ось ті основні причини, чому К. Вентцель був щиро зацікавлений у тому, щоб швидше з'явилося „царство” соціалізму, яке створить сприятливі умови для втілення ідей вільного виховання: „Лише соціалізм, який із людини як речі і товару

перетворить її у дійсно вільну особистість, дасть крила цим ідеям і допоможе їм стати найбільш справжньою дійсністю” [60, с. 30–31].

Незважаючи на такий експансивний заклик до соціалізму, педагог все ж таки намагався відокремити школу від політичного впливу. Він був переконаний, що процес навчання та виховання молодого покоління повинен мати аполітичний характер, а школа має стати автономною та незалежною від політичного тиску. „Просвіта, виховання та навчання мають свої особливі закони, які виходять із суті цих педагогічних процесів, і цим законам, а не будь-яким нав’язаним чинникам, вони повинні підпорядковуватися, інакше вийде повне викривлення всіх процесів, у результаті чого виникне спотворення, а не здоровий розвиток особистостей, що піддаються їх впливу” [60, с. 32].

Другою сферою, у межах якої мають місце умови, що сприяють становленню концепції вільного виховання, нами визначено етичну, основу якої складає сім’я. У своїй доповіді, з якою вчений виступив на I Всеросійському з’їзді з сімейного виховання у Петербурзі 2 січня 1913 року, К. Вентцель заявив, що сучасна сім’я – „...сім’я не вільна і, зокрема, сім’я не вільної дитини...” [58, с. 56]. Тому своїм обов’язком педагог вважав у межах реалізації засад вільного виховання перебудувати сімейні стосунки.

Природною основою для побудови повноцінних взаємостосунків у сім’ї К. Вентцель вважав не диктатуру і покору, не нав’язування своїх переконань та прагнень, а „...взаємну любов та взаємну повагу один до одного, повну невимушену потребу у духовному гармонійному злитті один з одним...” [58, с. 57]. Звісно, така позиція відрізнялася від традиційного сімейного статуту, в основі якого лежала нерівність прав, влада над меншими, боязнь і страх. Однак педагога це не лякало, і він вийшов на шлях боротьби із найбільш укоріненими уявленнями про сімейні стосунки, в яких дитина – не повноцінний їх член, а „матеріал” для створення собі подібного.

Педагог був переконаний, що для того, щоб створити найвищий тип сім’ї, який сприяє розвитку творчої індивідуальної особистості, батьки повинні, в першу чергу, відмовитися від своєї влади над дітьми, „...вони повинні взяти на себе ініціативу втілення святого права свободи дитини в сім’ї” [58, с. 57]. На думку К. Вентцеля, це дасть змогу змінити систему побудови взаємостосунків батьків та дітей із типу влади та покори у стосунки, в основі яких лежать

„вільні відносини”. Цим самим учений прагнув гарантувати усім членам родини рівну свободу, яка надасть можливість звільнити почуття дитини, зробити так, щоб вони втратили примусовий і обов’язковий характер, набувши таким чином форми „вільних почуттів”.

Почуття суперечать будь-яким зобов’язанням і не терплять влади одних над іншими. Часто діти відчують антипатію до своїх батьків лише через те, що вони мають владу над ними. Тому для розвитку справжнього, щирого почуття любові вчений радив, у першу чергу, батькам відмовитися від своєї влади, полюбити дітей іншою любов’ю: „...не як свою власність, а як вільних, самобутніх, творчих особистостей, що формуються” [57, с. 58].

Намагаючись сформуванню свідому творчу особистість, дати їй реальні знання, яким вона знайде застосування у майбутньому, К. Вентцель закликав батьків подарувати шанс дитині стати активним творцем життя, дати їй можливість із найбільш раннього віку брати свідому творчу участь у всіх важливих подіях сімейного життя. В першу чергу, педагог закликав дорослих не лише постійно залучати дітей до сімейних нарад, а стимулювати їх втілювати разом прийняті рішення в дію шляхом творчої активної діяльності. Цим самим сім’я більшою мірою „...буде носити своєрідне відображення їхньої творчої особистості, і ця, остання, таким чином, буде найбільш цілісним чином підготовкою до ширшої творчої роботи на ширшій ниві суспільного життя” [58, с. 59]. К. Вентцель вимагав від сім’ї дати можливість дитині отримати практику свідомого втручання у життєві події, і особливо у ті, частиною яких є вона сама. Це стане найкращою основою не лише у процесі формування моральних прагнень і почуттів, а й дасть можливість сформувати ту найвищу вільну творчу мораль, підтримувати та опікуватися творчими силами і захистити дитячу душу від впливу шаблонів та стереотипів, простого наслідування, покори у сфері морального та творчого формування. За переконанням ученого, „нова сім’я”, збудована на таких засадах, стане вільним товариством дітей та батьків у справі їхнього взаємного духовного та морального вдосконалення.

Педагог розумів, що ті вимоги, які він ставив перед сім’єю у межах реалізації концепції вільного виховання, можуть виявитися не під силу батькам. Тому К. Вентцель радив дорослим створювати союзи, клуби, кооперації, асоціації, гуртки та ін., об’єднуючись у

які, вони зможуть обмінятися досвідом, опанувати нові знання, отримати відповіді на питання та допомогу у непростій справі виховання дітей: „Потрібно, щоб батьки усвідомили те першочергове значення, яке мають педагогічні завдання в житті і розвитку людства, і об'єднаними злагодженими зусиллями почали працювати над правильним розв'язанням цих завдань” [55, с. 2]. Крім того, вчений надавав великого значення таким об'єднанням, оскільки вважав, що вони зможуть стати тією рушійною силою у процесі створення нових навчально-виховних закладів та дитячих установ, в основі яких лежать ідеї вільного виховання.

Таким чином, головне завдання, яке К. Вентцель покладав на „нову сім'ю” з надією створити сприятливу атмосферу для становлення та розвитку теорії вільного виховання, полягає у тому, щоб:

- надати дитині свободу та права, які будуть рівноцінними власним;
- звільнити почуття дитини;
- дати їй можливість творчої участі в усіх процесах сімейного життя.

Остання визначена нами сфера, педагогічна, має особливе значення у процесі реалізації вчення про вільне виховання. Адже в її основі лежить особистість учителя та модель тих взаємостосунків, на основі яких має відбуватися весь навчально-виховний процес, незалежно від того, чи буде це свобода, справедливість і братерство, чи, як і раніше, повна покора та залежність від дорослого.

К. Вентцель був переконаний, що у традиційній школі зазвичай учитель має значення тільки як фахівець у певній галузі науки, „інстанція, що передає знання”, а не як особистість. Це ставить на перше місце не живе духовне спілкування між учителем та учнем, а передачу суворо визначеної інформації, з одного боку, і пасивне сприйняття – з боку іншого. „Штучне нівелювання живих та вільних стосунків між дорослим і дитиною, якими вони повинні бути за своєю суттю в межах того чи іншого навчального предмета, веде лише до того, що вбивається нерв життя в цих відносинах, і з вільних вони перетворюються на скуті та неприродні”, – писав К. Вентцель [31, с. 9].

На думку вченого, підбір кадрів лише за спеціалізацією вчителя, його освіченістю та компетентністю в межах навчального предмета



гальмує встановлення „всебічного духовного спілкування” між учителем та учнем, у чому й полягає суть всебічного розвитку останнього. Більш цінною, на думку К. Вентцеля, є особистість учителя, глибина його моральної та духовної думки, цілісність та гармонійність потягів і цілей.

На знак підтвердження імперативного значення особистості вчителя у навчально-виховному процесі, його рис характеру педагог закликав дорослих дати можливість учням вільно розподілятися не за навчальними дисциплінами і групами, а беручи за основу власну прихильність до того чи іншого наставника, спілкування з яким „може бути для них плідним”. Така думка вченого пояснюється його переконанням у тому, що лише „цілісна особистість”, лише „гідний і найбільш освічений” учитель може завоювати симпатію та повагу дітей.

„Учитель впливає на дитину, – писав К. Вентцель, – хоче він того чи ні – це беззаперечний факт” [62, с. 52]. Впливає навіть несвідомо, своєю особистістю в цілому, своїми позитивними та негативними рисами характеру. Тому вчений закликав учителів спрямувати свій вплив на розвиток у дитини здатності здійснювати самостійний вибір, розкрити „приховані в ній творчі сили”, дати можливість вільно удосконалюватися дитячому організму, його характеру і здібностям, сприяючи цим самим їхньому повному, досконалому і багатосторонньому розвитку таким чином, „...щоб ні воля дитини, ні її розум, ні почуття при цьому не пригнічувалися, а навпаки – ставали більш вільними, незалежними, самобутніми” [51, с. 5]. Педагог був переконаний, що постійний контроль за діяльністю дитини з боку дорослих, навіювання своїх переконань і думок, постійні застереження й поради, обмеження свободи вибору і творчого пошуку призводять до того, що в дитині розвивається несаможиттєвість та нездатність прийняття рішень.

К. Вентцель підкреслював, що вільне виховання не є визначеною виховною системою і не прагне до встановлення „одноманітності у вихованні”. Головною умовою результативності будь-якого виховного впливу педагог вважав „щирі і глибоку любов” учителя до конкретної дитини, з якою доводиться мати справу. Він повинен бути з „великим серцем”, а велич серця може бути пізнаною таким чином: наскільки людина здатна обіймати своєю безкорисливою любов’ю усіх навколо, незалежно від рис характеру, матеріального становища та інтелектуального розвитку,

настільки вона може пригнічувати у собі роздратування, викликане незадовільною поведінкою дитини або її неуспішністю. Головне застереження, яке має місце в концепції К. Вентцеля, полягає у тому, щоб любов до дитини не перетворилася на прагнення „захистити” її від навколишнього світу, нав’язати правила, що обмежують її вільний розвиток та діяльність.

Великого значення у поглядах ученого набуває повага до дитини. К. Вентцель вважав, що замість того, щоб імітувати це почуття, що часто відбувається у традиційній школі, потрібно дійсно відчувати повагу до дитини як до самостійної, здатної робити вибір особистості. „Тоді між учителем та учнем встановляться щирі і правдиві відносини, далекі від будь-якого педагогічного обману й хитрості, і вся справа виховання буде піднесена на нечувану висоту” [62, с. 66]. Вчитель має бути проникливим, щоб зрозуміти потреби і сподівання учня та надати моральну й освітню підтримку, необхідну йому в конкретний момент життя. Він повинен „...намагатися дізнатися про ці потреби та інтереси якомога чіткіше та детальніше, і тоді йому вдасться сформулювати ту правильну програму знань, яку він буде пропонувати дітям...” [41, с. 7].

Цінуючи індивідуальні особливості кожної дитини, поважаючи її право на вільний прояв своїх почуттів, К. Вентцель прагнув бачити поруч з учнем учителя, який у процесі навчання та виховання головним критерієм хороших і поганих вчинків вважає не власні переконання та цінності, а той етичний ідеал, що існує у певної групи людей, пов’язаний з релігійними, філософськими, економічними та іншими переконаннями. Вчитель не може бути істиною в останній інстанції, не може бути „...безапеляційним суддею в тому, з якими саме компонентами природи дитини він буде боротися і які розвивати” [62, с. 57]. Він, на думку вченого, мусить пам’ятати, що його життєва позиція та думка може докорінно відрізнятись від думки інших, тому вчитель не повинен нав’язувати дитині своє розуміння різноманіття і повноти життя як абсолютну істину, а зобов’язаний пропонувати широкий вибір матеріалу для вільного творчого розвитку та пошуку власних цінностей.

Для досягнення цілей у сфері морального виховання особливого значення К. Вентцель надавав особистісним рисам характеру учителя. Якщо дитина бачить у своєму вихователі

„свідоме щире прагнення” надати своїй поведінці морального характеру, то це стає сильним поштовхом до розвитку моральних прагнень й у самій дитині. Але ще більший вплив на моральний розвиток учнів повинен здійснити весь лад навчально-виховного процесу, пронизаний духом любові, взаємної поваги, свободи і солідарності, який лежить в основі нормального ставлення до дитини.

Учений вірив, що вчитель, який буде у своїй професійній діяльності діяти відповідно до природних законів розвитку дитини, визнавати її рівноцінним членом суспільства, зможе здійснити радикальні зміни в системі виховання та навчання. „Систему насильства і примусу замінить система свободи, зникнуть ті жахливі установи та подібні їм навчальні заклади, в яких систематично й планомірно душилась і спотворювалась особистість дитини, в якій, замість вільного та гармонійного розвитку індивідуальності, фабрикували легіон безбарвних сірих людей, позбавлених будь-якого своєрідного обличчя” [41, с. 1].

Таким чином, здійснений нами аналіз поглядів К. Вентцеля детермінував такі висновки. У педагогічній сфері діяльності головною умовою реалізації ідей вільного виховання на практиці, зокрема в діяльності „Будинку вільної дитини”, учений вбачав „нового вчителя”, основне завдання якого полягає у „...допомозі молодій душі вільно дозріти та народитися для вільного самостійного життя” [51, с. 6]. Крім того, систематизувавши погляди вченого, нам вдалося з’ясувати, що „педагог майбутнього” повинен володіти такими особистими якостями:

- толерантність, що дозволить вчителю прийняти особистість дитини такою, якою вона є, незалежно від її думок, прояву волі та моральних переконань;
- розвинена інтуїція, яка дасть можливість відчувати те коло предметів та спектр інтересів, яких потребує конкретна індивідуальна особистість;
- моральний та духовний розвиток, цілісність особистих рис характеру, що стане живим взірцем та прикладом для дитини;
- стриманість, що головним чином проявлятиметься у терпінні до недоліків вихованця;
- прагнення до самовдосконалення, яке стимулюватиме виникнення в учня того ж почуття.

Крім того, діяльність учителя головним чином повинна бути зосереджена на тому, щоб:

- допомагати учню відкривати істини шляхом самостійної творчої роботи, а не за допомогою примусу та навіювання;

- сприяти тому, щоб навколишнє середовище не заважало внутрішній роботі дитини, а тільки надавало необхідний для цього матеріал;

- взаємодіяти з учнем на основі „вільного духовного спілкування, за якого вчитель стає другом, братом дитини, його старшим товаришем” [50, с. 6];

- впливати на дитину таким чином, щоб ні її воля, ні розум, ні почуття при цьому ніякою мірою не пригнічувалися б, а навпаки – розвивалися б повною мірою на основі свободи, незалежності, самобутності.

Слід розглянути ще одну важливу проблему, яка знаходить своє відображення у творчій спадщині К. Вентцеля – авторитет. Чи має місце в теорії вільного виховання авторитет політика, авторитет батька, авторитет учителя? Які позиції він займає у кожній із визначених сфер діяльності? На це запитання К. Вентцель зробив спробу дати відповідь у статті „Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании” (1909) [52].

Підходячи до розробки питання з філософської позиції, К. Вентцель розрізняв два види авторитету – особистий та безособовий. „Авторитет вождя партії, авторитет батька, вчителя і т.д....” [52, с. 100] – все це педагог вважав особистим авторитетом, який має вузьке значення. У той же час в його основі, за винятком використання грубої фізичної сили, лежить оперування фактами та ідеями – безособовий авторитет, що набуває більшої ваги. Тобто, іншими словами, питання авторитету лежить у площині ідей та особистостей, що їх утілюють. Учений був переконаний, що особистий авторитет у своїй основі опирається на авторитет безособовий: „Він намагається знайти собі точку опори у світі ідей, посилається на ті чи інші думки, на абсолютну непорушність, обов’язковість та істинність тих переконань, з яких виводить необхідність свого існування”. Така позиція провокувала появу у педагога питання: „Чи існують взагалі абсолютні істини?” [52, с. 100].

Розмірковуючи над означеною проблемою, К. Вентцель писав: „Істиною для кожної індивідуальної людини є тільки те, що вона

визнає за істину” [52, с. 101]. На думку вченого, для кожної людини істина полягає у тому, що перебуває в гармонії з усією сукупністю уявлень та понять, якими володіє індивід. Гармонія тієї чи іншої ідеї, того чи іншого поняття, тієї чи іншої думки з усім запасом переконань, понять, уявлень, якими володіє людина, – і є істина. Таким чином, К. Вентцель був переконаний, що ніхто інший, крім самої людини, не може стверджувати абсолютність і беззаперечність будь-якого переконання. З огляду на це педагог відкидав існування загальноновизнаної істини як неспростовної аксіоми, однак учений і не оминав тих випадків, коли істина однієї людини є ідентичною істинам іншої у зв’язку з подібністю життєвих цінностей.

Отже, міркування вченого привели його до висновку, що будь-яка істина, залежно від того, чи буде вона наукова, чи етична, чи релігійна, індивідуально обумовлена чи ні, має відносний характер і не може претендувати на абсолютне значення. Особливо це стосується істин, які мають відношення до нашого життя і діяльності, „...істин етичного і релігійного характеру, істин, що стосуються змісту людського і світового життя” [52, с. 102]. З огляду на те, що у сфері ідей немає нічого постійного, що ідеї протікають, рухаються, змінюються, що одні „абсолютні ідеї” поступаються своїм місцем іншим, одні святині змінюються іншими, що істина відносна, то ще більш непевним, хитким і відносним ми повинні визнати будь-який особистий авторитет. Педагог був переконаний, що він ще меншою мірою, ніж істина, може претендувати на довговічність та абсолютне значення, і тому у творчій спадщині вченого істина набуває аморального характеру.

Намагаючись втілити ідею свободи, К. Вентцель закликав людство до того, щоб у сфері думки, ідей звільнитися від усякого ярма авторитетів, від будь-якого панування абсолютних істин, зробивши тим самим крок до утвердження „...царства вільної думки, тобто думки, що звільнилася від гніту „абсолютного”, <...> якомога швидше покінчити з усіма формами і видами особистого авторитету...” [52, с. 103]. І коли думка людини дійсно стане вільною, то всі форми авторитету, які б славні імена вони не носили, зникнуть, „...як зникають химери ночі перед сяйвом опроміненого сонцем дня” [52, с. 103].

На думку вченого, людство постійно перебуває під впливом авторитету, і, в першу чергу, він проявляється у політичній сфері

своїм абсолютизмом. К. Вентцель був переконаний, що влада підіймає на п'єдестал ідеї одних педагогів, які називає істинними, і робить цей факт беззаперечним, та заперечує будь-які інші думки, які суперечать їх прагненню оволодіти людською свідомістю: „Хіба ми не бачимо, як люди саджають на трон думки якого-небудь Маркса, Ніцше, Толстого?!” [52, с. 104].

К. Вентцель запевняв, що до того часу, доки людина не звільниться від важкого вантажу, яким тисне і пригнічує авторитет з самого початку людської історії, до тих пір людство не вийде з форм культури дресированої, механізованої людини, „...людини, перетвореної на автомат, на маріонетку...”, доти культурне життя людей багато в чому нагадуватиме ляльковий театр, „...яким керує таємнича невидима рука, яких би витончених та вишуканих форм це життя не набувало” [52, с. 110].

Отже, вільне об'єднання на рівних засадах, за якого воля кожної з особистостей проявляється в найбільш можливому розмірі, в якому людина, допомагаючи іншим особистостям у досягненні цілей, отримує з їхнього боку допомогу і підтримку в досягненні своїх цілей, є для К. Вентцеля більш високою формою суспільного життя, яка здатна витіснити будь-яке підпорядкування однієї особи іншим. Тільки за умови об'єднання на рівних засадах суспільне життя може досягнути найбільшої можливості для вдосконалення. „Там, де це залежить від нас, ми повинні прагнути подолати всі ті форми суспільного життя, які засновані на підпорядкуванні, і повинні прагнути замінити їх формами об'єднання людей на рівних засадах” [52, с. 112]. Перед суспільною наукою, перед ученими, мислителями та громадськими діячами постало велике завдання теоретичного і практичного розв'язання такої проблеми: як зробити так, щоб усі форми суспільних відносин людей, які носять характер панування і підпорядкування, перетворилися, можливо, швидше в такі форми, які перебувають за типом їх об'єднання на рівних засадах. К. Вентцель у межах реалізації теорії вільного виховання зробив спробу розв'язати поставлене завдання, визначивши нормальні взаємостосунки дітей та вихователів (батьків, учителів та ін.).

Для К. Вентцеля дитина і вихователь перебувають в одній площині, як дві рівноправні одиниці, які однаково вільні у своїх проявах та бажаннях. Педагог був переконаний, що навіть у процесі виховних стосунків підпорядкування дитини волі вихователя

повинно компенсуватися рівноцінним підпорядкуванням вихователя волі дитини. Чим швидше особистість, яка формується, зрозуміє, що вихователь не прагне підкорити її своїй волі, а навпаки – визнає, поважає, всіляко сприяє та підтримує розвиток її власного „Я”, тим більше вона буде схильна підпорядковуватися тим розумним і справедливим вимогам, які перед нею ставить вихователь і які мають на меті найвище благо. Кожен істинний вихователь прагне не протидіяти вільним проявам волі дитини, а навпаки – провокує у ній самостійні вільні прояви волі.

К. Вентцель вважав, що головним питанням, яке потребує негайного вирішення, у навчально-виховному процесі є не підвищена активність дитини, її ініціативність та діяльність, а навпаки – пасивність особистості, її небажання навчатися, розвиватися, діяти свідомо та незалежно. Тому вчений закликав вихователів, у першу чергу, боротися із нестачею ініціативи у дитини, з відсутністю у неї своїх бажань, з її готовністю підкорятися волі інших. Дитина, у якої немає своїх бажань або яка боїться їх проявити, – це „...бідна і нещасна дитина, і вона заслуговує особливої турботи з боку вихователів” [52, с. 118]. Кожну спробу проявити самостійність, своє „Я” з боку такої дитини вихователь повинен підтримувати всіма силами.

Звісно, педагог не виключав моментів, коли свавілля дитини переходить усі межі і посягає на рівну свободу та права тих, хто оточує. Зрозуміло, що у такій ситуації складно боротися засобами свободи. Тому, щоб уникнути необхідності протидіяти волі дитини, вчений радив якомога раніше пробуджувати в ній усвідомлення прав людей, що оточують та тих негативних наслідків, яких не уникнути в результаті певних вчинків. Потрібно добиватися того, щоб у дитини не було навіть бажання здійснювати вчинки, які неминуче завдають шкоди чи собі, чи тим, хто оточує. Варто попереджати колізії між волею дитини і законною волею інших, зупиняти виникнення неправомірних бажань, здійснення яких пов'язане зі згубними наслідками. Але в чому ж полягатиме ця попереджувальна діяльність? Який вона буде мати характер і який напрям?

Найголовніше завдання, яке К. Вентцель ставив перед вихователями у питанні превентивних заходів, – діяльнісне сприяння дитині у процесі звільнення своєї волі від підпорядкування афектів, пристрастей, випадкових та тимчасових

потягів, примхливих бажань, мінливого настрою. „Навчити дитину якомога раніше стримувати свої пристрасті й афективний стан, навчити її приборкувати свої випадкові і тимчасові потяги заради більш постійних бажань, які є вираженням істинного інтересу, навчити її не піддаватися тому чи іншому хвилинному настрою”, – ось та основа будь-яких попереджувальних заходів, які, на думку вченого, допоможуть волі дитини стати вільною від тих ланцюгів, які існують у надрах її душі [52, с. 122]. Це дасть можливість волі дитини швидше стати на „тверді ноги”, щоб бути спроможним опанувати сферою духовного життя, яке має імпульсивний, несвідомий характер, над усім механічним і мимовільним, над усім, що можна вкласти в поняття психічного автоматизму.

Великого значення у процесі попереджувальної діяльності вихователя К. Вентцель надавав роз'ясненням. Учений закликав якомога раніше знайомити дітей з наслідками своїх дій, які можуть завдати лиха людям, які їх оточують і їм самим. Для того, щоб попередити посягання дітей на законні права інших, а також ті вчинки, які можуть шкідливо позначитися на їхньому житті, здоров'ї та розвитку, не потрібно чинити над дитиною насильство і суперечити принципу свободи. К. Вентцель убачав розв'язання цього питання у тому, щоб надати дитині відомості про факти, якими вона не володіє. На його думку, це дасть змогу утримати дитину від тих дій, які мають згубний вплив на інших. Ті факти, з якими вихователь знайомить дитину, чинять тиск на її поведінку, вони дають їй чітке усвідомлення наслідків. Однак педагог застерігав, що інформація має бути не вигадана дорослими із задумом оволодіти волею дитини і підпорядкувати її собі. Вона існує насправді, а вихователь лише відкриває очі вихованцю, дає йому можливість урахувати значення цих фактів у своїй діяльності. І якщо, враховуючи ці знання, дитина утримується від тих чи інших дій, то це не означає, що вона підкорилася дорослим. „Вона утримується від них, підкоряючись сама собі, підкоряючись тій більш об'єктивній істині, осягнути яку ми їй допомогли наданням необхідних для цього фактів” [52, с. 124]. К. Вентцель був переконаний, що таким чином дорослий не пригнічує волю дитини, а навпаки – він не лише робить її більш вільною, а й розширює її розумовий горизонт, даючи можливість осягнути більш широке поле життя і прийняти до уваги те, що досі не було нею



усвідомлене: „Із сліпої ми робимо її зрячою, ми знімаємо пов'язку з її очей і відкриваємо їй нові перспективи” [52, с. 124].

К. Вентцель розумів, що вчення про вільне виховання зі своїм прагненням надати дитині свободу не така легка ноша для вихователів і передбачає великі труднощі та затрати як творчих, так і фізичних сил. Саме тому задля полегшення навчально-виховного процесу на засадах ідей вільного виховання вчений давав єдину пораду: справу „звільнення дитини” розпочинати з моменту її народження, оскільки з кожним наступним роком зробити це стає все складніше.

Таким чином, ми дійшли висновку, що К. Вентцель чітко усвідомлював те коло проблемних питань, які постали перед ним у процесі становлення та розвитку ідей вільного виховання. Відмовившись від авторитету у будь-яких його проявах, він намагався реалізувати головні умови педагогіки свободи у межах трьох сфер діяльності, а саме: політичній, етичній, педагогічній:

- політична – це створення у країні сприятливої демократичної політичної атмосфери;

- етична – формування „нової сім'ї” на засадах рівноправної свободи кожного з її членів;

- педагогічна – наявність учителя, здатного забезпечити вільний творчий розвиток кожної індивідуальної особистості шляхом її найбільшого духовного потягу.

### **3.2. Захист прав дітей як провідний напрям діяльності педагога**

Проблема позиціонування дитини в системі суспільно-правових координат здавна порушувалася філософами, педагогами, релігійними лідерами, політиками, суспільними діячами. Однак найбільший внесок у розвиток та формування правового статусу неповнолітніх, а згодом і ювенально-правової системи, зробили представники теорії вільного виховання. Розглядаючи свободу дитини, її автономний статус, рівноправність у суспільстві як основні категорії захисту, вони виключали авторитарну владу батьків та держави, намагаючись забезпечити вільний розвиток дитини.

Так, наприклад, шведська письменниця Е. Кей у своїй відомій книзі „Век ребенка”, обґрунтовуючи основні характеристики

„школи мрії”, робить спробу окреслити ті головні права, якими, на її думку, повинна користуватися кожна дитина: право на недоліки, право на недоторканність внутрішнього світу, право на вибір батьків [144].

Один із представників реформаторської педагогіки Німеччини Л. Гурлітт у своїх працях „Der Verkehr mit meinen Kindern” (Спілкування з моїми дітьми) [279], „О воспитании” [104], критикуючи постановку питання навчання та виховання дітей у школах Німеччини, окреслив ряд принципів у сфері захисту прав дітей. Намагаючись захистити молоде покоління від примусу, покарань та жорстокості з боку дорослих, він поставив у центр педагогічного процесу дитину, її свободу та рівноправність із дорослими. Крім того, педагогом було визначено права, які, на його думку, повинно забезпечити суспільство: право дитини на самостійність у житті, право на прояв власного характеру, право на переконання і свободу слова.

Важливою віхою у вирішенні проблеми прав дитини стала творчість польського педагога Я. Корчака. Його головні педагогічні праці „Как любить ребенка” [155], „Право на повагу” [157], „Правила життя” [156] присвячені проблемам дитинства, дитини та її місця у суспільстві. Критикуючи основний принцип тодішнього ставлення дорослих до молодого покоління – „дитина ще не...” (тобто дитина не є, а буде; не знає, а лише дізнається; не може, а тільки зможе), педагог закликав створити Magna Charta Libertatis (Велику Хартію вільностей), наголошуючи на тому, що „...дітей немає, є люди, але люди з іншим масштабом понять, іншим запасом досвіду, іншими потягами, іншою грою почуттів. Діти мають право на повагу з боку дорослих” [158, с. 135–136].

Схожі погляди на захист прав дітей висловлював представник української еліти, автор „Декларації про соціальне виховання дітей”, керівник науково-педагогічного відділу Наркомосу – О. Попов. Він підкреслював, що правильно організоване соціальне виховання має охопити все життя кожної дитини, нарешті реалізувати „права дитини”, а не тільки висмоктувати з неї виконання її „обов’язків” [203, с. 238].

Я. Мамонтов, відомий український педагог, також не залишався осторонь проблеми позиціонування дитини у світі дорослих. У своїй праці „Право держави і право дитини” педагог закликав змінити своє ставлення до прав дітей, надати їм більше свободи дії,

думки, захистити їх індивідуальність від пригнічення з боку дорослих: „Коли ми визнаємо, що дитина не може надалі бути власністю родини, то ми мусимо бути послідовними і визнати, що вона такою ж мірою не може бути і власністю держави” [171, с. 260].

Свою стурбованість становищем дітей у громаді активно виявляли російські науковці. Всупереч тому, що в суспільстві почала формуватися тоталітарна доктрина ювенального права, згідно з якою дитина визнавалася власністю держави, вчені не полишали надії змінити ситуацію і активно пропагували свої ідеї.

Відомий російський педагог, представник теорії вільного виховання М. Чехов дотримувався думки, що дитина повинна користуватися своєю свободою на рівні з дорослими з моменту свого народження. Він був переконаний у тому, що якщо вихованець з раннього віку не пізнає смак свободи, то, ставши дорослим, він не зможе бути по-справжньому вільним. Саме тому педагог пропонував у процесі навчання та виховання відмовитися від покарань чи винагород, оскільки „лише ідеї правди, добра та справедливості завжди зможуть захистити людину від усього поганого” [264, с. 36].

Питання захисту від насилля у процесі навчання та виховання із психологічної точки зору підіймалося В. Рахмановим. Він не відмовлявся від ідеї свідомого впливу дорослих на дітей, але, на відміну від офіційної педагогіки, стверджував, що „свобода виховання полягає в умінні керувати вчинками дітей, не пригнічуючи їхню творчу особистість, а навпаки – сприяючи її зміцненню і більшій стійкості” [212, с. 48].

Незважаючи на стурбованість широкого кола як зарубіжних, так і вітчизняних науковців проблемою захисту прав дітей, розробка цього питання є найбільш змістовною у педагогічних поглядах К. Вентцеля. У своїй книзі „Цепи невидимого рабства” (1906) автор акцентує увагу на ключовій ролі дитини у суспільстві: „Молоде покоління – це „майбутнє людства”, і чим більш цінною для нас буде його свобода, чим більше ми будемо оберігати його від ланцюгів явного та прихованого рабства, тим ближчим буде людство до виконання свого справжнього призначення” [65, с. 3]. Дотримуючись цієї думки, К. Вентцель намагався переконати суспільство забезпечити дитину повною свободою, обґрунтовуючи це тим, що „...тільки тоді, коли людство звільнить дитину, тільки

тоді, коли доросле покоління відмовиться від своєї влади над молоддю, лише тоді і саме доросле покоління знайде справжню, а не уявну свободу” [47, с. 19].

У теоретичних роботах К. Вентцеля увага зосереджується на самому понятті дитинства, яке розглядається вченим у психологічному та соціальному плані як найважливіший період життя людини. Подібно до поглядів Л. Толстого, К. Вентцель акцентував увагу на природній здатності дитини до вільного і творчого саморозвитку своєї особистості, моральних якостей та творчого потенціалу, які закладені в ній від самого народження. Визначаючи принцип самоцінності особистості дитини, її права на вільний вибір напряму свого розвитку, педагог намагався побудувати ієрархію виховних цілей таким чином, щоб на початку будь-яких вчинків, в основі початкової мети будь-яких дій виступала сама дитина, вільна, творча особистість, а головною метою дитини, яка індивідуально розвивається, став нерозривний зв'язок з людьми, „...що переростає у солідарність із людством і виражається у творчій спільній діяльності” [57, с. 41].

Переповнений безмежною любов'ю до дитини, педагог в іншій своїй праці „Освобождение ребенка” (1908) уперше обґрунтовує право вихованця на свободу вибору: „Кожна дитина, народжена на світ, має право на виховання, але вона має також право і на те, щоб її не виховували й особливо не виховували надмірно, оскільки виховання у тому вигляді, в якому воно часто і переважно здійснюється, в більшості випадків є насильством над особистістю дитини та насильством над тією майбутньою людиною, яка могла б згодом сформуватися з дитини, якби її розвиток відбувався вільно, без всяких перешкод” [46, с. 3]. Відстоюючи право дитини самостійно обирати шлях свого розвитку, К. Вентцель намагався розвинути у ній свободу волі. Він був переконаний, що саме свобода волі в подальшому дасть можливість людині приймати правильні, морально обґрунтовані рішення, робити правильний життєвий вибір. Саме право свободи вибору лежить в основі педагогічних ідей К. Вентцеля, саме з нього простежується початок діяльності педагога у сфері захисту прав дітей.

К. Вентцель чітко усвідомлював, що без захисту прав дітей, без надання їм свободи, без звільнення їх з-під влади дорослих неможливо буде реалізувати ідеї вільного виховання та побудувати нову школу на засадах педоцентризму. На противагу тогочасним

уявленню, надаючи дитині безмежну свободу та зрівнюючи її права з дорослими, педагог закликав: „Час зрозуміти, що дитина не річ, не лялька, не іграшка, не власність своїх батьків та вихователів, – потрібно поважати ту вільну людську особистість, яка у ній прихована, і потрібно усіма силами сприяти найбільш повному розвитку цієї особистості” [46, с. 4].

Права дитини, вважав К. Вентцель, порушуються, в першу чергу, всією системою виховання. Саме тому вчений у своїх роботах уперше заговорив про створення Великої Хартії Свободи – документа у сфері захисту неповнолітніх, захищеного усіма необхідними гарантіями для неухильного виконання у процесі виховання та навчання.

К. Вентцель розумів, що реалізовувати права дитини потрібно починати з найближчого оточення, з двох соціальних інститутів, які, в першу чергу, поневолюють особистість під тиском своїх переконань, уподобань та упереджень, – сім'ї і школи. Педагога обурювало те становище речей, яке склалося у батьків та вчителів стосовно дитини. У своїй книзі „Как создать свободную школу (Дом свободного ребенка)” (1908) К. Вентцель писав: „Ви надто звикли керувати, піклуватися, проявляти свою владу над дітьми, ви настільки звикли до цієї влади, що навіть сама думка про найменше її обмеження вам здається еретичною” [37, с. 11]. Особливо жорстко К. Вентцель критикував школу, нарікаючи на те, що вона не має нічого спільного із життям дитини. У цьому напрямі нищівної критики вченого зазнає особистість учителя: „Дитина як дитина для них майже не існує: вони дбають про що завгодно, але тільки не про живу особистість маленької майбутньої людини. І ця маленька людина безжально гнеться і перекручується в руках сучасних педагогів, над нею практикуються всілякі форми насильства, мудрі педагоги розробляють для її уявного удосконалення різні хитромудрі методи примусового виховання та навчання і одного тільки їй не дають – свободи” [52, с. 102]. Педагог був переконаний, що доки існує стара система навчання, доки діти перебувають під неухильним тиском авторитету вчителя та не мають права голосу, доки їхні бажання та можливості не враховуються, доти неможливо звільнити дитину та побудувати „нове виховання”. Змінити цю ситуацію К. Вентцель прагнув за допомогою ще однієї вольності дитини, яку він виразно відстоював, – права рівності: „Учень і вихованець повинен користуватися

рівними правами з учителем та вихователем; свобода його повинна бути не менша, але дорівнювати свободі останнього” [46, с. 9]. Обґрунтовуючи свою думку, педагог називає вчителя та учня „рівноправними партнерами”, які мають одну мету, до якої повинні йти разом. Реалізувати принцип рівності вчений намагався у своїй експериментальній школі – „Будинку вільної дитини”, за допомогою включення дітей у спільне управління закладом. Таку позицію К. Вентцеля можна пояснити його нестримною вірою у те, що для формування високоморальної, свідомомислячої особистості будь-які правила, які висуваються перед нею, повинні бути вираженням її власної волі.

У сфері захисту прав дітей К. Вентцелем передбачалася й реорганізація сім'ї. Відзначаючи її цінність та залишаючись прихильником сімейного виховання, педагог великого значення надавав принципу рівності та свободи усіх членів родини. У доповіді, яку він виголосив на I Всеросійському з'їзді з питань сімейного виховання в Петербурзі (1913), автор жорстко критикує те становище прав дітей, яке склалося у сучасних сім'ях, називаючи дитину „рабом”, а батьків – „рабовласниками”. Для К. Вентцеля ідеалом справжньої, щасливої родини була та, у якій всі мають однакові права. Відстоюючи право рівності, педагог намагався гарантувати дитині ту ж свободу, якою користуються і дорослі члени родини: „У правильно складеній сімейній конституції свобода кожного, а в тому числі і дитини, обмежується тільки рівною свободою кожного з інших членів сім'ї” [46, с. 8–9]. К. Вентцель не прагнув наділити дитину якимись особливими, специфічними можливостями та перевагами, якими не користуються дорослі, а навпаки – він хотів прирівняти їх до тих, якими володіють й інші члени родини.

Свобода дитини для педагога проявляється не лише у вчинках та прийнятті рішень, а й у почуттях. К. Вентцель прагнув донести до дорослих, що у стосунках дітей з батьками почуття не повинні мати примусовий характер, а мусять набути форми „вільних почуттів”, отримати можливість їх вільного прояву: „Це є необхідна умова розвитку почуттів щирої глибокої любові до батьків”, – писав педагог [58, с. 58]. Така позиція К. Вентцеля пояснюється його впевненістю у тому, що в сім'ї, де стосунки побудовані на насиллі та примусі, там, де у процесі виховання має місце прояв зверхності

та владолюбства, діти досить часто відчують нелюбов та ворожість до своїх батьків.

Торкаючись питань захисту прав дітей у сім'ї і у школі, К. Вентцель робить загальний висновок: „Для того, щоб справа свободи дітей швидше виграла, швидше стала на твердий ґрунт, потрібно, щоб доросле покоління чітко усвідомило всю ту цінність, яку свобода має для молодого покоління, і щоб воно добровільно відмовилося від тієї абсолютної влади, яка перебуває в його руках щодо цього покоління, щоб воно гарантувало йому повну свободу саморозвитку, самовиховання, самостійного життя” [46, с. 12–13].

Відстоюючи права дітей, борючись за їхню свободу та незалежність, захищаючи від насилля та експлуатації, педагог надавав особливого значення у цьому процесі самим дітям та молодому поколінню в цілому. У своїй статті „Задача молодого покоління” (1917) К. Вентцель наголошує на тому, що доки саме молоде покоління не усвідомить свого становища, „...не виступить у колі життя як самостійний клас і не стане на захист своїх інтересів, доти становище речей не зміниться” [32, с. 5]. Вирішення цієї проблеми К. Вентцель вважав можливим за умови створення політичної партії молодого покоління. Таку ідею він аргументував тим, що існує велика кількість політичних партій, які різняться за своїми завданнями, шляхами та методами, а також класами суспільства, права яких вони захищають. Серед таких педагог називає ті, що захищають інтереси буржуазії, робітничий клас, трудову інтелігенцію та ін. Але К. Вентцель наголошує на тому, що не існує жодної політичної партії, яка захищала б права дітей та молоді: „Усі класи суспільства мають своїх захисників у вигляді певної політичної партії, за винятком одного, який до цього часу не є презентований жодною партією. Цей клас – молоде покоління” [32, с. 5].

Намагаючись захистити права дітей, К. Вентцель критикує не лише політичне становище у державі, а й взагалі час, у якому він живе, називаючи його періодом культу дорослого, „...який є господарем свого життя, що накладає на все свої штампи і диктує всьому власну волю” [32, с. 8]. Вчений як пророк свого часу впевнено висловлює думку, що майбутнє людства – за дитиною, яка є носієм та джерелом нового життя, надією на безмежне оновлення усіх сторін людського існування. Педагог закликав замінити культ

дорослого культом дитини, дати їй можливість стати повноцінним членом суспільства.

Отже, головним завданням суспільства у процесі становлення прав та свобод дитини К. Вентцель вважав звільнення від того гніту, примусу і насилля, очевидного та прихованого, якого зазнає молоде покоління протягом усього процесу свого виховання та навчання.

Квінтесенцією педагогічних поглядів К. Вентцеля у сфері протекції прав дітей стає його „Декларація прав дитин”, яку педагог написав у вересні 1917 року, а через рік вона вийшла друком спочатку у вигляді статті в журналі „Свободное воспитание” [54], а згодом, цього ж року, окремою брошурою у 114 випуску „Библиотеки свободного воспитания и образования и защиты детей” під редакцією І. Горбунова-Посадова [50], випередивши аналогічну Декларацію прав дитини, запропоновану Асамблеєю Ліги Націй (1924) [110] та Декларацію прав дитини, прийнятую ООН (1959) [109]. Порівнюючи ці три документи, створені різними авторами, організаціями та в різний проміжок часу, можна простежити не лише ідентичність назв, а й близьку їх суть, яку вперше окреслив К. Вентцель, – беззаперечний педоцентризм, охорона дитинства, піклування про повноцінний та гармонійний фізичний, духовний, моральний, інтелектуальний розвиток дитини. Однак, беручи до уваги історичний час, який диктував актуальність проблем, що потребують вирішення, усі ці документи мають певні відмінності.

Так, наприклад, Декларація прав дитини 1924 року була прийнята Асамблеєю Ліги Націй після Першої світової війни, яка залишила по собі велику кількість безпритульних дітей. Ця соціальна проблема відобразилася на змісті документа, в основу якого ліг, у першу чергу, захист у сфері соціального забезпечення дітей. Основний зміст Декларації відображають п’ять принципів, у яких акцентується на тому, що людство має надати дитині краще з того, що воно може дати. Ще однією особливістю цього документа є те, що перед державою не стояло жодних зобов’язань, а усі зобов’язки покладалися на „чоловіків і жінок усіх націй” [25, с. 27].

Декларація прав дитини, прийнята ООН у 1959 році, відрізняється від попереднього документа ширшим спектром громадянських, економічних, соціальних та культурних прав. Згідно з цим документом, дитина має право на ім’я, громадянство, освіту, відпочинок, медичну допомогу та ін. На особливу увагу



заслуговують права дітей з обмеженими можливостями і дітей, що залишилися без батьківського піклування. Декларація прав дитини (1959) є дійсно важливим юридичним документом міжнародного рівня, проте не варто забувати про першоджерело, яким виступає аналогічний документ, розроблений К. Вентцелем.

Із притаманним педагогу максималізмом він у своїй Декларації прав дитини 1917 року заявив, що „...в її прийнятті зацікавлене все людство, тому що лише всезагальне найглибше та найширше впровадження в життя Декларації прав дитини дасть можливість людству в його повному складі досягнути відродження на землі того, що мовою релігії називається „царством Божим” [50, с. 14].

Декларація прав дитини К. Вентцеля містить 18 пунктів, які умовно можна об'єднати у чотири розділи: перший – природні права дитини (з 1 по 3); другий – свобода та право вибору (з 4 по 9); третій – захист від примусу та насилля (з 10 по 15); четвертий – суспільна взаємодія (з 16 по 18).

*Перша група принципів* – природні права дитини, покликана гарантувати усі необхідні умови, в першу чергу, для фізіологічного існування, а також для інтелектуального розвитку дитини. Ця група принципів є однією із найнеобхідніших, які К. Вентцель окреслив у своїй Декларації прав дитини. Відповідно до першого положення, кожна дитина, що народжується на світ, яким би не було соціальне становище її батьків, має право на існування, тобто їй має бути забезпечена певна сукупність життєвих умов, визначених специфікою дитячого віку, необхідних для збереження та розвитку її організму і для успішної боротьби останнього з ворожими для життя чинниками. Другим принципом педагог визначив турботу про те, щоб необхідні для дитячого віку життєві умови були забезпечені батьками, суспільством у цілому та державою. Намагаючись гарантувати молодому поколінню умови не лише для фізіологічного розвитку, а й для успішної інтелектуальної та творчої самореалізації, К. Вентцель у третьому положенні зазначив, що кожна дитина, яка народжується на світ, має право на вільний розвиток закладених у ній сил, здібностей і таланту, тобто право на виховання та навчання відповідно до її індивідуальності. Реалізацію цього права вчений мав наміри гарантувати за допомогою надання дитині у будь-якому віці безкоштовних освітніх послуг, „...де усі компоненти її природи та характеру отримають найбільш оптимальні умови для свого гармонійного розвитку” [50, с. 12].

Проводячи аналогію між Декларацією прав дитини, автором якої є К. Вентцель, та іншими подібними документами, слід зауважити, що перша група принципів, розроблених педагогом, знайшла своє відображення у Декларації прав дитини 1924 року у пункті першому та аналогічній Декларації, прийнятій ООН 1959 року, у пунктах другому та сьомому, що ще раз доводить важливість та цінність документа, запропонованого педагогом.

*Друга група принципів*, яку ми охарактеризували як такі, що дають дитині свободу та право вибору, мали особливе значення для К. Вентцеля, оскільки реалізація саме цих засад давала б можливість повноцінного розвитку концепції вільного виховання та втілення її ідей на практиці. Але в той же час, надаючи дитині безмежної свободи та рівності у своїх правах із дорослими, ці принципи стали найбільш шокуючими для тогочасного суспільства. Так, наприклад, у четвертому положенні автор сміливо заперечує тезу, якою суспільство користувалося у процесі взаємодії із дітьми протягом багатьох століть, акцентуючи увагу на тому, що „...кожна дитина, якого віку вона не була б, є особистістю і ні в якому разі не може вважатися ні власністю батьків, ні власністю суспільства, ні власністю держави” [50, с. 12]. Принцип п'ятий надає дитині право обирати собі вихователів, відмовлятися і йти від своїх батьків, якщо вони виявилися поганими вихователями. К. Вентцель надавав дитині право йти від батьків у будь-якому віці її життя, при цьому зауваживши, що держава та суспільство повинні піклуватися про те, щоб жодні зміни в зазначеному напрямі не призвели до погіршення матеріальних умов життя дитини. У принципі шостому педагогом акцентується увага на тому, що дитина в будь-якому віці свого життя у своїй свободі та правах рівна з дорослою повнолітньою людиною. Якщо ті чи інші права не здійснюються нею, то це повинно бути обумовлено лише відсутністю у дитини фізичних та духовних сил, необхідних для реалізації цих прав. За наявності останніх вік не повинен слугувати перешкодою для користування нею цими правами. Принципом сьомим ученим обґрунтовано, що свобода полягає у можливості робити усе, що не завдає шкоди фізичному і духовному розвитку дитини та не шкодить іншим людям. Таким чином, використання кожною дитиною своїх природних прав не повинно зустрічати перешкод, крім тих випадків, які диктуються законами нормального фізичного та духовного розвитку самої дитини, і крім тих, які гарантують іншим

членам суспільства користування тими ж правами. Принцип восьмий проголошує, що певна група дітей, урахувавши міжособистісні стосунки та ставлення до оточення, може бути підпорядкована правилам, які забороняють дії, що завдають шкоду суспільству. Все, що не заборонено цими правилами, не повинно мати перешкод для втілення. Принцип дев'ятий говорить про те, що права, яким підпорядковується певна група дітей і дорослі, пов'язані з ними спільним життям, повинні бути вираженням їхньої загальної волі. Реалізацію цього права автор убачав через надання всім дітям можливості брати участь в укладанні тих правил, якими регулюється їхнє життя та діяльність. К. Вентцель був переконаний у тому, що якими б не були ці правила, вони повинні бути однакові як для дітей, так і пов'язаних з ними дорослих за обов'язкової умови, „...щоб вони не суперечили вимогам соціальної справедливості” [50, с. 12–13].

Серед перелічених шістьох принципів, які ми умовно виокремили як ті, що надають дитині свободу та право вибору, жоден не знайшов свого відображення у Деклараціях прав дитини ні 1924, ні 1959 року. Деяка схожість спостерігається між першим принципом у документі, розробленому ООН, та дев'ятим Декларації К. Вентцеля, адже вони обидва проголошують рівність у своїх правах усіх дітей та захищають їх від дискримінації. Але ключові принципи, що надають дитині право вибору, свободу та сприяють формуванню власної точки зору і життєвої позиції були забуті та оминули документи у сфері захисту прав дітей.

*Третя група принципів*, для якої характерний захист від примусу та насилля, головним чином має на меті захистити дітей не стільки від фізичного пригнічення, скільки від морального, духовного та психологічного. К. Вентцель намагався застерегти дорослих від дій, які перешкоджають особистій самореалізації та індивідуальному розвитку дитини. У десятому принципі наголошено на тому, що жодна дитина не може бути силоміць змушена до відвідування того чи іншого виховного або освітнього закладу. Педагог був переконаний, що виховання та навчання на усіх його етапах є особистою справою дитини, тому прагнув кожному надати право ухилитися від того виховання і навчання, яке суперечить індивідуальності дитини. Принцип одинадцятий наголошує на тому, що ні батьки, ні суспільство, ні держава не можуть змушувати дитину вивчати певну релігію чи примусово

виконувати її обряди – релігійне виховання має бути абсолютно вільним. За допомогою дванадцятого принципу К. Вентцель прагнув застерегти дорослих від пригнічення неповнолітніх, говорячи про те, що жодна дитина не повинна відчувати сором за свої переконання, аби лише їх прояви не порушували рівні права інших членів суспільства, дорослих та дітей. Намагаючись сприяти вихованню свідомої, цілеспрямованої особистості, педагог у тринадцятому принципі надав можливість кожній дитині вільно висловлювати у письмовій або усній формі свої думки тією мірою, як цим правом користуються дорослі люди, тобто лише з тими обмеженнями, які диктуються благом суспільства і які мають бути чітко визначені законом. Чотирнадцятий принцип надає дітям право створювати певні союзи, гуртки, суспільні об'єднання тією мірою, як це дозволено дорослим людям. Безумовно, вчений не виключав появи деструктивних організацій, саме тому наголосив на забороні створювати союзи, що переслідують цілі та завдання, які суперечать благу дитини та її нормальному фізичному і духовному розвитку, а також певною мірою можуть завдавати шкоди суспільству в цілому або частково. У принципі п'ятнадцятому проголошується, що жодна дитина не може бути позбавлена свободи, крім випадків, чітко сформульованих у законі, коли цього потребує благо дитини та навколишнього її середовища. Також жодна дитина не повинна зазнавати ніяких покарань. К. Вентцель був переконаний, що з провинами та недоліками дитини потрібно боротися за допомогою відповідних виховних закладів, „...шляхом просвіти або лікування, а не покаранням і різними засобами репресивного характеру” [50, с. 13–14].

Ця група принципів, в основу яких лягли демократичні, гуманістичні засади, є особливо актуальною для сьогочасного суспільства. У десятому принципі Декларації 1959 року відобразилося положення одинадцяте документа К. Вентцеля. Однак принципи, не менш важливі за своїм значенням (захист від покарань, свобода думки, право на об'єднання та ін.), були проігноровані у двох наступних аналогічних документах, що, на нашу думку, є великою втратою.

*Четверта група принципів* – суспільної взаємодії, в основі якої лежать три положення, що регламентують діяльність громади стосовно дитини. За їх допомогою педагог прагнув гарантувати неухильність суспільства та держави під час виконання та захисту

прав дітей, а також сформулювати положення щодо фінансової складової гарантій документа.

У шістнадцятому принципі К. Вентцель наголошував на тому, що держава і суспільство повинні спостерігати за тим, щоб права дитини, перераховані в попередніх параграфах, не були знівельовані. Вони повинні захищати ці права від будь-яких спроб зазіхань на них. У разі невиконання певними суб'єктами своїх обов'язків стосовно молодого покоління педагог не виключав використання примусу.

Розуміючи, що захист прав дітей тогочасну владу не цікавив і не мав би матеріальної підтримки, К. Вентцель у сімнадцятому принципі висунув ідею створення фонду молодого покоління за допомогою встановлення всезагального податку на дійсну реалізацію прав дитини шляхом відрахувань із засобів, що надходять до держави, в розмірі, достатньому для того, щоб права жодної дитини ні в чому не були пригнічені. Контроль за витратами, здійснюваними з цього фонду, педагог віддав у руки суспільства.

Будучи прихильником трудового виховання, К. Вентцель вважав, що важливим для дітей є не лише захист їхніх прав, а й турбота про те, щоб їхній розвиток відбувався повноцінно, у взаємодії із суспільством. Саме тому у вісімнадцятому принципі педагог зобов'язує кожну дитину з того віку, коли це стане для неї можливим, брати участь у суспільно необхідній промисловій, землеробській або якійсь іншій виробничій праці в розмірі, визначеному її можливостями та здібностями. Ця праця, на думку педагога, не лише стане формою удосконалення фізичного здоров'я дітей, але й „...сприятиме їхньому духовному розвитку і злиттю з усією системою виховання та освіти народу” [50, с. 14].

Таким чином, остання група принципів не лише покладає на державу та суспільство обов'язок піклуватися про права неповнолітніх, а й визначає обов'язки дітей брати участь у суспільно корисній праці, що дасть можливість дитині набути більш досконалого, гармонійного розвитку.

Характеризуючи в загальному Декларацію прав дитини К. Вентцеля, слід звернути увагу на те, що в ній автор уперше надає дитині „суб'єктного” характеру. Вона перестає бути чисією власністю, вона більше не чекає, коли держава і дорослі задовольнять її потреби і бажання, а активно включається у процес

творення власного життя, опираючись на особисті переконання, уподобання та інтереси, незалежно від думки оточення. Крім того, вчений у своєму документі попіклувався про реалізацію провідних прав дитини, спрямованих на створення сприятливих умов для того, щоб вона розвивалася фізично, розумово, морально, духовно в умовах свободи думки, волі та гідності.

Проводячи порівняльний аналіз у цілому Декларації прав дитини К. Вентцеля 1917 року та Декларації прав дитини, прийнятої ООН у 1959 році, спостерігаємо суттєву схожість між цими документами, навіть можна знайти деякі принципи, які майже не відрізняються. Обидва законодавчі акти покликані захищати права дітей задля створення сприятливих умов їхнього гармонійного всебічного розвитку – фізичного, морального, духовного, інтелектуального та ін. Проаналізувавши Декларацію прав дитини, автором якої є К. Вентцель, слід відзначити, що вона є більш гуманною та глибокою. У ній наявна щира турбота не лише за матеріальні умови існування дітей, а й, у першу чергу, їхню життєву свободу, розвиток творчого потенціалу, формування всебічно розвиненої особистості з власною точкою зору, життєвою позицією та правом її вільного виявлення. Завдяки Декларації К. Вентцеля дитина перестає бути чиеюсь власністю, а стає самобутнім індивідом, який має право самостійно приймати важливі для себе рішення та бути рівним у своїх правах з дорослою людиною.

Звичайно, Декларація прав дитини К. Вентцеля, як і більшість його робіт, має радикальний характер, що, можливо, значною мірою й стало свого часу перешкодою для її прийняття та реалізації. У процесі розробки документа К. Вентцель розумів, що суспільство не готове до таких кардинальних змін у процесі взаємодії дитина–дорослий, дитина–держава, проте продовжував невпинно, за будь-якої нагоди, закликати людство проголосити Декларацію прав дитини. Усвідомлював К. Вентцель і те, що її реалізація викличе значний опір з боку старшого покоління, апелюючи до того, що дорослі не можуть відмовитися від влади, яку вони мають над молодим поколінням. „Потрібно невпинно працювати над тим, щоб пробудити у дорослого покоління усвідомлення незаконності і несправедливості тієї влади над молодим поколінням, якою воно користується”, – писав К. Вентцель [47, с. 19].

Учений сподівався на те, що розроблена ним Декларація прав дитини знайде підтримку серед владних структур, але в той же час розумів: „Ще не народилася та політична партія, яка на перше місце поставила б права дитини” [50, с. 15]. У цьому педагог не помилився, адже Декларація прав дитини К. Вентцеля так і не знайшла належної підтримки серед владних структур.

Незважаючи на неготовність суспільства визнати права дитини рівними до своїх, К. Вентцель продовжив свою активну діяльність у цьому напрямі. У 1923 році виходить третє видання книги „Освобождение ребенка” (через 16 років після першого і через 14 після другого). Незважаючи на той час, що минув, зміну політичної та соціальної ситуації у країні, погляди педагога залишилися сталими. Однак у книзі з’являється доповнення, в якому автор закликає людство звільнити дітей від своєї безапеляційної влади і прийняти Декларацію прав дитини, наголошуючи, що „...ще ні в одній країні світу не визнані права дитини у тому повному обсязі, в якому це повинно було б бути” [47, с. 19].

К. Вентцель вважав, що повноцінний розвиток людства неможливий там, де діти не мають прав. Він припускав, що доки дорослі користуються своєю владою над дітьми, доти не буде прогресу людства, доти дорослі будуть перебувати під тиском авторитетів: „Тільки тоді, коли людство звільнить дитину, тільки тоді, коли доросле покоління відмовиться від своєї влади над молоддю, тільки тоді і саме доросле покоління здобуде справжню, а не уявну свободу, і усе людство, усі його члени стануть по-справжньому вільними” [47, с. 19].

Як борець за вільне виховання, К. Вентцель розумів, що захист прав дітей має не лише юридичне підґрунтя для реалізації, а й педагогічне. Він був переконаний, що, забезпечивши дитині права рівності у суспільстві, витіснивши зі школи авторитарний стиль навчання, жорсткий контроль та дискримінацію дитини дорослими, реорганізувавши сімейне виховання у напрямі рівності та свободи, можна буде надати дитині того найкращого, повноцінного розвитку своєї індивідуальної особистості. „Звільнимо дитинство і, можливо, швидше проголосимо святе право дитини на життя, щастя й вільний розвиток усіх закладених у ній сил, здібностей і талантів, і треба вжити всіх заходів задля того, щоб це право реалізувалося!” – закликав К. Вентцель [47, с. 19].

Таким чином, здійснивши аналіз праць К. Вентцеля, присвячених розгляду проблемі захисту прав дітей, можна зробити висновок, що у педагогічній спадщині вченого це питання посідає особливе місце. Аналіз поглядів педагога щодо означеної проблеми свідчить про глибоке розуміння ним значення охорони дитинства у процесі формування та розвитку молодого покоління. У боротьбі за свободу та права дитини К. Вентцель у своїх педагогічних працях висловив ряд думок і положень, які можна об'єднати у три групи:

1. Права, що зрівнюють можливості дітей та дорослих:
  - право дитини брати участь у творенні законодавчих актів, які регулюють її життя;
  - право рівності з дорослими;
  - право створювати організації, союзи, гуртки.
2. Права, що гарантують свободу та право вибору:
  - право належати самому собі;
  - право йти від батьків та вихователів;
  - право вибору навчального закладу;
  - право на свободу віросповідання та релігійних переконань;
  - право на збереження своєї самобутності;
  - право свободи думки;
  - право ухилятися від того навчання та виховання, яке суперечить індивідуальності дитини.
3. Права, що забезпечують повноцінне існування та розвиток особистості:
  - право на забезпечення соціальних умов;
  - право на розвиток здібностей та потенціалу;
  - право на освіту;
  - право на життя;
  - право захисту від покарань;
  - право на матеріальне забезпечення.

У педагогічній спадщині К. Вентцеля, крім прав дитини, які висвітлює педагог, можна виокремити чотири головних механізми їх реалізації:

1. **Сім'я**, яка повинна забезпечити дитині свободу почуттів, думок, дій, надати їй рівні права у стосунках між усіма членами родини.
2. **Суспільство**, яке, на думку педагога, повинно виконувати функції контролю та моніторингу в реалізації прав дітей.



3. **Держава**, яка зобов'язана надати дитині усі необхідні соціальні умови та забезпечити реалізацію прав.

4. **Молоде покоління**. Йому педагог надавав особливу роль, оскільки вважав, що саме за його ініціативи повинні відбуватися позитивні зміни у сфері захисту прав, саме діти, у першу чергу, можуть стати тією рушійною силою, яка здатна змінити ситуацію і покласти початок ювенальному праву.

Здійснений нами аналіз концептуальних положень, запропонованих К. Вентцелем у сфері захисту прав дітей, дає змогу говорити про їх інноваційний характер. Погляди педагога не лише не втратили своєї актуальності у сучасному суспільстві, а навпаки – набули особливого звучання та значущості.

### **3.3. К. Вентцель – автор закладу експериментального типу „Будинок вільної дитини” (1906–1909 рр.)**

Суспільне невдоволення системою освіти кінця XIX – початку XX століття дало поштовх розвитку суспільно-педагогічного руху, який виник ще у середині XIX століття. Починають відбуватися з'їзди діячів народної освіти, виникають комітети грамотності та добровільні просвітницькі товариства при Вільному економічному суспільстві в Петербурзі і Московському товаристві сільського господарства. Вищою формою таких організацій стали Всеросійський учительський союз (у 1906 р. – нелегальний, з 1913 р. – офіційно зареєстрований) та Ліга освіти (1906 р.).

У цей час поруч із початковими училищами, ліцеями, традиційними гімназіями, прогімназіями, земськими та церковно-приходськими школами почали виникати школи нового типу. Діячі освіти, науковці, засновуючи власні освітньо-виховні заклади, працювали за авторськими методиками, в основі яких, як правило, було закладено ідеї вільного виховання та канон природовідповідності Ж.-Ж. Руссо. Одночасно з цим у подібних навчально-виховних закладах реалізовувалися ідеї колективізму, суспільно корисної праці, активно-діяльній участі вихованця у навчальному процесі, самоврядування та ін.

Одним із прикладів таких „нових шкіл” можна назвати сімейну школу, яка виникла на початку XX століття під керівництвом прихильниці теорії вільного виховання О. Кайданової. Створений заклад складався із групи батьків і педагогів, які об'єдналися за

принципом трьох „С”: Співтовариства, Співтворчості, Співпраці. Діти навчалися у цій школі без конкретно визначеного плану, програм та навчальних предметів, вид діяльності визначався відповідно до уподобань та бажань учня.

Вартий уваги досвід організації навчального закладу нового типу О. Зеленко та С. Шацького – „Сетлемент”. В основі його виховної системи було закладено ідею „дитячого царства”, де кожен вихованець мав усі необхідні умови для всебічного розвитку. Діти відвідували різні клуби та гуртки (столярський, театральний, астрономічний, біологічний та ін.), діяли правила роботи, які розроблялися ними самими і були обов’язковими для виконання як учнями, так і вчителями.

До закладів, які прагнули втілити нові принципи виховання та навчання, належить „Будинок вільної дитини” К. Вентцеля, який став одним із перших досвідів трудової школи Росії. Хоча офіційно він розпочав своє існування 1 жовтня 1906 року, підготовка до його відкриття велася з 1903 року, коли під керівництвом педагога було створено особливу структуру, яка займалася розробкою питань організації вільної, раціональної освіти, – Комісію з організації сімейних шкіл при педагогічному товаристві Московського університету, до складу якої увійшли такі діячі, як І. Горбунов-Посадов, О. Кайданова, М. Клечковський, М. Чехов, І. Кистяковська та ін.

Основою для створення нового експериментального закладу К. Вентцеля став невеликий сімейний дитячий садок, заснований у перший рік роботи Комісії з організації сімейних шкіл. Його діяльність характеризувалася зібранням декілька разів на тиждень дітей членів комісії для спільної гри та занять. Такі збори відбувалися по черзі вдома у кожної із сімей протягом двох років. Однак із часом з’явилася необхідність у щоденних заняттях, повноцінному втіленні духовних та інтелектуальних прагнень дітей, як зазначає одна із батьків – О. Горбунова-Посадова: „Діти підростали, зростала на досвіді й наша педагогічна думка, і нам хотілося втілити наш ідеал у справі, у великому масштабі” [148, с. 11].

У 1906 році організатори дошкільного закладу звернулися через московські газети із закликом до батьків взяти участь у створенні нового виховного навчального закладу – „Будинку вільної дитини”. Слід зауважити на тому, що на залик відгукнулися три групи

людей: ті, хто шукали передову школу для своїх дітей; ті, хто прагнули реалізувати свій педагогічний потенціал; ті, хто виявив бажання надати моральну та матеріальну підтримку новим ідеям. Усі три групи зацікавлених об'єдналися у Товариство друзів природного виховання, яке в подальшому приєдналося до Московського Обласного Відділу Ліги Освіти у якості окремого комітету, метою якого була „... з одного боку, теоретична розробка питань вільного виховання і навчання, а з іншого – сприяння втіленню у життя ідей природного виховання та надання матеріальної й моральної підтримки таким закладам, як затіяний дитячий будинок” [170, с. 55].

Ще одним кроком на шляху до створення „Будинку вільної дитини” стала розробка його концепції, яку К. Вентцель репрезентував спершу у вигляді лекції „Как создать свободную школу (Дом свободного ребенка)”. У 1906 році під цією ж назвою вийшла друком брошура, а в 1910 році у виданні „Новые пути воспитания и образования детей” педагог більш детально зупинився на основних аспектах створення та існування нової експериментальної школи.

Своєрідність „Будинку вільної дитини” полягала у тому, що він був створений як альтернатива державній традиційній школі. Був демократичним за своїм характером, аполітичним та незалежним від владних структур, доступним для всіх охочих, незалежно від статі, віросповідання та матеріального становища – „...у ньому однаково повинні були знаходити собі місце і діти капіталіста, і діти пролетаря, і діти сановника, і діти швейцара” [37, с. 53]. „Будинок вільної дитини” був відкритим для батьків, громадськості, для всіх зацікавлених у справі освіти молодого покоління. Однак, зважаючи на незгоду перебувати під контролем держави, а значить виконувати загальнодержавну програму, ідучи шляхом традиційної школи, керівництвом було прийнято рішення розпочати роботу закладу нелегально.

Починаючи з 1 жовтня 1906 року, „Будинок вільної дитини” було відкрито. Приміщенням школи стала наймана квартира, оточена просторим двором і невеличким садом, у Кривоарбатському провулку м. Москви. Створений на основі запропонованої педагогом концепції виховний навчальний заклад налічував близько 40 дітей віком від 5 до 10 років. Контингент учнів мав різноманітні характеристики. Поруч зі звичайними дітьми, що

прагнули до нових знань, активної участі у життєдіяльності школи, реалізації свого творчого потенціалу, були й „не звичайні діти”, як зауважила одна із працівниць та організаторів школи О. Горбунова-Посадова: „Це були діти, про яких батьки особливо багато думали, <...> діти-мазуни, і діти-одинаки, хворобливі, перенавчені вдома турботливими батьками... Були серед них просто діти, які важко виховувались, яким було необхідне лікування й абсолютно особливі умови життя” [148, с. 21].

„Будинок вільної дитини”, – за словами однієї із його співробітниць М. Кистяковської – в момент відкриття характеризувався як дещо нове, що не вміщується в межі будь-якого закладу: це не була школа, не був дитячий садок, не був навіть дитячий клуб” [148, с. 46]. Характерними особливостями діяльності закладу протягом першого року стало те, що у ньому не було чітко визначеного керівництва, участь в управлінні брали як батьки, вихователі, так і діти. Не мав „Будинок вільної дитини” й обслуговуючого персоналу та постійного викладацького складу, усі господарчі роботи виконувалися самими дітьми, а заняття у більшості випадків проводилися батьками.

Оскільки існувати не легально такий альтернативний навчальний заклад, що викликав посилений інтерес громадськості, довго не міг, на другому році свого існування „Будинок вільної дитини” продовжив діяльність під виглядом офіційно зареєстрованого дитячого садка М. Гуцевич. Це внесло певні корективи у діяльність закладу: з’явилося керівництво в особі завідувача, школа відійшла у підпорядкування „Гуртка спільного виховання та навчання дітей” (головою якого був К. Вентцель), для дітей старшої групи було запрошено керівника, відомого діяча дошкільної освіти М. Станіловську. Також правління прийняло рішення заборонити екскурсійне відвідування „Будинку вільної дитини” у час занять, оскільки було встановлено, що „...часті відвідування сторонніх осіб негативно відображалися на настрої дітей та керівників” [135, с. 16].

Усупереч усім зусиллям, незважаючи на велику кількість прихильників ідей вільного виховання, що впроваджувалися у школі, серед батьків, щиро віру в беззаперечний успіх справи в колі керівників, „Будинок вільної дитини” у 1909 році припинив своє існування. Саме третій рік став критичним для діяльності закладу: „У цей час діти, ядро школи, підросли: частина батьків вирішила,

що їм необхідний диплом у майбутньому, що потрібні заняття за програмами, і школа наша, на жаль, розпалася”, – констатувала О. Горбунова-Посадова [92, с. 82]. Крім того, протягом усього терміну існування закладу на шляху успішної реалізації розробленої концепції виник ряд проблем, які з кожним роком ставали особливо відчутними: низьке матеріальне забезпечення, недостатня кількість професійних педагогів, брак коштів, відсутність підтримки з боку держави та ін. Однак, незважаючи на це, слід відзначити ґрунтовність, цілісність та гуманність педагогічної системи, яка лягла в основу діяльності цієї нової, експериментальної школи, її педоцентричні засади та інноваційний характер.

Розробляючи проект „Будинку вільної дитини”, К. Вентцель прагнув зробити цей заклад „педагогічною спільнотою”, що складається із дітей, їхніх батьків та педагогів, створити громаду, „...яка намагається у своєму устрої можливо більше наблизитися до типу ідеального суспільства...” [41, с. 10]. Головну мету пов’язаних таким чином людей педагог убачав у тому, „...щоб об’єднати разом своїх дітей і допомогти їм у створенні такої школи, у якій вони могли б вільно розвиватися фізично й духовно в тому напрямі, що визначається їхньою індивідуальною природою” [37, с. 13]. Саме у єдності дітей, батьків та педагогів К. Вентцель убачав основу функціонування нової школи.

Жорстко критикуючи тогочасну систему освіти, діяльність якої головним чином була спрямована на інтелектуальний розвиток учнів, К. Вентцель не ставив за мету зробити „Будинок вільної дитини” місцем навчання. В першу чергу, він прагнув організувати заклад повного й різнобічного життя дитини, „...у якій те, що поєднується зі словом навчання, акумулює лише одну складову частину, яка з’являється на сцені тільки тоді, коли у ній виникне потреба і коли вона природно виллється з потреб життя самої дитини” [37, с. 13]. Формуючи за таким принципом свою школу, педагог насамперед прагнув створити місце, де діти могли гратися, бігати, розвиватися, займатися творчою та виробничою працею, яка відповідала б їхнім нахилам, здібностям, бажанням, – „будинку радості, щастя та свободи”.

Суттєва різниця спостерігається й у методах створення школи. Оскільки будь-який освітній заклад починає свою діяльність із того, що розробляє план занять, програму, знаходить учителів та

приміщення і лише потім зустрічає дітей, К. Вентцель запропонував новий метод створення вільної школи, у якій діти фігурують на самому початку: „...готової школи немає, її потрібно лише створити, і діти разом із батьками й усіма тими, хто бере близько до серця їхній вільний фізичний і духовний розвиток, беруть участь у створенні, у творчості школи, при цьому ця школа створюється не відразу, не раптово, а довгим, повільним шляхом вільного, природного, самовільного органічного розвитку” [37, с. 8]. Педагог був переконаний, що школа, побудована у такий спосіб, стане для дітей чимось цінним та важливим, другою домівкою, куди вони прагнутимуть приходити.

Характеризуючи „Будинок вільної дитини”, К. Вентцель наголошував на статусі виховного навчального закладу, що кардинально відрізняло його від традиційних установ. Суттєва різниця полягала у тому, що „...на перше місце поставлено виховання, яке має на увазі цілісну особистість людини, при цьому інтелектуальна освіта, або навчання, входить сюди лише як складова, як вторинний і підпорядкований елемент” [41, с. 9]. Такий статус школи надавав певну перевагу К. Вентцелю як представнику теорії вільного виховання, оскільки не вимагав наявності навчального плану, який учений замінив „планом життя”.

Описуючи „план життя”, розроблений педагогом, у першу чергу слід звернути увагу на розпорядок дня. Час перебування у школі поділявся на п'ять періодів, при цьому К. Вентцель не надавав жодному з них ні чітко визначеного часового проміжку, ні встановленої послідовності:

1. Суспільно корисна праця.
2. Задоволення дитячої допитливості або сприяння дітям у задоволенні їхніх наукових запитів.
3. Систематичні, але вільні заняття виробничою працею.
4. Вільні заняття мистецтвом.
5. Відпочинок, під час якого відбувається сніданок, вільні фізичні вправи, ігри дітей та ін.

Проаналізувавши запропонований ученим план, слід зауважити на тому, що неабияке місце у житті школи посідає праця. Вивчаючи педагогічну спадщину Й. Песталоцці, Ф. Фребеля, Є. Лозинського, П. Кропоткіна та ін., К. Вентцель захопився ідеєю трудового виховання, яке стало фундаментом існування школи: „...лише тоді, коли у „Будинку вільної дитини” створиться серйозна трудова

атмосфера, лише тоді ми зможемо бути впевнені, що розвиток тих дітей, які отримують у ньому освіту і виховання, йтиме нормальним, здоровим чином” [41, с. 13]. Однак не відступаючи від попередньо визначеного „плану життя”, педагог намагався внести в існування школи не просто працю, а виробничу працю, оскільки вважав, що „...виробнича праця є таким фактором у вихованні та навчанні дітей, який повинен радикально перевернути всю існуючу систему виховання та навчання” [37, с. 21]. К. Вентцель був переконаний, що діти повинні не просто працювати, а виконувати ту роботу, яка пов’язана з їхнім перебуванням у школі та забезпечуватиме її повноцінне існування. Таким чином, педагогом було визначено спектр робіт, виконання яких можна віднести до спектру виробничої праці:

1. Забезпечення належного стану приміщень та речей.
2. Приготування їжі.
3. Робота над меблями для школи.
4. Виготовлення знарядь праці.
5. Виготовлення іграшок.
6. Виготовлення найпростіших навчальних приладь.
7. Оформлення предметів для естетичного оздоблення „Будинку вільної дитини”.
8. Пошиття рушників, фартухів для дітей, запасного одягу, в’язання.
9. Виготовлення з картону коробок для зберігання речей.
10. Догляд за рослинами та тваринами.
11. Перетягування книг для бібліотеки та забезпечення в ній порядку.

Про фундаментальне місце виробничої праці у „Будинку вільної дитини” свідчить і той факт, що у школі не існувало класів, вона складалася з майстерень різного профілю, у яких діти могли займатися різноманітними видами робіт у тій сфері, яка для них цікава.

Таким чином, К. Вентцель намагався поставити виробничу працю на новий рівень – рівень „живої енциклопедії”: „... виробнича праця стане основною, головною справою, а книжне навчання – додатковою, і воно буде органічно пов’язане з виробничою працею і природно витікати з неї, і природно вести до неї” [56, с. 44]. Розглядаючи виробничу працю як складову частину навчання, К. Вентцель не переслідував мету виховати із дитини

спеціаліста у певній галузі, тобто сформувати професійного столяра, палітурника та ін., у першу чергу, він прагнув „...сприяти її всебічному гармонійному фізичному та духовному розвитку” [37, с. 26]. Педагог був переконаний, що виробнича праця, крім практичних навиків у певній сфері діяльності, може дати дитині й теоретичні знання з навчальних предметів. Як приклад, учений наводив заняття столярським ремеслом, яке дає можливість вивчити геометрію та механіку, заняття на кухні – сприяють вивченню фізики, хімії, ботаніки, зоології, а землеробство та садівництво дають дитині нагоду перебувати у єдності з природою, яка є багатим джерелом різного роду знань. Саме за умови побудови навчання за такою стратегією, вважав К. Вентцель, „...нам вдасться виокремити те коло наук, яке дійсно цікавить дітей, і лише таким чином може окреслитися програма їхньої наукової освіти...” [37, с. 33].

Зважаючи на ту роль та значення, яке педагог відвів заняттям виробничою працею, високі вимоги було поставлено до кандидатури керівника цих занять. Крім професійних здібностей, високого морального та духовного розвитку, за переконанням К. Вентцеля, він повинен був „...ясно і чітко усвідомлювати те важливе значення, яке виробнича праця може мати у боротьбі з різними недоліками дітей, щоб у цьому сенсі він докладав усіх зусиль до того, щоб використовувати виробничу працю для цієї мети” [293, с. 2]. Учений був переконаний, що за допомогою занять ручною працею і на основі захоплення дитиною певним видом діяльності стає можливим трансформування негативних проявів поведінки у творчий виробничий процес.

Торкаючись питання навчання дітей у „Будинку вільної дитини”, К. Вентцель імперативну роль у цьому процесі надавав самоосвіті, оскільки вважав, що „без особистої праці, без особистих зусиль немає і не може бути освіти” [37, с. 28]. Виходячи з цього, головне завдання у сфері навчання педагог убачав у створенні сприятливих умов для повноцінного засвоєння дитиною знань, умінь та навичок.

Під сприятливими умовами К. Вентцель розумів не проведення класних занять, читання лекцій та книг, а навпаки – свободу дій. Він закликав дати можливість дитині самостійно знайомитися із життям, природою, людьми: „дитина буде дивитися, сприймати, нюхати, відчувати, торкатися, слухати, вона буде впливати на життя,



природу, людей і буде міркувати своєю головою над усім цим” [37, с. 29]. К. Вентцель був переконаний у тому, що значно важливіше відкрити перед дитиною широкий світ природи, краси, звуків, ніж відкрити книгу. Водночас учений не відмовлявся повністю від навчальної літератури, він лише змінив принцип її використання дітьми: „Вони будуть звертатися до книг як наукових творів, а не як до підручників, і вони будуть користуватися не одною книгою, <...> а багатьма і переважно такими, в яких видатні діячі певної сфери знань ділилися із іншими людьми результатами своїх самостійних робіт, у яких вони висловлювали свої оригінальні думки, говорили про свої відкриття і про той шлях, яким вони йшли до цих відкриттів” [41, с. 31]. К. Вентцель намагався донести до всієї педагогічної спільноти своє глибоке переконання у тому, що на дитину потрібно дивитися не як на учня, а як на маленького шукача істини. Саме тому педагог вважав, що було б більш доцільно, якби дитина створила власний підручник. Це, на думку К. Вентцеля, повинна бути книга, яка містила б у собі інформацію, отриману дітьми у певній сфері знань, і розповідь про шлях, яким вона йшла для отримання позитивних результатів. Педагог був переконаний, що така книга стане цінною для дитини: „...вона буде нагадувати їй про боротьбу та зусилля у напрямі до завоювання знань, вона буде служити живим символом уже досягнутого успіху і буде стимулювати її до подальших перемог на ниві завоювання знань” [41, с. 31].

Нестандартним та непритаманним для традиційної школи є підхід К. Вентцеля до вивчення навчальних предметів. Відповідно до ідеї „Культу дитини”, педагог відмовився від звичних уроків, замінивши їх на „вільні заняття дітей науковими предметами” (див. Додаток Ж). Крім того, вчений змінив і зміст самих занять, в основу яких поклав принцип життя дитини та її інтереси, що дало змогу поєднати теоретичні знання із практичними вміннями.

Серед навчальних предметів, які мали місце у „Будинку вільної дитини”, були такі: математика, фізика, хімія, астрономія, природознавство, географія, технологія, рідна мова, іноземна мова, суспільствознавство, історія. Зупинимося більш детально на цих навчальних предметах та методах їх викладання, запропонованих К. Вентцелем.

Насамперед слід звернути увагу на математику, яка у „Будинку вільної дитини” розгалужувалася на два предмети, – арифметику та

геометрію. При цьому слід зауважити, що обидві дисципліни повинні були вивчатися дітьми не на спеціально організованих заняттях, а у повсякденному житті. Для цього педагог пропонував вихователям під час вивчення арифметики надати дітям можливість:

1. Складати інвентар та поповнювати його.
2. Записувати відомості про купівлю матеріалів для робіт, їх розподіл, видачу, виконання розрахунків щодо кількості матеріалів, підрахунок часу, порівняння тривалості робіт дітей і дорослих, вирахування середнього часу та ін.
3. Закуповувати продукти, робити записи про придбане, розрахунок кількості, зважування та ін.
4. Виготовляти вимірювальні прилади: ваги, гирі та ін.
5. Здійснювати послідовні антропометричні вимірювання своїх однолітків: зріст, вага, об'єм грудей, розмір голови, довжина рук, ніг та ін.

Схожими по своїй суті К. Вентцель бачив заняття з геометрії:

1. Складання плану житла та навколишньої місцевості.
2. Креслення планів можливих робіт.
3. Порівняння геометричних зображень – результатів попередньої діяльності.
4. Виготовлення із картону різних геометричних фігур для іграшкових конструкцій дітей.

Практичний характер вивчення мали фізика та хімія. Крім бесід вихователів з дітьми про ті явища навколишнього світу, що їх оточують, передбачалося спільне проведення досліджень, які пояснювали б суть певних процесів, надавали б можливість для вільного експериментування. Предметом вивчення, на думку педагога, могли стати явища природи, вимірювання температури, вологості повітря, швидкості вітру та ін.

Із захопленням К. Вентцель описував заняття із вивчення астрономії, які давали змогу дітям збиратися разом і спостерігати за зоряним небом, вивчати різні сузір'я, рух Місяця та його фази. Педагог прагнув перетворити ці заняття на таїнства, які „...будуть оповиті світлою поетичною пеленою” [41, с. 25]. Бесіди про те, що побачено дітьми ввечері, К. Вентцель радив продовжувати і вдень, а їх предметом ставало Сонце.

Намагаючись організувати життя дітей у школі в єдності з природою, К. Вентцель наголошував на важливості вивчення такого

предмета, як природознавство, заняття з якого, у першу чергу, пов'язував із доглядом за рослинами і тваринами, екскурсіями, роботою у саду. Важливим, на думку педагога, було те, що під час цих занять діти вчилися доглядати за хворими, перев'язувати рани, готувати найпростіші ліки. Крім того, діти повинні були разом із дорослими складати календар, у якому відображалось б усе те, що їм довелося спостерігати у цей день із життя природи.

Цікавими та активними за своєю формою К. Вентцель прагнув зробити уроки географії. З цією метою передбачалися екскурсії, розповіді керівників про свої подорожі, складання разом із вихователями щоденника мандрівок. Крім того, вивченню географії, на думку вченого, сприяло б надання дітям інформації про продукти харчування, які вони споживають у повсякденному житті, країну їх походження та ін.

Ураховуючи вік дітей, їхню допитливість, К. Вентцель намагався задовольнити їхню цікавість на уроках технології, під час яких планував ознайомлення з технічним виробництвом тих предметів, які оточують дітей у повсякденному житті. Для цього педагогом передбачалися екскурсії на заводи, майстерні, а також ознайомлення з колекцією макетів різних машин, знарядь та механізмів, що використовуються у виробництві певних речей.

Чільне місце серед навчальних предметів у „Будинку вільної дитини” займала рідна мова. Намагаючись іти шляхом, протилежним традиційній школі, К. Вентцель пропонував новий метод, під час якого рідна мова „...вільно вивчатиметься дітьми не у вигляді особливого предмета дослідження, а у зв'язку з поточними потребами життя у „Будинку вільної дитини” і в домашньому житті дітей” [41, с. 27]. Усі заняття рідною мовою К. Вентцель намагався звести до усного й письмового викладу дітьми своїх спостережень, дослідів, думок, міркувань та фантазій із певних питань. На противагу тогочасній школі, в якій діти бездумно переписували чужі думки, у „Будинку вільної дитини” „діти самі будуть складати свою хрестоматію, тобто зібрання тих уривків з поетичних та художніх творів, які їм чомусь особливо сподобалися” [41, с. 27]. Крім того, як метод навчання, педагог пропонував дітям за допомогою дорослих вести журнал, у якому відображалися б найбільш яскраві моменти з життя „Будинку вільної дитини.” Одним із найцікавіших, на нашу думку, методів вивчення рідної мови є ідея К. Вентцеля щодо організації

листування між дітьми різних навчальних закладів, оскільки це дає змогу не лише реалізувати практичні навички рідної мови, а й установити зв'язок, налагодити опосередковане спілкування з дітьми різних міст та шкіл.

Якщо необхідність вивчення рідної мови не викликала жодних сумнівів, то до вивчення дітьми іноземної мови К. Вентцель підходив з обережністю: „...іноземні мови будуть вивчатися не раніше, ніж буде засвоєно рідну мову настільки, що діти зможуть вільно нею користуватися, і будуть вивчатися такою мірою, щоб набуття цього суто словесного знання не шкодило набуттю більш необхідних реальних знань і щоб створювана завдяки вивченню іноземних мов культура пам'яті не вела до зниження творчих здібностей у дитини” [41, с. 28]. Лише за умови дотримання цих вимог педагог пропонував як метод вивчення іноземної мови влаштувати листування з дітьми, які живуть і навчаються за кордоном, і використовувати це листування з метою вивчення певної іноземної мови.

Важливою галуззю знань для вивчення дітьми К. Вентцель вважав суспільствознавство, яке, на думку педагога, повинно вивчатися у процесі перебування в „Будинку вільної дитини”, під час якого дитина зможе засвоїти поняття „праця”, „права”, „держава” та ін. Саме навколишні явища, вважав учений, повинні стати відправною позицією для бесід, у яких „...більш широко та глибоко буде ставитися перед дітьми питання суспільства” [41, с. 29]. Така позиція педагога розкривала суть його прагнення створити ідеальну педагогічну спільноту у школі, апелюючи до того, що чим більше дорослі будуть цього прагнути, „...тим більше вони будуть сприяти зародженню у дітей задатків справжньої суспільності і виробленню у них високих та піднесених ідеалів суспільного життя” [41, с. 29].

Одним із найскладніших предметів для вивчення К. Вентцель вважав історію, тому радив учителям спочатку підготувати психологічний фундамент шляхом складання дітьми короткого нарису свого життя, а також видавництва журналу, що дасть змогу „...підготувати шлях до правильного розуміння і до правильного вивчення історії” [41, с. 29]. Далі природним вихідним пунктом педагог бачив спогади дорослих про історичні події, розповіді про минуле і його характеристику на основі власних спогадів учителів. Цікавою ідеєю К. Вентцеля, яка також давала змогу вивчати

історію, було ведення календаря, в якому діти кожного дня могли записувати історичні події, які йому відповідають. Педагог розумів, що для кращого вивчення та усвідомлення такого складного предмета потрібно враховувати вік дитини, тому рекомендував найменших дітей знайомити з історією у вигляді художніх розповідей, легенд різних століть та народів.

Ще однією характерною особливістю концепції „Будинку вільної дитини” у плані освіти була відмова К. Вентцеля від системного порядку в розташуванні навчальних предметів, оскільки, на думку педагога, такий стан речей виключав індивідуальний підхід до кожної дитини. Крім того, К. Вентцель висловлював позицію: „...те, що із зовнішньої, логічної точки зору буде зразковим порядком, то із внутрішньої, психологічної точки зору може інколи означати величезний безлад, величезну розгубленість та плутанину у сфері процесів духовного життя” [37, с. 34]. Акцентуючи на індивідуальних властивостях дитини, педагог вважав, що для кожного існує власний об’єктивний порядок отримання знань, найкоротший шлях до яких К. Вентцель убачав у тому, щоб „...спрямовувати свій процес засвоєння знань лінією найбільшого духовного інтересу” [37, с. 35]. Учений добре розумів, що та інформація, яка була отримана в момент переживання глибокого духовного інтересу, міцно і назавжди залишиться у пам’яті. Така позиція педагога перетворювала процес здобуття знань з нав’язування у сприяння здобувати учнями саме ті знання, яких вони потребують у певний момент свого життя.

Невід’ємною частиною організації „Будинку вільної дитини” було учнівське самоврядування. К. Вентцель вважав його однією із необхідних умов ефективного функціонування і розвитку закладу на засадах свободи. Сутнісними ознаками самоврядування були такі: задоволення дитячої потреби самостійно організовувати своє життя, відмова в роботі закладу від характеру чітко спланованої дорослими діяльності, наділення учнів функціями вищого органу управління під час організації загальних зборів школи та ін.

Прикладом активної участі учнів у діяльності школи є складання розкладу занять. У процесі його формування брали участь діти, цим самим педагог прагнув зробити так, „...щоб його втілення було для них свідомим здійсненням ними самими поставленої для себе мети, втіленням плану, який вони самі розробляли, а не плану, ззовні нав’язаного їм дорослими” [41, с. 17].

К. Вентцель розумів, що це не лише дасть змогу спонукати дітей до навчання, а й сприятиме формуванню у них відповідальності, рішучості, цілеспрямованості та ін.

Учений намагався не лише під час складання розкладу, а й у методах навчання організувати весь процес таким чином, щоб він мав характер досягнення дитиною поставлених перед собою цілей. Критикуючи методи, які існували в тогочасній школі, К. Вентцель пояснював свою категорично негативну позицію тим, що діти досягають не власних цілей, а тих, які поставив учитель, що, на думку педагога, не може дати позитивного результату. Натомість він бачив вихід із ситуації у тому, щоб учителі спільно з учнями виробляли план навчання, який став би результатом їхньої колективної роботи, „...і тоді реалізація і втілення його стане не лише втіленням волі вчителя, а і втіленням волі самих учнів” [41, с. 33].

К. Вентцель розумів, що лише за допомогою звернення до бажань дитини можна досягнути високих результатів у процесі навчання. Усвідомлював педагог і те, що спочатку бажання дітей не будуть чітко визначені, через що вчений не виключав панування деякого хаосу, коли учень перші дні чи місяці перебування у школі буде переходити від однієї діяльності до іншої. Однак учений запевняв, що не варто цього боятися, адже „...чим більша кількість тих сторін, у яких він зможе метатися, тим більш стійкої, планомірної і систематичної форми набуде його діяльність укінці” [37, с. 45].

Прагнучи пробудити у дитині дух пошуку, К. Вентцель намагався внести у процес навчання якомога більше наочного матеріалу. Однак, слід зауважити, що суть наочності у поглядах вченого дещо відрізнялася від традиційного розуміння і полягала у „...збереженні за дитиною у цьому процесі повної духовної самостійності, у підтримці в ній неперервної самостійності, у невтомному пробудженні духу творчості” [41, с. 37]. У „школі майбутнього” діти самостійно виготовляли наочні матеріали: атласи, карти, фігури та ін. Це, на думку К. Вентцеля, значно вплинуло на процес засвоєння дітьми знань, адже сприяло звільненню у них творчих сил.

Переходячи до проблеми виховання у „Будинку вільної дитини”, слід, у першу чергу, звернути увагу на два питання, які мали особливе місце у концепції К. Вентцеля, – релігію та мораль.

Будучи релігійною людиною та плідно працюючи над розробкою проблем моралі, педагог був переконаний, що цьому не можна навчити: „Справжня мораль може бути лише особистою мораллю, і справжня релігія може бути лише особистою релігією” [41, с. 39]. Дотримуючись такої позиції, вчений вважав, що найкращим елементом у сфері морального та релігійного виховання, таким, який має місце в „Будинку вільної дитини”, може бути лише допомога дорослих у самостійному формуванні в дітей власних самобутніх переконань. Саме тому К. Вентцель пропонував замінити уроки моралі та релігії на „...вільне інтимне задушевне спілкування з дітьми з приводу тих питань зі сфери моралі або релігійного життя, які ними самими піднімаються або привід до підняття яких дають природні обставини самого життя” [41, с. 40].

За задумом К. Вентцеля, такі бесіди могли виникати у будь-який час і мати різний характер. Головною умовою було те, щоб вони не спричиняли тиску на дитину, а стимулювали її до вироблення самостійного, незалежного мислення. З цією метою керівники „Будинку вільної дитини” повинні були надати вихованцю матеріал для того, щоб він не лише міг познайомитися з історією релігійних та моральних поглядів людства, а й із найкращими, найглибшими витворами світової літератури, у яких підіймаються і трактуються у художній формі вагомі проблеми моралі й релігії. Педагог розумів, що чим краще дорослим удасться розвинути у дітей смак до витворів мистецтва, „...тим менше доведеться боятися наслідків того впливу, яке на них може мати книга, що випадково потрапила до них у руки із числа тих творів, які пробуджують в нашій душі залишки звіра, що в ній дрімають...” [41, с. 41].

Взагалі, мистецтву в „Будинку вільної дитини” була відведена особлива роль. Крім формування естетичних смаків, сприяння моральному та релігійному вихованню, воно тісно перепліталось з навчанням. Мистецтво, подібно до усього іншого, повинно було бути пов’язане із життям дитини, з її духовним станом, захопленнями, виробничою працею та навчальними предметами. Так, наприклад, К. Вентцель радив дітям складати атлас тварин, рослин, мінералів, створювати природничо-історичний музей та музей людської праці, ліпити моделі з глини, воску, гіпсу, малювати ілюстрації до творів та ін.

Розглядаючи пластичні мистецтва, К. Вентцель особливу увагу приділяв малюванню та скульптурі. Заняття радив організовувати

таким чином, щоб діти самостійно могли обирати матеріал, методи та тему для роботи. При цьому керівник не виконує роль учителя, він може разом із дітьми зайнятися творчою роботою, допомогти обрати тему. Лише після закінчення заняття діти можуть усі разом порівняти свої роботи та самостійно виправити недоліки.

Надати мистецтву практичного значення К. Вентцель прагнув під час занять виробничою працею. Педагог був переконаний у тому, що дитина не обов'язково повинна створити ідеальний елемент інтер'єру, однак вона може додати йому естетичної краси за допомогою художнього оздоблення: „Нехай, займаючись певним видом виробничої праці, діти вчаться бути не ремісниками, а художниками, які навколо і всюди, у найжалюгіднішому предметі, прагнуть втілити ідею краси” [41, с. 45].

Говорячи про роль мистецтва у „Будинку вільної дитини”, не можна не звернути увагу на музику, якій К. Вентцель надавав особливого значення. Як і в інших сферах життя школи, головною у цьому процесі мала бути сама дитина: „Музика повинна йти назустріч природним потребам дитини, сприяти її вільному гармонійному розвитку та вести до найбільшого розвитку її творчих сил” [41, с. 48]. К. Вентцель вважав, що дитина в музиці може бути або споживачем уже існуючого матеріалу, або творцем нового музичного твору. У цьому випадку педагог радив навчати музиці шляхом вільного експериментування дітей з музичними інструментами або своїм голосом.

Театр і танці теж мали місце у „Будинку вільної дитини”. Педагог був переконаний у тому, що в дітей є потреба у театральних постановках, адже вони дають можливість ще раз пережити певні життєві події, відтворити та відчути емоції. Те ж саме стосується танців: „Дитина інстинктивно прагне виражати почуття, що її переповнюють, певними рухами тіла”, – писав К. Вентцель [41, с. 51]. Головне завдання вихователів у цьому творчому процесі педагог визначав так: „...допомогти дитині у тому, щоб цей природний і вільний танець набув кращих форм, став більш граціозним...” [41, с. 51].

Намагаючись сформувати людину, яка зможе стати одним цілим з усім іншим суспільством, К. Вентцель вважав необхідним елементом навчально-виховного процесу громадянське виховання. Крім того, що сама школа усім своїм устроєм повинна була стати взірцем ідеального суспільства з ідеальними громадянами,



сприятливою у цьому сенсі, на думку К. Вентцеля, могла стати виробнича праця. Також вагомим, позитивним фактором, педагог вважав спільні збори дорослих та дітей, які вчитимуть молодших толерантного ставлення до думок тих, хто оточує: „Спільні (громадські) збори будуть формувати звичку спокійно слухати іншого і ставитися з повагою до висловлених іншими думок, виробляти здатність шляхом спільної роботи думки приходити до певних спільних рішень” [41, с. 42]. Усвідомлюючи роль індивідуальних якостей дитини у процесі обговорення, К. Вентцель вважав доцільним те, щоб питання, яке ставитиметься на зборах, оголошувалося дітям попередньо для того, щоб вони мали час подумати, а інколи навіть записати свої думки. Таким чином, педагог намагався залучити пасивних дітей до активної участі у суспільному житті школи.

Останнє, але не менш важливе питання, яке розглядає вчений у своїй концепції „Будинку вільної дитини” – чи мають бути покарання у школі? Залишаючись представником гуманістичної педагогіки, К. Вентцель вважав, що більш доцільно з боку вихователів не карати, а „...попереджати такі вчинки з боку дітей, які є порушенням прав або інших дітей, або дорослих...” [41, с. 57]. Учений радив уникати поганих вчинків, зробити життя вихованців настільки повним і змістовним, багатим творчими заняттями, аби для поганих вчинків не залишалося ні місця, ні бажання. Звісно, педагог не виключав випадків, коли поведінка дитини переходить межі дозволеного. Тоді він радив дати їй змогу відчути на собі ті несанкціоновані вчинки та їх наслідки, які колись вона чинила стосовно інших, таким чином, „... потрібно постаратися дати дитині відчути усю ненормальність її поведінки...” [41, с. 58].

Говорячи про повну свободу в „Будинку вільної дитини”, слід зауважити, що К. Вентцель не виключав існування певних умов, яких повинні дотримуватися ті, хто прагне навчатися у школі. Так, наприклад, педагог вважав доцільним встановити час для наукових занять: „...якби хтось із батьків забажав відвідати певне заняття, щоб подивитися, як вони проводяться, або просто особисто поцікавитися їх предметом, то він міг би це зробити лише у тому випадку, якби прийшов до початку заняття...” [41, с. 62–63]. Крім цього, К. Вентцель не виключав існування й інших правил, однак закликав пам’ятати одне – „...якомога менше правил, якомога менше регламентації, якомога менше формалізму, якомога більше

життя, якомога більше уваги до живих конкретних людей і виняткових випадків” [41, с. 63]. Таким чином, педагог заперечував існування у „Будинку вільної дитини” „зразкового порядку”, натомість лобіюючи „вільний порядок”.

Прагнучи зробити „нову школу” ідеальним виховним освітнім закладом, К. Вентцель ставив високі вимоги до керівників установи, які мусили спрямовувати життя школи „...у її здорове, нормальне русло у відповідності з тими високими принципами, які покладені в її основу” [41, с. 65]. Педагог був переконаний у тому, що працівники закладу повинні постійно працювати над собою, удосконалювати свої педагогічні уміння та особистісні якості, стаючи для дітей прикладом морального самовдосконалення та саморозвитку.

Звісно, високі вимоги К. Вентцель пред’являв і до вчителів. Учений розумів, що працювати у такій „новій школі” міг лише „новий педагог”, який „...буде відчувати „священне тремтіння” перед кожною дитячою душею...” [37, с. 39]. Головним чином, діяльність учителя К. Вентцель убачав у тому, щоб більшою мірою спостерігати за духовним розвитком дитини і спрямовувати свої зусилля на те, щоб охороняти її від грубого втручання з боку людей та середовища, що її оточують.

Особливого значення у роботі „Будинку вільної дитини” набували батьки. Зрозуміло, що те місце, яке вони займали у звичайних навчальних закладах, відрізнялося від запропонованого К. Вентцелем. Педагог зрівняв їхні права та можливості з директором, учителем і вихователем: „У „Будинку вільної дитини” не існує нічого аналогічного шкільному управлінню, у „Будинку вільної дитини” не існує взагалі ніякого управління...” [37, с. 44]. Для К. Вентцеля важливим було те, щоб його виховний навчальний заклад був місцем, де не існує диктатури, управління, де ніхто не вказує й не наказує, а якщо буде необхідний певний план роботи, то педагог рекомендує обмежитися взаємною згодою, називаючи її „вільним договором”.

Таким чином, дорослі, які брали участь у житті „Будинку вільної дитини”, не повинні були керувати, наказувати, розпоряджатися, „...вони прийдуть сюди як рівноправні члени, які не користуються у порівнянні з дітьми ніякими особливими правами і перевагами, вони прийдуть сюди для того, щоб принести усе своє знання, усе своє уміння, усю свою силу, увесь свій

життєвий досвід на допомогу фізичному і духовному розвитку дітей” [37, с. 44]. К. Вентцель хотів бачити дорослих друзями, помічниками дітей. Однак це аж ніяк не означало, що старше покоління отримало роль пасивного спостерігача. Педагог поклав на них обов’язки, в першу чергу, піклуватися про те, щоб кожна дитина, яка потрапляє у „Будинок вільної дитини”, знайшла собі заняття, яке відповідало б її нахилам, інтересам, здібностям. По-друге, дорослі були зобов’язані допомогти порадами дитині у тій сфері діяльності, яку вона для себе обрала. Третім обов’язком дорослих у житті школи було спостереження, якому педагог надавав аналітичного значення. Дорослі, граючись та працюючи разом з дітьми, повинні були вивчати індивідуальний характер кожного, записуючи особливості розвитку. Така робота, на думку К. Вентцеля, давала змогу вчителям та батькам розробити особливий підхід до кожної дитини: „...розробити програму того, що вони повинні будуть надати у розпорядження дітям для найбільш повного розвитку їхніх духовних сил, повинні будуть окреслити ту духовну їжу, яку вони будуть їм пропонувати” [37, с. 46]. Педагог розумів, що чим більше дорослі будуть опиратися у виборі методів та засобів виховання і навчання на результати, отримані у процесі вивчення індивідуальної природи дитини, тим більше шансів, що їхній педагогічний вплив отримає позитивний результат і не буде відштовхнутий дитиною.

Таким чином, на противагу старій школі, у якій уся справа виховання та навчання дітей перебувала в руках професійних педагогів, К. Вентцель прагнув залучити до більш активної ролі у цьому процесі сім’ю: „Будинок вільної дитини” широко відчинений для батьків, і вони для нього не чужі, не сторонні люди, не прикра перешкода, а бажані співробітники і помічники...” [41, с. 59]. Саме так К. Вентцель намагався знищити те відчуження, яке існувало між батьками та дітьми у старій школі. Педагог був переконаний у тому, що „...школа повинна бути продовженням сім’ї, а сім’я – продовженням школи...” [41, с. 61]. Така ідея гармонійного поєднання родини і школи є однією із головних у житті та діяльності „Будинку вільної дитини”.

Узагальнюючи розроблену К. Вентцелем концепцію організації та діяльності „Будинку вільної дитини”, можна виокремити основні аспекти, які педагог прагнув утілити у практичній діяльності школи:

- школа створюється за участю самих дітей;
- усі діти навчаються разом, незалежно від статі, віку та соціального стану батьків;
- на зміну системам та навчальним програмам приходить „план життя”;
- дитяча свобода у школі не повинна бути обмежена ніким і нічим, доки це не шкодить іншим;
- навчання у школі пов’язане із життям дитини, її природними задатками, потребами та бажаннями;
- школа формує вміння дітей здобувати знання самостійно найбільш раціональним шляхом, сприяє розвитку і зміцненню любові до знань, вмінню застосовувати їх у житті на основі здобуття практичного досвіду;
- діяльність школи будується на засадах самоврядування;
- в основі навчально-виховного процесу – вільна виробнича праця, яка тісно пов’язана із системою прагнень та уявлень дитини;
- уся діяльність школи спрямована на розвиток свідомої, творчої індивідуальності у кожній дитині;
- батьки та діти є активними учасниками навчально-виховного процесу;
- неприпустимість будь-якого насильства, примусу та покарань.

Однак, як писала пізніше О. Горбунова-Посадова „занадто важкі були умови для існування такої практичної вільної школи в ті часи. Занадто мало було в неї тоді вірних друзів і занадто недостатньо було у них сил для ведення школи” [148, с. 42].

Досвід діяльності „Будинку вільної дитини” показав, що реалізувати на практиці систему вільного виховання набагато складніше, ніж виховання, в основі якого лежить насилля, примус та диктатура. Поруч із багатьма труднощами, з якими зіткнулася концепція К. Вентцеля, у діяльності закладу варто відзначити ряд принципів положень, які вдалося реалізувати і які можуть зацікавити сучасну школу:

- розвиток творчої особистості кожної дитини шляхом залучення до активної участі в організації школи та навчально-виховного процесу;
- сімейний характер „Будинку вільної дитини” (формування міцних зв’язків дітей та батьків через включення останніх у життя школи);

- самоврядування, надання можливості дітям приймати важливі рішення на рівні з дорослими;
- зв'язок навчання із життям та потребами дитини.

### **Висновки до третього розділу**

Аналіз педагогічних поглядів та ідей К. Вентцеля свідчить про те, що постановка та розв'язання проблем навчання і виховання молодого покоління педагогом відбувалися під впливом суперечливої суспільно-політичної ситуації в Російській імперії кінця ХІХ – початку ХХ століття. Невідповідність системи освіти вимогам суспільного розвитку, відсутність елементів творчого пошуку у процесі навчання, догматично-схоластична система, авторитарний стиль поведінки вчителя – все це спонукало К. Вентцеля до роботи над упровадженням основних засад антинасильницької за своєю суттю концепції вільного виховання.

З'ясовано, що у різних працях К. Вентцель неодноразово висловлював думки з приводу реальних умов, створення яких дало б можливість реалізувати ідеї вільного виховання у повному обсязі. В результаті системного аналізу творчої спадщини вченого виокремлено три сфери діяльності – політичну, етичну, педагогічну, в межах яких набувають розвитку головні умови існування концепції вільного виховання. Зокрема, політична сфера передбачає необхідність створення у країні сприятливої політичної атмосфери (перехід від капіталістичного до соціалістичного типу суспільства). Етична галузь діяльності головним чином має на меті формування „нової сім'ї”, основне завдання якої полягає у тому, щоб надати дитині свободу та права, які будуть рівноцінними з дорослими, звільнити почуття дитини, дати їй можливість творчої участі в усіх процесах сімейного життя.

Однак, слід зауважити, що найвагомішого значення у поглядах ученого набуває вимога наявності вчителя, який матиме здатність забезпечити вільний творчий розвиток кожної індивідуальної особистості шляхом її найбільшого духовного потягу, що відображає педагогічну сферу діяльності.

Визначено, що „педагог майбутнього” має володіти такими особистими якостями: толерантність, інтуїція, стриманість, прагнення до самовдосконалення, повноцінно розвинені моральна та духовна складові. Крім того, діяльність учителя головним чином

повинна бути зосереджена на тому, щоб допомагати учню самостійно відкривати істини; сприяти створенню гармонійного навколишнього середовища; взаємодіяти з учнем на основі вільного духовного спілкування; впливати на дитину таким чином, щоб не пригнічувати її особистість.

Сприймаючи дитину як цілісну особистість з індивідуальними задатками, повноцінного члена суспільства, К. Вентцель категорично заперечував наявність будь-якого авторитету у процесі виховання та навчання молодого покоління. Більш доцільними у цьому процесі для педагога постають вільні творчі взаємовідносини між дорослим та дитиною на засадах братерства, рівності, взаємоповаги та взаємодопомоги.

Доведено, що одним із провідних напрямів діяльності К. Вентцеля був захист прав дітей. У боротьбі за свободу і права дитини педагог один із перших у світі розробив та запропонував Декларацію прав дитини (1917), де репрезентував ряд думок і положень, які нами було об'єднано у три розділи: права, що урівнюють можливості дітей та дорослих; права, що гарантують свободу та право вибору; права, що забезпечують повноцінне існування та розвиток особистості. Крім того, нами було встановлено, що основними механізмами, які відповідають за впровадження та повноцінну реалізацію прав дітей у концепції К. Вентцеля, виступають сім'я, яка забезпечує дитині свободу почуттів, думок, дій, надає їй рівні права у стосунках між усіма членами родини; суспільство, яке виконує функції контролю та моніторингу в реалізації прав дітей; держава, яка зобов'язана надати дитині усі необхідні соціальні умови та гарантії; молоде покоління, як рушійна сила, за ініціативи якої повинні відбуватися усі позитивні зміни у сфері захисту прав неповнолітніх.

Встановлено, що в основу створення „Будинку вільної дитини” К. Вентцель заклав ідею педагогічної спільноти, де дорослі і діти – рівні, де має місце педагогічне спілкування, що взаємно збагачує, де кожен момент життя дитини наповнений сенсом сам по собі, де неприпустимі покарання, примус, чітко встановлений графік, де немає місця навчальним планам та посібникам. Час перебування у школі поділявся на п'ять періодів, при цьому К. Вентцель не надавав жодному з них ні чітко визначеного часового проміжку, ні встановленої послідовності, а саме: суспільно-корисна праця; задоволення дитячої допитливості або сприяння дітям у

задоволенні їхніх наукових запитів; систематичні, але вільні заняття виробничою працею; вільні заняття мистецтвом; відпочинок, під час якого відбувається сніданок, вільні фізичні вправи, ігри дітей та ін. У процесі організації школи педагог чітко керувався ідеєю побудувати процес виховання та навчання без насилля над особистістю. Цикл навчальних дисциплін, їх наповнюваність та зміст, розклад занять – усе це визначалося самими дітьми і ставало тим самим утіленням їхньої усвідомленої власної волі та виявом бажань.

Доведено, що провідним, системоутворювальним елементом діяльності „Будинку вільної дитини” поставала вільна виробнича праця, яка для К. Вентцеля була не лише способом виявлення творчих сил дитини, набуття знань та навичок, а й методом формування моральних цінностей.

Таким чином, аналіз творчої спадщини К. Вентцеля та, зокрема, досвіду практичного впровадження його концепцій, дає змогу говорити про прогресивний характер та інноваційність ідей ученого для суспільної думки першої третини ХХ століття. Гуманістична спрямованість учення, аксіологічний підхід, орієнтація у вихованні та навчанні на особистість кожної дитини, обґрунтування необхідності активізації навчального процесу, широке застосування новітніх методів в освітньому процесі, що забезпечували стимулювання самостійності і творчості дітей – усе це лежить в основі концепції вченого і, не втрачаючи своєї актуальності сьогодні, безумовно, має беззаперечну цінність для сучасної педагогічної думки.

## ПІСЛЯМОВА

Системне і комплексне вивчення творчої спадщини Костянтина Миколайовича Вентцеля дає змогу зробити такі висновки:

У процесі вивчення різноманітних джерел виокремлено основні періоди історіографії досліджуваної проблеми: перший період (20–40-і роки ХХ століття) – становлення загальних основ вивчення творчої спадщини К. Вентцеля – відзначається суб’єктивний характер досліджень, внаслідок чого висвітлення поглядів ученого було значно деформовано; другий період (50–80-ті роки ХХ століття) – характеризується збільшенням кількості робіт, в яких дослідники зверталися до розгляду педагогічних поглядів К. Вентцеля, в результаті чого почали з’являтися розвідки з елементами об’єктивної оцінки; третій період (90-ті роки ХХ століття – до сьогодні) – відродження педагогіки К. Вентцеля з позицій сучасної педагогічної, філософської науки – розкриває багатогранність творчої спадщини вченого, її актуальність та практичне значення.

Враховуючи зовнішні обставини діяльності К. Вентцеля і внутрішні трансформації у поглядах, визначено чотири ключових періоди життєвого і творчого шляху К. Вентцеля: I період (1857–1885) – становлення особистості вченого і формування світоглядних орієнтирів – визначення кола наукових інтересів, перше знайомство з системою освіти, під впливом яких сформувалися його ідейні переконання щодо виховання підростаючого покоління; II період (1885–1891) – розвиток філософсько-педагогічних поглядів і дослідницьких інтересів К. Вентцеля – наукові пошуки під час заслання, формування уявлень про свободу людини, проблеми морального виховання, які ознаменувалися виходом перших публікацій вченого; III період (1891–1923) – активна науково-педагогічна та громадська діяльність – розвиток наукової, педагогічної, громадської діяльності, що характеризувалася різнобічною активністю, створенням педагогічних товариств, ґрунтовною теоретичною розробкою та практичним втіленням ідей вільного виховання, публікацією значної кількості праць; IV період (1924–1947) – відхід від публічної діяльності, трансформація світогляду – припинення відкритих публікацій, творче усамітнення та розробка основних засад нового напрямку педагогічної думки – космічної педагогіки.

Цілісний аналіз основних періодів життєвого і творчого шляху вченого дав змогу виокремити провідні чинники, які сприяли



формуванню особистості К. Вентцеля та його педагогічного світогляду: *родинні* (виховання у інтелігентній, дворянській сім'ї); *культурно-освітні* (здобуття класичної освіти та навчання у вищих навчальних закладах Санкт-Петербурга); *науково-педагогічні* (творчий доробок російських і зарубіжних філософів, соціологів, психологів); *суспільно-політичні* (приєднання до революційного руху, ув'язнення та заслання, налагодження зв'язків з відомими педагогами і вченими).

Аналіз творчої спадщини вченого дав змогу визначити й схарактеризувати ідеї вільного виховання, провідними серед яких були: *самобутність дитини та її право на вільний вибір шляхів самореалізації* (відмова від покарань та оцінювання, рівноправність у стосунках між дорослими та дітьми, позиція дитини як суб'єкта творення власного життя), *„Культ дитини”* (розвиток індивідуальних задатків дитини, ціннісний підхід до організації виховного процесу, сприяння самоактуалізації), *формування особистості на основі природних задатків та у гармонії з навколишнім природним середовищем* (творча взаємодія дитини з природою, проживання у сільській місцевості, урахування природних ритмів розвитку дитини), *індивідуалізація навчання і виховання* (розробка індивідуальної системи виховання та навчання, сприяння розвитку закладеного потенціалу, суб'єкт-суб'єктні стосунки між вихованцем та вихователем), *розвиток творчих здібностей дитини* (вільна виробнича праця, створення атмосфери творчого пошуку, розвиток органів чуття).

Встановлено, що концепція К. Вентцеля ґрунтується на таких принципах: свободи, самоцінності дитинства, природовідповідності, гуманізації навчально-виховного процесу, активності. Усі вони перебувають у тісному взаємозв'язку і ґрунтуються на гуманістичних, дитиноцентричних засадах.

Аргументовано, що у творчій спадщині К. Вентцеля вагоме значення має проблема морального виховання, яка розглянута нами з філософського та педагогічного погляду. Встановлено, що домінуючою науково-філософською ідеєю концепції вченого виступають розвинені у людини три взаємозумовлені складові: цілі, гармонія, воля, які у кінцевому підсумку формують моральний характер. У педагогічному аспекті означеної проблеми розкрито основні методи розвитку кожного із компонентів морального виховання, а також встановлено критерії визначення середовища, яке

сприяє налагодженню всебічної психічної взаємодії між дитиною та природою чи матеріальним оточенням на основі свідомої творчої активності; середовище, яке надає дитині простір для дій, свободу прояву волі та забезпечує розвиток творчих сил; середовище, яке дає дитині стільки, скільки вона може сприйняти; середовище, яке стимулює та сприяє праці, приносить насолоду.

З'ясовано, що в процесі розробки космічної педагогіки К. Вентцелю вдалося вибудувати чітку ієрархію виховних цілей, основу якої становлять три ідеї: ідея особистості, ідея суспільства, ідея Космосу. У контексті цього суть концепції вченого полягає у послідовному проходженні особистістю трьох етапів виховання: 1) пов'язати усі внутрішні процеси свого існування, сягнути стану усвідомлення, що вона є творчою особистістю – *індивідуальне виховання*; 2) розвинути почуття соціальної самосвідомості, сформувані усвідомлення, що вона є членом певного творчого суспільства, яке охоплює все людство – *соціальне виховання*; 3) осягнути, що вона, окрема особистість, разом з усім людським суспільством являє собою частину одного великого, творчого цілого – Космосу – *космічне виховання*.

У результаті системного аналізу творчої спадщини вченого виокремлено головні умови становлення і розвитку теорії вільного виховання, що реалізуються у межах трьох сфер діяльності – політична, етична, педагогічна. Зокрема, *політична* сфера передбачає необхідність створення в країні сприятливої демократичної політичної атмосфери. *Етична* галузь діяльності головним чином має на меті надати дитині свободу та права, які будуть рівноцінними власним; звільнити почуття дитини; дати їй можливість творчої участі в усіх процесах сімейного життя. Однак, слід зауважити, що найвагомішого значення у поглядах ученого набуває вимога наявності вчителя, який матиме здатність забезпечити вільний творчий розвиток кожної індивідуальної особистості шляхом її найбільшого духовного потягу, що відображає *педагогічну* сферу діяльності.

Аналіз практичної складової творчої спадщини К. Вентцеля дав змогу констатувати, що важливим напрямом діяльності вченого став захист прав дітей. Опрацювання доробку вченого із зазначеної проблеми дало змогу виокремити три групи положень: права, що зрівнюють можливості дітей та дорослих, права, що гарантують свободу та право вибору, права, що забезпечують повноцінне

існування та розвиток особистості.

Встановлено, що основними механізмами реалізації прав дітей у поглядах К. Вентцеля виступають: *сім'я* (повинна забезпечити дитині свободу почуттів, думок, дій, надати їй рівні права у стосунках між усіма членами родини); *суспільство* (виконує функції контролю та моніторингу в реалізації прав дітей); *держава* (зобов'язана надати дитині усі необхідні соціальні умови та забезпечити реалізацію прав); *молоде покоління* (ініціатор позитивних змін у справі захисту прав).

Теоретичні засади вільного виховання К. Вентцелю вдалося втілити у діяльності експериментального закладу – „Будинку вільної дитини”, який, за його задумом, уособлював педагогічну спільноту, що складалася з батьків, дітей та вчителів, об'єднаних на рівних засадах з метою виховання та навчання молодого покоління на основах свободи. Аналіз концепції вченого та діяльності закладу дав змогу виокремити характерні особливості діяльності: школа створюється за участю самих дітей; усі діти навчаються разом, незалежно від статі, віку та соціального стану батьків; на зміну системам та навчальним програмам приходять „план життя”; дитяча свобода у школі не повинна бути обмежена ніким і нічим, доки це не шкодить іншим; навчання у школі пов'язане із життям дитини, її природними задатками, потребами та бажаннями; школа формує вміння дітей здобувати знання самостійно найбільш раціональним шляхом, сприяє розвитку і зміцненню любові до знань, здатності застосовувати їх у житті на основі набуття практичного досвіду; діяльність школи будується на засадах самоврядування; в основі навчально-виховного процесу – вільна виробнича праця, яка тісно пов'язана з системою прагнень та уявлень дитини; уся діяльність школи спрямована на розвиток свідомої, творчої індивідуальності у кожній дитині; батьки і діти є активними учасниками навчально-виховного процесу в школі; неприпустимість будь-якого насильства, примусу та покарань.

Результати дослідження дають підстави вважати, що мети досягнуто, визначені завдання реалізовано, а одержані наукові висновки в сукупності мають важливе значення для подальшого розвитку теорії та історії педагогіки.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Предметом подальших наукових розробок може бути порівняльний аналіз творчої спадщини К. Вентцеля й поглядів

українських та зарубіжних представників теорії вільного виховання, методичні аспекти педагогічної спадщини вченого, його погляди на проблему релігійного виховання, питання, пов'язані з можливістю практичної реалізації основних положень створеної ним системи в умовах сучасної освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаменко О. В. Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950–2000 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Адаменко Олена Вікторівна. – Луганськ, 2006. – 613 с.
2. Алексеев П. В. История философии : учебник / П. В. Алексеев. – М. : Проспект, 2010. – 240 с.
3. Антонець Н. Б. Педагогічна діяльність Спиридона Черкасенка в контексті руху за національну освіту (1906–1940) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Антонець Наталія Борисівна. – К., 2004. – 221 с.
4. Барило О. А. Ідеї вільного виховання в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – першої третини ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Олена Андріївна Барило. – К., 2004. – 257 с.
5. Бергсон А. Два источника морали и религии / А. Бергсон ; [пер. с франц. А. Б. Гофман]. – М. : Канон, 1994. – 384 с.
6. Бергсон А. Творча еволюція / А. Бергсон ; [пер. с франц. Р. Осадчук]. – К. : Видавництво Жупанського, 2011. – 320 с.
7. Бердяев Н. А. Дух и реальность. Основы богочеловеческой духовности / Н. А. Бердяев // Философия свободного духа. – М. : Республика, 1994. – С. 364–462.
8. Бердяев Н. А. О человеке, его свободе и духовности : избранные труды / Н. А. Бердяев ; [ред. сост. Л. И. Новикова, И. Н. Сиземская]. – М. : Флинта, 1999. – 312 с.
9. Бердяев Н. А. Проблемы духовной культуры и религиозной философии / Н. А. Бердяев. – Берлин : Изд-во Обелиск, 1923. – 191 с.
10. Бердяев Н. А. Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М. : Республика : Феникс, 1994. – 486 с.
11. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2-х т. / Н. А. Бердяев. – М. : Искусство, 1994. – Т. 1. – 542 с.
12. Бердяев Н. А. Человек. Микрокосм и макрокосм : отрывки / Н. А. Бердяев // Русский космизм : антология философской мысли / [сост. С. Г. Семенова, Г. А. Гачева]. – М., 1993. – С. 171–175.
13. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 405 с.
14. Березівська Л. Д. Чепіга (Зеленкевич) Яків Феофанович / Л. Д. Березівська // Українська педагогіка в персоналіях : навч.

- посіб. в 2 кн. / [за ред. О. В. Сухомлинської]. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – С. 89–100.
15. Белан Г. В. Педагогічні погляди і просвітницька діяльність Олександра Кониського : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Белан Ганна Валеріївна. – Херсон, 2004. – 212 с.
  16. Богуславский М. В. Вентцель Константин Николаевич / М. В. Богуславский, Н. В. Михайлова // Российская педагогическая энциклопедия : в 2 томах / [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – С. 139–140.
  17. Богуславский М. В. Долгая дорога к Вентцелю / М. В. Богуславский // Магистр. – 1991. – Ноябрь. – С. 49–55.
  18. Богуславский М. В. Константин Николаевич Вентцель / М. В. Богуславский // Вестник образования. – 2004. – № 21. – С. 79–81.
  19. Богуславский М. В. Отечественное образование : персонажи истории / М. В. Богуславский. – М. : Изд-во Московского Культурологического лицея, 2003. – 164 с.
  20. Богуславский М. В. Очерки истории отечественного образования XIX – XX веков / М. В. Богуславский. – М. : Изд-во Московского Культурологического лицея, 2002. – 96 с.
  21. Богуславский М. В. Подвижники и реформаторы российского образования : историко-библиографический очерк / М. В. Богуславский. – М. : Просвещение, 2005. – 191 с.
  22. Богуславский М. В. Слово о Вентцеле / М. В. Богуславский // Свободное воспитание : пед. альманах. – 1992. – Вып. 1. – С. 15–16.
  23. Буторина Т. С. Генезис идей К. Н. Вентцеля как основоположника космической педагогики : монография / Т. С. Буторина, И. М. Пушкина. – Архангельск : Арханг. гос. техн. ун-т, 2008. – 182 с.
  24. Валеев А. А. Концепция свободного воспитания Александра Нейла и ее реализация в практике школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валеев Агзам Абдарович. – Казань, 2001. – 212 с.
  25. Ван Б'юрен Дж. Міжнародне право в галузі прав дитини / Дж Ван Б'юрен ; [пер. з англ. Г. Є. Краснокутського ; ред. перекладу М. О. Баймуратов]. – О. : АО БАХВА, 2006. – 523 с.
  26. Васконселлос де Ф. Новая школа в Бельгии / Фария де Васконселлос. – М. : Из-во „Библиотека Свободного воспитания и образования и трудовой школы”, 1919. – 118 с.

27. Ваховский Л. Ц. Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения / Л. Ц. Ваховський. – Луганск : Альма матер, 2000. – 292 с.
28. Вахтеров В. П. Нравственное воспитание и начальная школа / В. П. Вахтеров. – М. : Издание журнала „Русская мысль”, 1901. – 242 с.
29. Вентцель К. Н. Борьба за свободную школу / К. Н. Вентцель. – М., 1906. – 292 с.
30. Вентцель К. Н. В чем основа воспитания и образования / К. Н. Вентцель // Русская школа. – 1910. – № 8. – С. 1–16.
31. Вентцель К. Н. Деятельность учителя / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 3. – С. 1–10.
32. Вентцель К. Н. Задача молодого поколения / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание и свободная школа. – 1918. – № 4–5. – С. 5–12.
33. Вентцель К. Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1908–1909. – № 8–9. – С. 2–28.
34. Вентцель К. Н. К вопросу о нравственном самовоспитании / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова. – 1912. – Т. 2. – С. 539–565.
35. Вентцель К. Н. Как бороться с милитаризмом / К. Н. Вентцель. – М. : Моск. гор. Арнольдо-Третьяк. уч-ще глухонем, 1916. – 26 с.
36. Вентцель К. Н. Как бороться с проступками и недостатками детей / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 4. – С. 1–16.
37. Вентцель К. Н. Как создать свободную школу (Дом свободного ребенка) / К. Н. Вентцель. – М., 1908. – 62 с.
38. Вентцель К. Н. Культура и воспитание / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 7. – С. 61–68.
39. Вентцель К. Н. Мораль жизни и свободного идеала / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова. – 1911. – Т. 1. – С. 18–102.
40. Вентцель К. Н. Неотложность осуществления идей свободного воспитания / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1918. – № 8–9. – С. 21–26.
41. Вентцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей / К. Н. Вентцель. – М., 1910. – 111 с.

42. Вентцель К. Н. Нравственное воспитание и свобода / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова. – 1912. – Т. 2. – С. 566–572.
43. Вентцель К. Н. Нужно ли обучать детей нравственности / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова. – 1912. – Т. 2. – С. 437–446.
44. Вентцель К. Н. О высшем принципе нравственности / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова. – 1911. – Т. 1. – С. 244–317.
45. Вентцель К. Н. Общий очерк учения о нравственности / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова. – 1911. – Т. 1. – С. 318–369.
46. Вентцель К. Н. Освобождение ребенка / К. Н. Вентцель. – М., 1908. – 16 с.
47. Вентцель К. Н. Освобождение ребенка / К. Н. Вентцель. – М., 1923. – 20 с.
48. Вентцель К. Н. Основные задачи нравственного воспитания / К. Н. Вентцель // Вестник воспитания. – 1896. – № 2. – С. 1–47.
49. Вентцель К. Н. Отделение школы от государства / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1916–1917. – № 6. – С. 1–18.
50. Вентцель К. Н. Отделение школы от государства и Декларация прав ребенка / К. Н. Вентцель. – М., 1918. – 15 с.
51. Вентцель К. Н. Педагог будущего / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 2. – С. 1–6.
52. Вентцель К. Н. Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании / К. Н. Вентцель // Вестник воспитания. – 1909. – № 3. – С. 92–135.
53. Вентцель К. Н. Принцип индивидуальности / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1911–1912. – № 9. – С. 30–46.
54. Вентцель К. Н. Провозглашение декларации прав ребенка / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание и свободная трудовая школа. – 1918. – № 1–3. – С. 69–78.
55. Вентцель К. Н. Родительский университет / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1915–1916. – № 4. – С. 1–10.
56. Вентцель К. Н. Роль производственного труда в „Школе будущего” / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 1. – С. 43–52.



57. Вентцель К. Н. Свободное воспитание : сб. избр. тр. / К. Н. Вентцель ; [сост. Л. Д. Филоненко]. – М. : АПО, 1993. – 170 с.
58. Вентцель К. Н. Свободное воспитание и семья / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1912–1913. – № 8. – С. 35–64.
59. Вентцель К. Н. Современный момент и свободное воспитание / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание. – 1918. – № 1–3. – С. 13–18.
60. Вентцель К. Н. Социализм и свободное воспитание / К. Н. Вентцель // Свободное воспитание и свободная трудовая школа. – 1918. – № 6–7. – С. 23–32.
61. Вентцель К. Н. Среда как фактор нравственного воспитания / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова. – 1912. – Т. 2. – С. 447–538.
62. Вентцель К. Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад / К. Н. Вентцель. – М. : Голос труда, 1923. – 106 с.
63. Вентцель К. Н. Уничтожение тюрем / К. Н. Вентцель. – Москва : Риж. центр.сел.-х. о-ва. 1917. – 17 с.
64. Вентцель К. Н. Формула развития жизни / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова. – 1911. – Т. 1. – С. 103–243.
65. Вентцель К. Н. Цепи невидимого рабства / К. Н. Вентцель. – М. : „Посредник”, 1906. – 11 с.
66. Вентцель К. Н. Этика, педагогика и политика / К. Н. Вентцель // Этика и педагогика творческой личности. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова. – 1912. – Т. 2. – С. 632–662.
67. Вернадский В. И. Автотрофность человечества / В. И. Вернадский // Русский космизм : антология философской мысли / [сост. С. Г. Семенова, Г. А. Гачева]. – М., 1993. – С. 288–303.
68. Вернадский В. И. Несколько слов о ноосфере / В. И. Вернадский // Успехи современной биологии. – 1944. – № 18. – С. 113–120.
69. Винокуров С. В. Великие русские педагоги в Воронежском крае / С. В. Винокуров, Т. С. Пчельников. – Воронеж : Изд-во Воронежского Университета. – 1972. – 49 с.
70. Вільне виховання // Українська Радянська Енциклопедія : у 12-ти томах / [гол. ред. М. П. Бажан та ін.] – 2-е вид. – К. : „УРЕ”, 1960. – Т. 2. – С. 79

71. Вовк Л. П. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті роки XX ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Вовк Людмила Петрівна. – К., 1995. – 411 с.
72. Ворошилова Л. Л. Инновации в отечественной педагогике начала XX века (на материале теории свободного воспитания и образования) : учебное пособие / Л. Л. Ворошилова. – Комсомольськ-на-Амуре : Изд-во Комсомольського-на-Амуре гос. пед. ун-та, 2001 – 145 с.
73. Ворошилова Л. Л. Свободное воспитание в отечественной педагогике начала XX века : вопросы методологии и теории : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ворошилова Любовь Леонидовна. – Хабаровск, 1998. – 166 с.
74. Гагаев А. А. Русские философско-педагогические учения XVIII–XX вв. : культурно-исторический аспект / А. А. Гагаев, П. А. Гагаев. – М., 2008. – 312 с.
75. Гайда Й. Проблеми гуманістичного виховання особистості в педагогічній спадщині Януша Корчака та Антона Макаренка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Йоанна Гайда. – К., 2004. – 206 с.
76. Гелашвили И. Н. Философско-антропологические воззрения К. Н. Вентцеля : дис. ... канд. философ. наук : 09.00.03 / Гелашвили Игорь Нодарьевич. – М., 2003. – 147 с.
77. Год Б. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського Відродження : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Год Борис Васильович. – Полтава, 2005. – 541 с.
78. Гончар И. Г. Теоретические подходы К. Вентцеля к проблеме нравственного воспитания личности / И. Г. Гончар // Вестник Академии знаний. – 2012. – № 3. – С. 67–72.
79. Гончар І. Г. Взаємодія сім'ї і школи у педагогічній спадщині К. Вентцеля та О. Захаренка / І. Г. Гончар // Вивчати минуле, творити сьогодення, передбачати майбутнє : погляд крізь творчу спадщину О. А. Захаренка : матеріали науково-методичного семінару (Умань, 26 квітня 2012 р.) / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – С. 10–14.
80. Гончар І. Г. Головні умови реалізації ідей вільного виховання у поглядах К. Вентцеля / І. Г. Гончар // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. 40. – Ч. 2. – С. 223–228.
81. Гончар І. Г. Декларація прав дитини 1917 року / І. Г. Гончар // Права дитини: від витоків до сьогодення : матеріали науково-

- методичного семінару (Умань, 14 червня 2011 р.) / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – С. 14–17.
82. Гончар І. Г. Захист прав дітей як провідний напрям діяльності К. Вентцеля / І. Г. Гончар // Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів : матеріали науково-методичного семінару (Умань, 22 березня 2012 р.) / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – С. 43–49.
83. Гончар І. Г. Ідеї вільного виховання – основа педагогічної концепції К. Вентцеля / І. Г. Гончар // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : збірник наукових праць Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка / [ред. кол. : А. А. Сбруєва, М. О. Лазарєв, О. В. Михайліченко та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – № 4 (30). – С. 3–10.
84. Гончар І. Г. Космічна педагогіка як напрям наукового пошуку К. Вентцеля / І. Г. Гончар // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” : тематичний випуск „Міжнародні челпанівські психолого-педагогічні читання”. – К. : Гнозис, 2013. – Додаток 1 до Вип. 29. – Том II. – С. 188–194.
85. Гончар І. Г. Костянтин Миколайович Вентцель – засновник „Будинку вільної дитини”: виклики й здобутки / І. Г. Гончар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Випуск 40. – С. 248–254.
86. Гончар І. Г. Костянтин Миколайович Вентцель / І. Г. Гончар // Сімнадцята Всеукраїнська наукова практична конференція молодих істориків науки, техніки та освіти та спеціалістів : „Пріоритети української науки і техніки” : мат. конф., (Київ, 20 квітня 2012 р.). – К., 2012. – С. 77–80.
87. Гончар І. Г. Основні механізми реалізації прав дітей у творчій спадщині К. Вентцеля / І. Г. Гончар // Права дитини: від витоків до сьогодення : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції (Умань, 19 вересня 2013 р.) / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – С. 36–38.
88. Гончар І. Г. Проблема авторитету у концепції вільного виховання К. Вентцеля / І. Г. Гончар // Актуальні проблеми

- підготовки соціальних педагогів : матеріали науково-методичного семінару (Умань, 24 квітня 2013 р.) / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. – С. 43–44.
89. Гончар І. Г. Розвиток теорії вільного виховання у зарубіжній та вітчизняній педагогічній думці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття / І. Г. Гончар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Випуск 43. – Ч. 2. – С. 216–221.
90. Гончар І. Г. Російський педагог К. Вентцель – борець за вільне виховання / І. Г. Гончар // Удосконалення форм і методів підготовки професійно компетентних працівників освіти / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Черкаси, 19–20 квітня 2011р.) / [за заг. ред. проф. Прокопенко Л. І.]. – Черкаси : Вид. відділ ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. – С. 24–26.
91. Гончаренко С. У. Вентцель Костянтин / С. У. Гончаренко // Український педагогічний енциклопедичний словник. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – С. 67.
92. Горбунова Е. Замечательный работник свободного воспитания / Е. Горбунова // Свободное воспитание. – 1918. – № 1–3. – С. 77–90.
93. Горбунов-Посадов И. И. Два пути нравственного воспитания : путь нравственной ломки и путь самовоспитания воспитателей / И. И. Горбунов-Посадов // Свободное воспитание. – 1908–1909. – № 4. – С. 53–56.
94. Горбунов-Посадов И. И. Заметки о Московском „Кружке совместного воспитания и образования детей” и детском саде М. А. Гуцевич / И. И. Горбунов-Посадов // Свободное воспитание. 1907–1908. – № 6. – С. 101–112.
95. Горбунов-Посадов И. И. Новое воспитание и образование / И. И. Горбунов-Посадов. – М., 1912. – 334 с.
96. Горбунов-Посадов И. И. Освобождение школы и народного просвещения / И. И. Горбунов-Посадов // Свободное воспитание. – 1916–1917. – № 9–10. – С. 1–34 с.
97. Горбунов-Посадов И. И. Почему и как я начал издавать журнал и книги „Свободное воспитание” / И. И. Горбунов-Посадов // Свободное воспитание. – 1918. – № 1–3. – С. 23–70 с.

98. Горячкина Е. Читая партитуру Космоса / Е. Горячкина // Наука и религия. – 1993. – № 12. – С. 4–7.
99. Григорьев С. Семейные школы / С. Григорьев // Русское экономическое обозрение. – 1902. – № 1. – С. 1–6.
100. Гуманистическая мысль, школа и педагогика эпохи позднего средневековья и начала нового времени (исследования и материалы) : сб. науч. тр. / [под ред. К. И Салимовой, В. Г. Безрогова]. – М. : изд. АПН СССР, 1990. – 200 с.
101. Гунаева З. Х. Педагогическая этика в теории свободного воспитания К. Н. Вентцеля / З. Х. Гунаева. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2011. – 49 с.
102. Гунаева З. Х. Проблема педагогической этики в трудах отечественной педагогики середины XIX – начала XX века : К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, К. Н. Вентцель : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / З. Х. Гунаева. – Пятигорск, – 2012. – 23 с.
103. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки / Н. М. Гупан. – К. : „А.П.Н.”, 2002. – 224 с.
104. Гурлитт Л. О воспитании / Л. Гурлитт. – СПб. : Изд-во газеты „Школа и жизнь”, 1911. – 171 с.
105. Дебольский Н. Г. О высшем благе, или О верховной цели нравственной деятельности / Н. Г. Дебольский. – СПб., 1886. – 386 с.
106. Дебольский Н. Г. О содержании нравственного закона / Н. Г. Дебольский // Журнал Министерства народного просвещения. – 1909. – Июль. – С. 11–19.
107. Дебольский Н. Г. Философские основы нравственного воспитания / Н. Г. Дебольский. – СПб, 1880. – 115 с.
108. Дебольский Н. Г. Философские основы нравственности / Н. Г. Дебольский. – СПб., 1880. – 86 с.
109. Декларация о правах ребенка, принятая резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 г. // Международные конвенции и декларации о правах женщин и детей : сб. док. / [сост. Л. В. Корбут]. – М. : ИЦ-Гарант, 1997. – С. 28–33.
110. Декларация прав ребенка 1924 г. // Международные конвенции и декларации о правах женщин и детей : сб. док. / [сост. Л. В. Корбут]. – М. : ИЦ-Гарант, 1997. – С. 34–40.

111. Дем'яненко Н. Ю. Формування національної культури молоді в педагогічній спадщині В. М. Верховинця : монографія / Н. Ю. Дем'яненко. – Полтава : АСМІ, 2012. – 268 с.
112. Державна національна програма „Освіта” : Україна ХХІ століття // Освіта. – 1993. – № 44–46. – С. 1–13.
113. Дічек Н. П. Спадщина А. С.Макаренка у контексті світового історико-педагогічного процесу ХХ ст. (на матеріалах англomовних джерел) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дічек Наталія Петрівна. – К., 2005. – 440 с.
114. Доватор Р. Л. Проблемы семейного воспитания в прогрессивной русской педагогике (конец XIX – начало XX в.) / Р. Л. Доватор // Советская педагогика. – 1985. – № 12. – С. 91–95.
115. Дружников Ю. Явная и тайная жизнь Константина Вентцеля / Ю. Дружников // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 106–126.
116. Дружников Ю. Явная и тайная жизнь Константина Вентцеля / Ю. Дружников // Частная школа. – 1996. – № 5. – С. 124–131.
117. Дружников Ю. Явная и тайная жизнь Константина Вентцеля [Електронний ресурс] / Ю. Дружников. – Режим доступу до статті : <http://www.druzhnikov.com/text/rass/russmif>
118. Дурдуківський В. З практики трудової школи : пед. зб. / В. Дурдуківський. – К. : Слово, 1923. – Ч. I. – 140 с.
119. Дурылин С. Педагогика творческой личности / С. Дурылин // Свободное воспитание. – 1911–1912. – № 8. – С. 61–92.
120. Емельянов Б. В. Космическая педагогика К. Н. Вентцеля / Б. В. Емельянов // Школа мысли : альманах гуманитарного знания. – Новосибирск, 2003. – Вып. 2. – С. 109–113.
121. Жан-Жак Руссо // Хрестоматія з історії педагогіки / [упоряд. І. Ф. Свадовський]. – Х., 1936. – Т. 1. – С. 338.
122. Желваков Н. А. Хрестоматия по истории педагогики / Н. А. Желваков. – М., 1936. – Т. IV, ч. 2. – 516 с.
123. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М., 1940. – 471 с.
124. Зайцев В. В. Принцип свободы в построении начального образования : методические основы, исторический опыт и современные тенденции : монография / В. В. Зайцев. – Волгоград : Перемена, 1998. – 383 с.
125. Зайченко І. В. Проблеми української національної школи в пресі другої половини ХІХ – початку ХХ ст. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Зайченко Іван Васильович. – К., 1996. – 414 с.

126. Закон України „Про загальну середню освіту” [Електронний ресурс] / Режим доступу до статті : [www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/normativno-pravova-baza](http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/normativno-pravova-baza)
127. Закон України „Про охорону дитинства” [Електронний ресурс] / Режим доступу до статті : [www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1841-14](http://www.zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1841-14)
128. Закон України Про внесення змін і доповнень до закону Української РСР „Про освіту”. – К. : Видавництво ГЕНЕЗА, 1996. – 36 с.
129. Записки воронежских краеведов / [сост. А. И. Гайворонский]. – Воронеж : Центральночерноземное книжное издательство. – 1987. – Вып. 3. – 223 с.
130. Зеньковский В. В. Задачи и средства воспитания / В. В. Зеньковский // Вестник Педагогического бюро. – Прага, 1929. – № 16–17. – С. 6–9.
131. Зеньковский В. В. Зло в человеке / В. В. Зеньковский // Путь. – Париж, 1938. – № 56. – С. 19–36.
132. Зеньковский В. В. Искусство и духовная жизнь в нас / В. В. Зеньковский // Бюллетень Религиозно-педагогического кабинета. – Париж, 1930. – № 12. – С. 1–4.
133. Зеньковский В. В. Русская педагогика в XX веке / В. В. Зеньковский // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 73–89.
134. Золотухіна С. Т. Громадянське виховання студентів вищих навчальних закладів України в другій половині XIX – на початку XX століття : монографія / С. Т. Золотухіна, О. А. Рацул. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – 252 с.
135. Искание новых путей для детского воспитания и образования // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 7. – С. 7–60.
136. История педагогики : учебное пособие для студентов пед. институтов / [под ред. М. Ф. Шабаевой]. – М. : Просвещение. – 1981. – 367 с.
137. Ільченко А. Ідеї раннього розвитку і вільного виховання дітей з обмеженими розумовими можливостями у педагогічній спадщині М. Монтесорі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03 „Корекційна педагогіка” / А. М. Ільченко. – К., 2007. – 20 с.

138. Історія соціального виховання (з давніх часів до середини ХХ століття) : хрестоматія / [упоряд. : О. С. Рацул та ін.]. – Кіровоград : ТОВ „Імекс-ЛТД”, 2010. – 464 с.
139. Калініченко Т. Ф. Ідеї вільного виховання особистості в діяльності сучасної загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Калініченко Тетяна Федорівна. – Кривий Ріг, 2005. – 190 с.
140. Каптерев П. Ф. Современные задачи народного образования в России / П. Ф. Каптерев. – М. : Издат-во жур. „Народный Учитель”, 1913. – 80 с.
141. Кареев Н. И. Идеалы общего образования / И. И. Кареев. – СПб., 1909. – 128 с.
142. Кареев Н. И. Письма к учащейся молодежи о самообразовании / Н. И. Кареев. – М. : URSS, 2009. – 164 с.
143. Кеберле Н. В. Развитие идеи свободного воспитания в России (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кеберле Наталья Викторовна. – СПб., 1995. – 192 с.
144. Кей. Э. Век ребенка / Э. Кей. – М. : В. М. Саблин, 1906. – 315 с.
145. Кершенштейнер Г. Избранные сочинения : Гражданское воспитание юношества. – Трудовая школа. – Характер и его воспитание / [под ред. и с предисл. М. М. Рубинштейна]. – М. : Книгоиздательство К. И. Тихомирова, 1915. – 322 с.
146. Кершенштейнер Г. Основные вопросы школьной организации / [под ред. Е. Герье]. – М. : Типография Т-ва И. Д. Сытина, 1911. – 259 с.
147. Кершенштейнер Г. Школа будущего – трудовая школа / Г. Кершенштейнер // Основные вопросы школьной организации / перевод второго немецкого издания Е. Гернье. – М., 1911. – С. 109–122.
148. Кистяковская М. В. Первый опыт свободной трудовой школы. „Дом свободного ребенка” / М. В. Кистяковская, Е. Е. Горбунова-Посадова. – М., 1923. – 89 с.
149. Коменский Я. А. Материнская школа / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения / [под. ред., с вводными статьями и примечаниями проф. А. А. Красновского]. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Наркомоса РСФСР, 1939. – Т. 2. – С. 10–52.



150. Коменский Я. А. О развитии природных дарований / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения / [сост. Э. Д. Днепров, И. Кирашек, М. Н. Кузьмин, Д. Чапкова]. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5–34.
151. Коменський Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци І. Г. : педагогическое наследие / [сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий]. – М. : Педагогика, 1988 – 197 с.
152. Корнетов Г. Б. Космическая педагогика Константина Вентцеля / Г. Б. Корнетов, М. В. Богуславский // Свободное воспитание : пед. альманах. – 1993. – Вып. 2. – С. 14–19.
153. Королев Ф. Вентцель Константин Николаевич / Ф. Королев // Педагогический словарь в 2-х т. / [под ред. И. А. Каирова]. – М. : Изд-во академии педагогических наук, 1960. – Т. 1. – С. 320–321.
154. Королев Ф. Ф. К. Н. Вентцель – виднейший представитель теории свободного воспитания / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. – 1964. – № 4. – С. 73–90.
155. Корчак Я. Как любить ребенка / Януш Корчак. – Екатеринбург : У – Фактория, 2007. – 384 с.
156. Корчак Я. Правила життя / Я. Корчак ; [под общ. ред. Ю. Попсуєнко ; пер. с пол.]. – К. : Молодь, 1989. – 318 с.
157. Корчак Я. Право на повагу / Я. Корчак ; [упоряд. І. Ковальчук ; пер. з пол. І. Ковальчук, Б. Матіяш, Р. Свято]. – К. : Дух і літера, 2012. – 382 с.
158. Корчак Я. Як любити дитину / Я. Корчак // Дитя людське : вибрані твори. – К. : Дух і літера, 2007. – 206 с.
159. Кравцова Т. О. Проблема вивчення дитини в реформаторській педагогіці кінця ХІХ – початку ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кравцова Тетяна Олександрівна. – Кіровоград, 2007. – 254 с.
160. Кравченко О. О. Педагогічна та науково-просвітницька діяльність Пантелеймона Куліша (1819–1897) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кравченко Оксана Олексіївна. – Київ, 2009. – 223 с.
161. Кросби Э. Л. Н. Толстой как школьный учитель / Э. Кросби. – М., 1908. – 82 с.
162. Кружок совместного воспитания и образования детей в Москве (1907–1912). – М., 1912. – 36 с.
163. Крупская Н. К. К вопросу о свободной школе / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения в 10-ти т. / [под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова]. – М. :

- Издательство Академии педагогических наук, 1957. – Т. 1. – С. 111–118.
164. Кудрицкая Е. В. Гармонизация воспитательных отношений в педагогическом наследии К. Н. Вентцеля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кудрицкая Елена Викторовна. – Смоленск, 2008. – 215 с.
165. Куренной В. Свободная педагогика Константина Николаевича Вентцеля в контексте его философской системы / В. Куренной // Гуманитарный контекст. – 2009. – № 2. – С. 276–302.
166. Куркіна С. В. Проблеми виховання особистості і колективу в реформаторській педагогіці (кінець ХІХ – перша третина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сніжана Віталіївна Куркіна. – К., 2008. – 230 с.
167. Литвин Л. В. Ідеї вальдорфської педагогіки в Україні : монографія / Л. В. Литвин – К. : Едельвейс, 2012. – 199 с.
168. Лобачева Т. И. Проблема воспитания внутренней свободы личности в российской педагогике второй половины ХІХ – начала ХХ вв. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Ивановна Лобачева. – М., 2002. – 365 с.
169. Локк Дж. Мысли о том, что читать и изучать джентльмену / Дж. Локк // Сочинения в трех томах / [сост. А. Л. Субботин]. – М. : Мысль, 1988. – Т. 3. – С. 609–615.
170. М. К. Опыт семейной школы в Москве / М. К. // Свободное воспитание. – 1907–1908. – № 1. – С. 51–60.
171. Мамонтов Я. С. Право держави і право дитини / Я. С. Мамонтов // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : хрестоматія / [упоряд. Л. Д. Березівська та ін.] – К. : Наук. світ, 2003. – С. 253–261 с.
172. Медынский Е. Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции / Е. Н. Медынский. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСа РСФСР, 1938. – 512 с.
173. Минюй Я. Развитие идей свободного воспитания в России в конце ХІХ – начале ХХ в. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Минюй Ян. – СПб., 2004. – 146 с.
174. Михайлова М. В. „Дом свободного ребенка” / М. В. Михайлова // Советская педагогика. – 1983. – № 4. – С. 102–106.
175. Мишина Т. Н. Гуманистические идеи образования и воспитания женщин в России второй половины ХІХ – начала ХХ

- вв. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мишина Татьяна Николаевна. – Пятигорск, 2003. – 210 с.
176. Модзалевский Л. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен / Л. Модзалевский. – СПб., 1866. – 334 с.
177. Монро П. История педагогики / П. Монро ; [под. ред. Н. Д. Виноградова ; пер. с англ. М. В. Райх]. – М. : Изд. Т-ва „Мир”, 1911. – Ч. 1. – 325 с.
178. Монтень М. Досліди / М. Монтень // Хрестоматія з історії педагогіки / [упоряд. І. Ф. Свадовський]. – Х., 1936. – Т. 1. – С. 117–121.
179. Монтессори М. Дом ребенка. Метод научной педагогики / М. Монтессори. – М. : Задруга, 1913. – 339 с.
180. Мор Т. Утопия / Т. Мор ; [перевод с латинського Ю. М. Каган]. – М. : Наука, 1978. – 416 с.
181. Мудрость тысячелетий : энциклопедия / [авт.-сост. В. Балязин]. – М. : Олма-Пресс, 2002. – 847 с.
182. Муравська С. М. Реалізація принципу ненасилля в педагогічній концепції О. С. Нілла (1883–1973). : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Муравська Світлана Миколаївна. – Кіровоград, 2008. – 241 с.
183. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття) : навч.-метод. посіб. / [за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила]. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 444 с.
184. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933) : навч. посібник / [ред. О. В. Сухомлинська та ін.]. – К. : Заповіт, 1996. – 304 с.
185. „Народная воля” // Россия : иллюстрированная энциклопедия / [под. ред. Ю. А. Никифорова]. – М. : „ОЛМА-Медиа Групп”, „ОЛМА ПРЕСС Образование”, 2006. – С. 356–357.
186. Національна стратегія розвитку освіти на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] / Режим доступу до статті : [www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf)
187. Некрутенко О. Б. Принципи вільного виховання у педагогічній спадщині О. С. Нілла : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Некрутенко Олена Борисівна. – Луганськ, 2010. – 224 с.

188. Нестерова И. Н. Философия „космического воспитания” Константина Вентцеля / И. Н. Нестерова // Известия Воронежского гос. пед. университета. – Воронеж : ВГПУ, 2005. – С. 28–30.
189. Образцова О. Ю. Из истории идеи прав ребенка в XX веке [Электронный ресурс] / О. Ю. Образцова – Режим доступа до статті : [www.bim-bad.ru/biblioteka/article\\_full.php](http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php)
190. Основные принципы единой трудовой школы // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 40–47.
191. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / [под. ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева]. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.
192. Паульсен Ф. Педагогика / Ф. Паульсен ; [под. ред. Г. К. Вебера]. – 1913. – 487 с.
193. Пащенко Д. І. Генезис гуманістичних ідей у педагогіці : монографія / Д. І. Пащенко. – К. : Науковий світ, 2001. – 278 с.
194. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля / под ред. О. Ф. Зелинский ; [перевод С. В. Мелтковой и проф. С. А. Жебелева]. – Петроград : Типография акц. общ. „Слово”, 1916. – 103 с.
195. Педагогические высказывания Л. Н. Толстого / [собрал Н. Н. Гусев]. – М. : „Работник просвещения”. – 1928. – 106 с.
196. Перетяцько О. В. Ідеї реформаторської педагогіки в діяльності приватних початкових та середніх шкіл Харківської губернії (1890–1917 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Перетяцько Олена Валеріївна. – Суми, 2001. – 215 с.
197. Петренко О. Б. Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (XX століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Петренко Оксана Борисівна. – К., 2011. – 426 с.
198. Петровский А. В. Педология / А. В. Петровский // Педагогическая энциклопедия в 4-х т. / [глав. ред. И. А. Каиров]. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – Т. 3. – С. 359–361.
199. Пинкевич А. П. И. Г. Песталоцци. Жизнь замечательных людей / И. Г. Пинкевич. – М., 1933 – 128 с.
200. Плеханов Е. А. Становление и развитие религиозно-антропологической концепции образования в отечественной педагогике : вторая половина XIX – начало XX вв. : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Плеханов Евгений Александрович. – Владимир, 2004. – 433 с.

201. Побірченко Н. С. Педагогічна й науково-просвітницька діяльність Громад у контексті суспільного руху Наддніпрянської України (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Побірченко Наталія Семенівна. – К., 2001. – 475 с.
202. Познанский Н. Ф. Конструктивное воспитание. Педагогические идеи А. Феррьеера / Н. Ф. Познанский. – Саратов, 1928. – 11 с.
203. Попов О. І. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей / О. І. Попов // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : хрестоматія / [упоряд. Л. Д. Березівська та ін.]. – К. : Наук. світ, 2003. – С. 237–240.
204. Приворотская Е. Е. Проблема духовности личности учителя в отечественной педагогике II половины ХІХ – начала ХХ века : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Приворотская Елена Евгеньевна. – Пятигорск, 2005. – 178 с.
205. Пряникова В. Г. Антрополого-гуманистическое направление в отечественной педагогике (20–30-е годы ХХ века) / В. Г. Пряникова // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 25–32.
206. Пряникова В. Г. История образования и педагогической мысли : учебник-справочник / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. – М. : Новая школа. – 1994. – 96 с.
207. Пушкина И. М. Генезис идей К. Н. Вентцеля как основоположника космической педагогики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пушкина Ирина Михайловна. – Архангельск, 2007. – 261 с.
208. Пушкина И. М. К. Н. Вентцель как основоположник космической педагогики / И. М. Пушкина // Мир образования – образование в мире. – 2007. – № 3 (27). – С. 110–114.
209. Пушкина И. М. Космическая педагогика К. Н. Вентцеля в контексте тенденций развития современного образования / И. М. Пушкина // Основные тенденции развития образования в мире. – М. : ИТИП, 2006. – С. 244–250.
210. Пушкина И. М. Космическая педагогика как историко-культурный феномен в России начала ХХ века / И. М. Пушкина // Мир образования – образование в мире, 2008. – № 1. – С. 159–170.
211. Растрігіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини

- XX століття : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Растригіна Алла Миколаївна. – К., 2004. – 488 с.
212. Рахманов В. В. Свободное воспитание с точки зрения психологии / В. В. Рахманов // Вестник воспитания. – 1907. – № 1. – С. 46–69.
213. Репина Г. А. Гуманистическая направленность теории воспитания К. Н. Вентцеля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Репина Галина Анатольевна. – Смоленск, 1997. – 184 с.
214. Рерих Н. К. Семь великих тайн Космоса / Н. К. Рерих. – М. : Эксмо-Пресс, 2011. – 863 с.
215. Ромаева Н. Б. Развитие гуманистической педагогики России : середина XIX–XX вв. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ромаева Наталья Борисовна. – Ставрополь, 2003. – 390 с.
216. Российское образование : история и современность : коллективная монография / [под ред. С. Ф. Егорова]. – М. : ИТП и МИО РАО, 1994. – 253 с.
217. Роттердамский Э. Философские произведения / Э. Роттердамский ; [ответ. ред. В. В. Соколов ; перевод и комментарии Ю. М. Каган]. – М. : Наука, 1986. – 703 с.
218. Рубинштейн М. М. Проблема добра и зла / М. М. Рубинштейн // О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу / [под ред. Плотникова Н. С., Фараджева К. В]. – М. : Издательский дом „Территория будущего”, 2008. – С. 510–527.
219. Русова С. Моральні завдання сучасної школи / С. Русова // Рідна школа. – Львів, 1938. – № 7. – С. 109–113.
220. Русова С. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Русова. – Прага : Сіяч, 1924. – 125 с.
221. Руссо Ж.-Ж. Эмил, или о воспитании / Ж.-Ж. Руссо ; [перев. с франц. П. Д. Первов]. – М. : Из-во К. И. Тихомирова, 1911. – 756 с.
222. Салимова К. И. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (с древнейших времен до Великой французской революции) : учеб. пособие / К. И. Салимова и др. – М. : изд. АПН СССР, 1988. – Ч. 1. – 203 с.
223. Салтанов Е. Н. Развитие социальных функций трудовой школы : вторая половина XIX – конец XX вв. : теоретический анализ отечественного опыта : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Салтанов Евгений Николаевич. – М., 2005. – 411 с.

224. Самойличенко Н. В. Развитие идей свободного воспитания в педагогике XVIII – XX веков (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, К. Вентцель) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Самойличенко Наталья Владимировна. – Иркутск, 1996. – 203 с.
225. Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь / А. Л. Свенцицкий. – М. : Проспект, 2011. – 512 с.
226. Светлична А. Педология как наука о развитии ребенка : генезис, состояние, перспективы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светличная Анжела Владимировна. – Екатеринбург, 2006. – 183 с.
227. Свободное воспитание : хрестоматия / [сост. Г. Б. Корнетов]. – М. : Изд-во РОУ, 1995. – 222 с.
228. „Свободное воспитание” // Педагогическая энциклопедия в 4-х т. / [глав. ред. И. А. Каиров]. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – Т. 4. – С. 804.
229. Сейко Н. А. Добročинність поляків у сфері освіти України (XIX – поч. XX ст.). Київський учбовий округ : монографія / Н. А. Сейко. – Житомир : Полісся, 2007. – 320 с.
230. Сикорский И. А. Психологические основы воспитания и обучения. – К., 1909. – 112 с.
231. Сикорский И. А. Ход умственного и нравственного развития в первые годы жизни / И. А. Сикорский. – К., 1901. – 64 с.
232. Сковорода Г. Повна академічна збірка творів / Г. Сковорода ; [за ред. проф. Л. Ушкалова]. – Харків–Едмонт–Торонто : Майдан; Видавництво Канадського Інституту Українських Студій, 2010. – 1400 с.
233. Соловьев В. С. Идея сверхчеловека / В. С. Соловьев // Сочинения / [сост. А. В. Гулыга]. – М., 1994. – С. 305–315.
234. Соловьев В. С. Оправдание добра / В. С. Соловьев. – М. : Республика, 1996. – 479 с.
235. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / [под. ред. С. Ю. Циркина]. – Спб. : Питер, 2004. – 856 с.
236. Статьи Д. И. Менделеева о народном просвещении России и проблемы современного народного образования : учебное пособие. – Спб. : СЗФ ИНЭС, 1998. – 80 с.
237. Стеклов М. Е. К. Н. Вентцель о формировании ценностных ориентаций личности в детском возрасте / М. Е. Стеклов // Формирование ценностных ориентаций личности в теории и

- истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX – начало XXI вв.). – М. : ИТИП РАО, 2005. – С. 215–254.
238. Стеклов М. Е. Л. Н. Толстой и К. Н. Вентцель : два взгляда на свободное воспитание / М. Е. Стеклов // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 85–88.
239. Стеклов М. Е. Русские педагоги / М. Е. Стеклов. – М. : СКРИН, 1997. – 221 с.
240. Стеклов М. Е. Четыре портрета : С. А. Рачинский, В. П. Вахтеров, Х. Д. Алчевская, К. Н. Вентцель / М. Е. Стеклов. – Смоленск, 1995. – 160 с.
241. Стеклов М. Е. Эволюция педагогических взглядов К. Н. Вентцеля / М. Е. Стеклов. – Смоленск : Изд-во СГМУ, 1999. – 209 с.
242. Сухомлинская О. В. Актуальные проблемы марксистской теории воспитания в современной Франции : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сухомлинская Ольга Васильевна. – К., 1980. – 202 с.
243. Сухомлинська О. Вільне виховання / О. Сухомлинська // Енциклопедія освіти / [відповід. ред. В. Г. Кремінь]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 112–113.
244. Сухомлинська О. Історико-педагогічне дослідження та його „околиці” / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2005. – № 4. – С. 43–47.
245. Сухомлинська О. В. Трансформація освіти в Україні та педагогічний доробок Василя Сухомлинського / О. В. Сухомлинська // В. О. Сухомлинський у роздумах сучасних українських педагогів : монографія / [упоряд. О. В. Сухомлинська, О. Я. Савченко]. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. – С. 25–34.
246. Толмачева Т. П. Педагогические идеи К. Н. Вентцеля : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01. „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Толмачева Татьяна Петровна. – М., 1992. – 16 с.
247. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой ; [сост. Н. В. Вейкшан]. – М. : Педагогика, 1989. – 544 с.
248. Турпак Н. Світоглядні засади українського антропокозмизму / Н. Турпак // Українознавство. – 2010. – № 3. – С. 205–209.
249. Устав родительского клуба при „Кружке совместного воспитания и образования детей”. – М. : Тип. Т-ва И. Н. Кушнерев, 1908. – 2 с.



250. Федоров Н. Ф. Сочинения / Н. Ф. Федоров. – М. : Мысль, 1982. – 711 с.
251. Федоров Н. Ф. Философия общего дела: отрывки / Н. Ф. Федоров // Русский космизм : антология философской мысли / [сост. С. Г. Семенова, Г. А. Гачева]. – М., 1993. – С. 317–327.
252. Федяєва В. Л. Сімейне виховання в історичній ретроспективі (друга половина ХІХ – ХХ століття) : монографія / В. Л. Федяєва. – Херсон : РІПО, 2010. – 348 с.
253. Флоренский П. А. Органопроекция / П. А. Флоренский // Русский космизм : антология философской мысли / [сост. С. Г. Семенова, Г. А. Гачева]. – М., 1993. – С. 149–162.
254. Флоренский П. А. Судьба двух идей / П. А. Флоренский // Свет. Природа и человек. – 1989. – № 9. – С. 65–68.
255. Франко І. Одвертий лист до галицької української молодіжі / І. Франко // Зібрання творів у 50 т. – К. : Наук. думка, 1986.– Т. 45. – С. 401–409.
256. Холл С. Собрание статей по педологии и педагогике / С. Холл. – М. : Московское книгоиздательство, 1912. – 444 с.
257. Холодный Н. Г. Мысли натуралиста о природе и человеке / Н. Г. Холодный // Избранные труды. – К., 1982. – С. 139–206.
258. Холодный Н. Г. К проблеме возникновения и развития жизни на Земле / Н. Г. Холодный // Успехи современной биологии. – М., 1945. – Т. 19. – Вып. 1. – С. 66–78.
259. Циолковский К. Э. Грезы о Земле и Небе / К. Э. Циолковский. – Тула : Приокское кн. изд-во, 1986. – 448 с.
260. Циолковский К. Э. Человек и Космос : статьи разных лет / К. Э. Циолковский // Человек. 1991. – № 6. – С. 77–78.
261. Чепіга Я. Вільна школа : її ідеї й здійснення їх в практиці / Я. Чепіга. – К. : Укр. шк., 1918. – 72 с.
262. Чепіга Я. Проблеми виховання й навчання в світлі науки й практики : зб. психол.-пед. ст. / Я. Чепіга. – К. : Друкарня Першої київської артілі друкар. справи, 1913. – Кн. 1. – 156 с.
263. Чехов Н. В. Вентцель Константин Николаевич (1857–1947) : некролог / Н. В. Чехов // Начальная школа. – 1947. – № 5. – С. 45–46.
264. Чехов Н. В. Свободная школа. Опыт организации среди школ нового типа / Н. В. Чехов. – М. : Изд-во Сытина, 1907. – 39 с.
265. Чижевский А. Л. Земное эхо солнечных бурь / А. Л. Чижевский. М. : Высш. шк., 1974. – 95 с.

266. Чижевский А. Л. Колыбель жизни и пульсы Вселенной / А. Л. Чижевский // Русский космизм : антология философской мысли / [сост. С. Г. Семенова, Г. А. Гачева]. – М., 1993. – С. 317–327.
267. Чижевский А. Л. Теории космических эр : фрагменты бесед с К. Э. Циолковским / А. Л. Чижевский // Невероятное. Легендарное. Очевидное. 1999. – № 12. – С. 6–14.
268. Чмырева Е. В. К вопросу о концепции теории „свободного воспитания” К. Н. Вентцеля / Е. В. Чмырева // Страницы истории педагогики. – 1997. – Вып. 8. – С. 93–102.
269. Чмырева Е. В. Космическая педагогика К. Н. Вентцеля, современный аспект / Е. В. Чмырева // Страницы истории педагогики. – 2000. – Вып. 14. – С. 106–112.
270. Чмырева Е. В. Теоретические и практические модели детских учебных заведений, предложенных К. Н. Вентцелем / Е. В. Чмырева // Страницы истории педагогики. – 1999. – Вып. 12. – С. 85–87.
271. Чмырева Е. В. Теория свободного воспитания К. Н. Вентцеля и модернизация современной школы России / Е. В. Чмырева. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2001. – 150 с.
272. Чувашев И. В. Мелкобуржуазная „теория свободного воспитания” в дошкольном воспитании в России / И. В. Чувашев // Дошкольное воспитание. – 1954. – № 11. – С. 27–36.
273. Шапоров М. В. Идеи свободного воспитания в русской педагогике в начале XX века (До Великой Октябрьской социалистической революции) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / М. В. Шапоров. – М., 1940. – 33 с.
274. Шарошкіна Т. А. Принцип свободи і „Культ дитини” як основа теорії вільного виховання К. Вентцеля / Т. А. Шарошкіна // Вісник Черкаського університету. 2012. – № 34 (247). – С. 120–124.
275. Щербакова О. Л. Педагогічні погляди та просвітницька діяльність Я. Ф. Чепіги (кінець XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Щербакова Олена Леонідівна. – Миколаїв, 2009. – 228 с.
276. Юдина Н. П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике 70-х годов XIX века – начала XX века : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Юдина Надежда Петровна. – Хабаровск, 2004. – 440 с.

277. Юдина Н. П. Этико-социальные предпосылки интерактивного воспитания в концепции К. Н. Вентцеля / Н. П. Юдина // Интерактивные методы в образовании : личносно созидающие смыслы. – Хабаровск, 2002. – С. 240–243.
278. Gonchar I. K. Wentcel jako autor pierwszej w świecie Deklaracji praw dziecka / I. Gonchar // Człowiek – Przewodnik – Medrzec. – Torun : Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011. – Pp. 260–265
279. Gurlitt L. Der Verkehr mit meinen Kindern / L. Gurlitt. – Berlin : Concordia Deutsche Verlags-Anstalt, 1907. – 194 p.
280. Montessori M. Kosmische Erziehung / M. Montessori. – Herder, 1991. – 192 p.

## АРХІВНІ ДЖЕРЕЛА

### Научный архив Российской академии образования

#### Ф. 23 Вентцель Константин Николаевич

Оп. 1

281. Д. 1. Рукопись: „Из пережитого, передуманного, пережитого и сделанного” / автобиографический очерк, 1932 г., 484 л.
282. Д. 2. Записи 1. „Из пережитого, передуманного, прочувственного и сделанного”; 2. Автобиография К. Н. Вентцеля; 3) переписка с издателями. Папка 1, 1857–1932 гг., 130 л.
283. Д. 9 Дневник 1894–98 „Заметки о воспитании детей с самого раннего возраста, наблюдение над детьми” и др., 1894–1898 гг., 66 л.
284. Д. 10. Дневник 1901–1905 г. Статьи, заметки о нравственном самовоспитании, 1901–1905 гг., 66 л.
285. Д. 14. Дневник 1925 г. 1. Черновые записки о свободной личности  
2. Записная книжка 1933–1935 г., 1925–1935 гг., 50 л.
286. Д. 16 1. Личное – дневник 1930–1937. 2. Мысли, заметки, дневник 1930–1938., 1930–1938 гг, 58 л.
287. Д. 17. 1. Тюремные тетради жены Вентцеля с выписками на Эмиля Руссо / 1886 / 2. Продолжение тюремной тетради / 1887 /. В этой тетради дневниковые записи и рассуждения о жизни, о свободе воли, о нравственной любви и др., 1886–1887 гг., 156 л.

288. Д. 18. различные заметки – всего 51 на различные темы, как-то: а) о Дарвине; б) о Марксе; в) Понимание истории, г) Нравственность и др., 1870 г., 136 л.
289. Д. 24 Черновик статьи: „Воля и другие связанные с нею психические процессы”, 1888 г., 123 л.
290. Д. 27. Черновые записки по вопросам: а) смысл жизни; б) нравственная любовь, 1898 г., 57 л.
291. Д. 30. Рукописи: 1) основные задачи „семейной школы”; 2) „домашнее воспитание детей”; 3) лекции К. Н. Вентцеля по вопросу о религиозном воспитании”; 4) „проблема космического воспитания”; 5) обращение к родителям, воспитателям об изучении душевной жизни детей.
292. Д. 32 Рукопись: „Революция и требования нравственности”, 1905 г., 16 л.
293. Д. 33. Материалы по „Дому свободного ребенка”, 1907 г., 66 л.
294. Д. 34. Рукопись: „Освобождение человека” а) цепи невидимого рабства; б) Проблема долга и совести, 1907 г., 231 л.
295. Д. 39. Дневник, черновик заметок по ряду вопросов о воспитании, 1917 г., 297 л.
296. Д. 42. 1) материалы и заметки к лекциям по религии / г. 1919–1922 /; 2) оставьте Юшкевича: „Религия, ее сущность и происхождение”; 3) „Заметки о музыке”, 1915–1922 г., 66 л.
297. Д. 43. Рукописи: 1) отчет о деятельности научно-методической секции Воронежск. Губ. отд. нар. образования 1920 г.; 2) заключение научно-методической секции по докладной записке В. М. Шмоилева. „Закон божий и мораль” 1921г.; 3) принципы единой трудовой школы 19 лекций, 1903–1921 г., 46 л.
298. Д. 46. Рукопись: „Какой союз нужен в настоящее время” / по поводу воззвания и устава / Московского Союза разума и совести, 1921г., 70 л.
299. Д. 47. Записная книжка. Заметки о Трубецком и др. философах. Музыкальные программы 1920 г.; 3) записной блокнот г. 1922–1923.; 3) опись ненапечатанных рукописей К. Н. Вентцеля.
300. Д. 48. „Религия творческой жизни” / конспект лекций по философии религии, читанных в Воронежском госуд. универ. 1922 г. в 4-х папках. Папка 1, 1922 г., 98 л.
301. Д. 56. Творческое жизнепонимание в его противопоставлении христианству и толстовству / рукопись подлинная / 2. О

- торжественной мессе Бетховена / входит как приложение к рукописи, 1924–1926 г., 268 л.
302. Д. 57. „Заметки о космосе”, 1925 г., 27 л.
303. Д. 58. Рукопись „Творческий день” / продолжение „Путь творчества”, 1925 г. 52 л.
304. Д. 60. Рукопись / напечатанная на машинке / „Творческое непонимание в его христианству и толстовству”, 1926 г., 338 л.
305. Д.61. 1) Дурылин С. Н., Л. Н. Толстой и свободное воспитание; 2) Горбунов-Посадов: „Толстой и судьбы человечества”, 1928; 3) письма друзей Л. Н. Толстого. Под редакцией Черткова, Горбунова-Посадова, 1928; 4) К. Н. Вентцель: „В чем основа воспитания и образования” / по поводу статьи Л. Н. Толстого „о воспитании” 1910 г., 1910–1928 гг., 76 л.
306. Д. 64. Рукопись: „Философия творческой воли”, 1936–1937 гг., 9 л.
307. Д. 65. Рукопись: „Луч света на пути творчества”, 1937 г., 29 л.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

**Костянтин Миколалович Вентцель  
(1857–1947)**



### Основні біографічні відомості із життя Костянтина Миколайовича Вентцеля

Дата	Події із життя
7 грудня 1857 р.	Костянтин Миколайович Вентцель народився у Санкт-Петербурзі в дворянській сім'ї.
1875 р.	Закінчив Віленське реальне училище, якому передувало навчання у Санкт-Петербурзькій прогімназії та у класичній гімназії Варшави.
1875 р.	Вступив на навчання до Санкт-Петербурзького технологічного інституту та Санкт-Петербурзького університету на юридичне відділення.
1884 р.	Переїхав до Воронежу, де приєднався до діяльності революційної організації – „Народна воля”.
грудень 1885 р.	Арешт, пов'язаний зі зберіганням підпільної літератури та участю у діяльності революційних організацій.
січень 1887 р.	Закінчення терміну ув'язнення. Виїзд під гласний нагляд міліції до Воронежської губернії (міста Бобровськ та Землянськ), де педагог розпочав свою науково-педагогічну діяльність.
1891 р.	Переїзд до Москви.
1896 р.	Виходить друком перша масштабна робота – „Основные задачи нравственного воспитания”.
1901 р.	Член товариства філософії і психології та Педагогічного товариства при Московському університеті. Очолює Комісію з морального виховання.
травень 1903 р.	Долучається до створення та очолює Комісію з організації сімейних шкіл.
літо 1905 р.	Припиняє діяльність Комісія з організації сімейних шкіл.
1 жовтня 1906 р.	Відкриття „Будинку вільної дитини”.
листопад 1907 р.	Створено „Гурток спільного виховання і навчання дітей”, де К. Вентцель посідає місце почесного голови.
1908 р.	При „Гурткові спільного виховання та навчання

	дітей” створений батьківський клуб.
1909 р.	„Будинок вільної дитини” припинив своє існування.
1911–1912 рр.	Виходить друком збірник праць К. Вентцеля у двох томах – „Этика и педагогика творческой личности”.
1913 р.	Участь у I Всеросійському з’їзді по сімейному вихованню з доповіддю „Свободное воспитание и семья”.
1917 р.	Оприлюднення „Декларации прав ребенка”.
1918 р.	Початок співпраці з Наркомосом, участь у розробці принципів побудови єдиної трудової школи РРФСР.
1919 р.	Переїзд до Воронежу, робота на посаді завідувача науково-методичної секції Губернського відділу народної освіти, участь у відкритті Інституту народної освіти.
1922 р.	Повернення до Москви.
1923–1937 рр.	Розробка основних засад космічного виховання у роботах: „О проблеме космического воспитания” (1923), „Заметки о космическом воспитании” (1925), „Философия творческой воли” (1937), „Луч света на пути творчества”(1937).
10 березня 1947 р.	У Москві на 91-му році життя Костянтин Миколайович Вентцель помер.



## Додаток Б

### Устав кружка „Совместного воспитания и образования детей” [162, с. 27–30]

#### І. Цель кружка и его деятельность.

§ 1. Кружок ставит своей целью дать детям надлежащее образование и воспитание. Деятельность кружка выражается в устройстве, с надлежащего на то разрешения, учебно-воспитательных учреждений, как-то: детских садов, школ, библиотек, детских и родительских клубов, колоний, площадок для игр и т. п.

#### ІІ. Состав кружка.

§ 2. В состав кружка входят действительные члены и члены-соревнователи.

§ 3. Действительными членами кружка считаются: а) лица, принявшие настоящий устав и вносящие ежегодно по 5 р., б) лица педагогического персонала, входящие в состав педагогических бюро, принадлежащих кружку учебно-воспитательных учреждений.

§ 4. Прием новых действительных членов производится общим собранием по рекомендации двух членов. Общему же собранию принадлежит право исключения членов из состава кружка.

§ 5. Членами-соревнователями могут быть лица, интересующиеся делом воспитания и обучения детей, при условии ежегодного взноса в размере 2-х рублей.

**Примечанье.** Члены-соревнователи имеют в общих собраниях право только совещательного голоса и ни на какие должности по управлению делами кружка избираться не могут.

#### ІІІ. Управление делами кружка.

§ 6. Управление делами кружка ведают: общее собрание, правление и педагогическое бюро.

##### а) Общее собрание.

§ 7. Общие собрания созываются правлением кружка не менее одного раза в месяц, не считая 3-х летних месяцев.

§ 8. Собрание считается законным при наличности не менее одной пятой всех действительных членов, живущих в Москве.

**Примечание.** В случае неприбытия законного числа членов собрание считается не состоявшимся и созывается второе собрание, которое считается законным при всяком числе членов.

§ 9. Для изменения устава требуется присутствие на общем собрании не менее одной трети всех действительных членов, живущих в Москве; такое же правило соблюдается при обсуждении вопроса об исключении кого-либо из числа членов кружка.

§ 10. На общих собраниях рассматриваются отчеты правления и педагогических бюро, сметы доходов и расходов, жалобы членов кружка на действия правления и педагогические бюро, производятся выборы в члены правления и родительские комитеты при педагогич. бюро, намечается преподавательский и руководительский персонал и обсуждаются все вопросы, какие общее собрание найдет нужным рассмотреть.

§ 11. Общее собрание является органом, контролирующим как деятельность правления и педагог. бюро, так и отдельных лиц, участвующих в управлении делами кружка.

§ 12. Дела на общих собраниях решаются простым большинством голосов, открытой или закрытой баллотировкой, по усмотрению собрания. Председательствуют и секретарствуют на общих собраниях каждый раз особоизбранные лица.

§ 13. Чрезвычайное общее собрание может быть созвано: а) по инициативе правления для обсуждения неотложных дел, б) по требованию ревизионной комиссии, в) по заявлению не менее 10 действительных членов с указанием цели собрания.

### **б) Правление.**

§ 14. Правление кружка находится в Москве и состоит из 4-х членов: председателя, заведующая хозяйственной частью, казначея и секретаря, избираемых общим собранием из числа действительных членов на один год закрытой баллотировкой.

§ 15. Правление собирается не менее двух раз в месяц.

§ 16. Правление руководит всеми делами кружка, сообразно с инструкциями, утвержденными общим собранием, составляет приходо-расходную смету, принимает заявление о желании вступить в члены кружка, совершает от имени кружка всякая рода гражданские сделки, защищает имущественные интересы кружка во всех судебных и административных учреждениях.

### **в) Педагогическое бюро.**

§ 17. Во главе учебно-воспитательных учреждений кружка стоят педагогические бюро. В состав педагогического бюро входят: все преподаватели и руководители учебно-воспитательного учреждения, родительский комитет, избираемый из числа действительных членов кружка общим собранием закрытой баллотировкой на полугодие, и председатель правления.

**Примечание.** Число членов, входящих в родительский комитет, устанавливается общим собранием на один год.

§ 18. Педаг. бюро наблюдают за постановкой учебно-воспит. дела, изыскивают способы наилучшего воспитания и обучения детей и распределяют занятия.

§ 19. Председатели и секретари Педаг. бюро избираются на 1/2 года из состава членов бюро закрытой баллотировкой.

§ 20. Педагог, бюро, в случае признания им необходимым устранить кого-либо из состава учащего персонала, делает мотивированное представление об этом общему собранию через правление кружка.

### **IV. Ревизионная комиссия.**

§ 21. Для ревизии денежных сумм кружка и отчетов правления общим собранием избирается закрытой баллотировкой ревизионная комиссия из числа действительных членов, не занимающих никакой должности по управлению, в числе не менее трех на срок не менее года.

§ 22. Ревизия дел производится по усмотрению ревиз. комиссии по полугодиям, но не позже одного месяца по истечению полугодия. О результатах ревизии члены комиссии докладывают ближайшему общему собранию.

### **V. Средства кружка.**

§ 23. Средства кружка состоят: 1) из ежегодных взносов действ. членов и членов-соревнователей и 2) из единовременных пожертвований, случайных поступлений, сборов с лекций, концертов, спектаклей и т. п.

**Примечание.** Средства отдельных учебно-воспитательных учреждений состоят из платы за пользование ими, из единовременных взносов родителей детей, посещающих учебно-воспит. учреждение, размер которых устанавливается общим собранием.

§ 24. Для лиц несостоятельных допускается рассрочка вступительного взноса в продолжение первого полугодия со дня вступления в состав кружка. Размеры рассрочки устанавливаются правлением кружка.

§ 25. Плата за пользование учебно-воспитательными учреждениями вносится за каждое полугодие вперед, причем для лиц; несостоятельных допускается рассрочка.

§ 26. Общему собранно предоставляется право в каждом отдельном случае детей несостоятельных родителей совершенно освобождать от платы за пользование учебно-воспитательными учреждениями.

#### **VI. Ликвидация дел кружка.**

§ 27. Ликвидация дел кружка происходит по постановлению общего собрания, которое и определяет судьбу имущества кружка.

## Додаток В

### Как следует понимать цель и деятельность „Кружка С. В. и О. Д.” [162, с. 24–26]

Внешний устав Кружка – это только необходимые рамки, без которых нельзя было обойтись, не парализовав деятельности Кружка. Вот почему составители устава прилагали все свои усилия к тому, чтобы сделать устав возможно эластичным.

Как же следует понимать отдельные параграфы устава, и в частности из § 1 слова: „дать детям надлежащее воспитание и образование?” Под этими словами следует понимать такое воспитание, которое построено на принципе беспредельного уваженья к личности ребенка, – воспитание, изгнавшие из своих средств все формы насилия и принуждения над ребенком, какой бы скрытый и утонченный характер эти формы не принимали, для которого свобода ребенка, не имеющего ничего общего со своеволием последнего, является высшим и верховным началом. Одним словом, это воспитание свою высшую задачу видит в „освобождение ребенка”, в создании для него условий свободного, естественного, гармонического развития его сил, способностей, дарований, в содействии выработки из него ярко выраженной индивидуальности, а не одной из бесчисленных копий с какого-нибудь оригинала.

Каких же детей имеет в виду устав? Он говорит просто: „детям” и, таким образом, дает нам возможность развить и расширить свою деятельность таким образом, чтобы прийти, на помощь детям той мало обеспеченной и мало культурной части гор. Москвы, которая не в состоянии дать своим детям свободное воспитание и образование. И в этой части наша деятельность будет соприкасаться с деятельностью уже существующего в Москве общества „Сетлемент”.

Далее в уставе говорится: „Деятельность Кружка выражается в устройстве учебно-воспитательных учреждений, как-то: детских садов, школ, библиотек, детских клубов, колоний, площадок для игр и т. д. Типической формой таких учреждений следует считать „Дом свободного ребенка”, так как каждое из учебно-воспитательных учреждений охватывает ту или другую сторону в жизни „Дома свободного ребенка”, как он обрисован в брошюре

К.Н. Вентцеля „Как создать свободную школу?” „Дом свободного ребенка” должен заключать в себе и детский сад (для детей дошкольного возраста), и школу; он включает в себя и библиотеку, и детский клуб, и площадку для игр, и свободную педагогическую земледельческую колонию на лето, создав для детей в деревне, среди природы, тот дом свободного ребенка, который зимой устроили в городе. Таким образом „Дом свободного ребенка” как бы резюмирует все те учебно-воспитательные учреждения, над созданием которых будет работать „Кружок совместного воспитания и образования детей”.

Кружок этот ставит своей целью создание возможно большого количества и в различных районах города Москвы таких образовательно-воспитательных учреждений, как „Дом свободного ребенка” и всего, что связано с этим последним, а пока мы должны всеми силами поддерживать первый возникший такой дом, существующий уже второй год. К тому же мы должны стремиться сделать наши учреждения, доступными и детям несостоятельного и малокультурного класса, так как должны демократизировать свои учреждения в возможно больших размерах. Если же на первых шагах своей деятельности Кружку не удастся в полной мере осуществить демократизацию „Дома свободного ребенка”, то может быть, ему удастся устроить для этих детей детский клуб, площадку для игр или библиотеку в духе идей свободного воспитания и образования.

И эти неполные учреждения могут послужить зародышем, из которого разовьется впоследствии „Дом свободного ребенка” в его полном виде.

Но для осуществления поставленной задачи необходимо найти людей, которые могла бы ее осуществить; следовательно, нужны новые воспитатели, новые родители и новые учителя. И вот, содействие в подготовке таких воспитателей и учителей должно составлять одну из немаловажных задач нашего Кружка. Как одно из таких основных учреждений, можно отметить создание родительского клуба, где родители могли бы свободно сходиться и беседовать между собой о различных трудных случаях в области воспитания, где они могли бы найти от более знающих разъяснение, помощь, совет, поддержку; где бы идеи свободного воспитания делались ближе их сердцу и понятнее их уму. И в этой области желательно возникновение возможно большого числа таких

родительских клубов среди разных групп населения и в различных районах г. Москвы. В этих родительских клубах всегда желательными гостями были бы те истинные педагоги, которые приходили бы туда поделиться своим опытом и своими знаниями, для каковых целей там могли бы читаться рефераты по: вопросам воспитания, эпизодические лекции и даже целые систематические курсы по новой педагогике и всем областям, тесно связанным с последней.

Следует добавить, что под понятием „дети” следует понимать не только маленьких детей, но и юношей и девушек 16 – 19 летнего возраста. К ним наш Кружок должен прийти на помощь содействием устройству свободных кружков самообразования, а также устройством различных мастерских, чем был бы исполнен страшный пробел в их воспитании, имеющем односторонний умственный и книжный характер. Что касается содействия устройству таких кружков, то они могли бы вылиться в клубы юношества, где участники могли бы находить различные образовательные средства, как-то: библиотеку, физический кабинет, химическую лабораторию и другие учебно-вспомогательные учреждения для самостоятельных свободных исследований. Клубы эти могли бы служить только толчком для пробуждения интереса к тому или другому виду производительного труда.

Вот в общих чертах то содержание, которое можно вложить в этот внешний устав.

Первое учредительное собрание уже наметило 6 комиссий:

- 1) школьную;
- 2) комиссию по рефератам;
- 3) комиссию по организации лекций;
- 4) комиссию по созданию мастерской производительного труда, для детей школьного возраста;
- 5) комиссию по образованию библиотеки-музея свободного воспитания;
- 6) комиссию по устройству детских клубов.

## Додаток Г

### Устав родительского клуба при „Кружке совместного воспитания и образования детей” [249]

§ 1. Родительский клуб учреждается при „Кружке совместного воспитания и образования детей” с целью содействовать сближению и единению родителей на почве взаимной помощи в теоретическом и практическом разрешении вопросов, связанных с воспитанием и образованием детей.

§ 2. Для достижения этой цели родительский клуб:

а) занимается теоретической разработкой вопросов воспитания и образования;

б) устраивает открытые заседания с рефератами и беседами по предметам своей деятельности;

в) приглашает для своих членов лекторов для чтения, с надлежащего на то разрешения, как лекций эпизодических, так и систематических из области педагогики и соприкасающихся с ней;

д) организует образовательные экскурсии для своих членов;

е) учреждает при клуб педагогическую библиотеку, читальню и образцовую детскую библиотеку;

ф) организует для своих членов занятия по различным видам ручного труда;

г) приглашает специалистов для обучения своих членов методам ведения подвижных игр;

h) организует музей наглядных пособий с изготовлением их по всем отделам преподавания;

и) устраивает для своих членов и их гостей литературно-музыкальные вечера.

§ 3. Членами клуба могут быть действительные члены и члены соребнователи „Кружка совместного воспитания и образования детей”.

§ 4. Средства клуба состояются: 1) из платы членов за пользование учреждениями клуба; 2) доходов от принадлежащих клубу движимых и недвижимых имуществ; 3) постоянных и временных пособий от „Кружка совместного воспитания и образования детей”; 4) пожертвований, случайных поступлений, сборов с лекций, рефератов, концертов, спектаклей и т. п.



§ 5. Управление делами клуба находится в ведении совета старшин, избираемого на один год из состава членов клуба в числе семи человек и трех кандидатов к ним.

§ 6. В случае закрытия клуба непосредственным правопреемником его является „Кружок совместного воспитания и образования детей”, общее собрание которого и определяет назначение имущества клуба (§ 27 уст. „Кружка совместного воспитания и образ. детей”).

§ 7. Ежегодно родительский клуб представляет денежный и о своей деятельности отчет общему собранию „Кружка совместного воспитания и образования детей”.

„Родительский клуб” имеет своей целью содействовать сближению и единению родителей на почве взаимной помощи друг другу в теоретическом и практическом разрешении тех или других вопросов воспитания и вместе с тем способствовать созданию такой атмосферы, благодаря которой родители все более и более проникали бы сознанием важности воспитательных задач, одушевлением и энтузиазмом к этим последним. Одним словом, цель родительского клуба, выражаясь в кратких словах, содействовать перевоспитанию современным родителям поднятию их до более высокого педагогического уровня.

С этой целью снимается помещение, открытое каждый день, в определенные часы, куда каждый родитель, член клуба, может приходиться для того, чтобы посоветоваться и обмениваться с другими членами клуба в свободной непринужденной беседе по поводу тех или других сложных и трудных случаев воспитания, на которые ему пришлось натолкнуться в своей практике.

Кроме того, в стенах клуба могут организоваться специальные беседы по теме или иным педагогическим вопросам, или по вопросам, непосредственно с ними связанным, могут, устраиваться эпизодические лекции или даже целые систематические курсы из области педагогики и других, соприкасающихся с ней.

В целях содействия повышения среди родителей сознательного и разумного отношения к делу воспитания своих детей родительский клуб приглашает и старается привлечь к себе людей, обладающих ценным педагогическим опытом или педагогическими знаниями, общение с которыми могло бы быть в высшей степени полезно для родителей. Родительский клуб вообще открывает свои двери для всякого, кто хочет, с одной стороны, учиться тому, как

следует правильно воспитывать своих детей, и кто, с другой стороны, может так или иначе помочь первым в этом отношении. Родительский клуб прилагает все свои усилия к тому, чтобы лица этой последней категории стали постоянными членами клуба.

При родительском Клубе устраиваются следующие учреждения:

1) Педагогическая библиотека, составленная из произведений лучших и выдающихся педагогов. Книги из этой библиотеки могут браться и на дом, а также читаться в устроенной при библиотеки читальне. В этой библиотеке могут также находиться книги по всем отраслям знания, которые могли бы служить пособием родителям при личном и непосредственном удовлетворении возникающих у их детей духовных запросов.

2) Мастерские для изучения родителями разных форм производительного труда, чтобы облегчить тем родителям, которые пожелали бы организовать в своей домашней жизни для своих детей те или другие виды производительного труда, возможность сделать это наиболее легким и дешевым способом.

3) При клубе устраивается музей образцовых детских игрушек, а также изучение родителями наиболее легким и дешевым способом самостоятельного изготовления детьми игрушек для себя, так чтобы желающие родители могли поставить это дело у себя дома. Самодельные детские игрушки могут быть первой формой производительного труда, от которого дети перейдут впоследствии к настоящему производительному труду, к изготовлению тех или других предметов жизненной необходимости.

4) Физический кабинет и химическая лаборатория, в которых бы родители под руководством специалистов могли бы заниматься опытами и вообще изучением физических и химических явлений, чтобы потом быть в состоянии повторить эти опыты с детьми дома и таким образом идти навстречу удовлетворению детской любознательности и быть в состоянии отвечать на вопросы, задаваемые детьми.

5) Естественноисторический кабинет с тою же целью, какая указана относительно физическ. и химическ. кабинетов.

6) При клубе может быть организовано консультационное и справочное бюро, состоящее из наиболее опытных и знающих лиц в области педагогики и соприкасающихся с ней, куда родители могли бы обращаться за справками или советами.

7) При клубе могло бы быть организовано обучение родителей различным подвижным играм и физическим упражнениям, которые они могли бы предложить дома своим детям, когда последние обращаются с предложением „поиграть”.

8) Наконец при клубе могла бы быть организована образцовая детская библиотека для облегчения родителям возможности снабжать своих детей хорошими и подходящими для их возраста книгами для чтения”.

## Додаток Д

### Основные принципы единой трудовой школы от Государственной комиссии по просвещению 16 октября 1918 г. [190]

#### ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ:

- доктрина образования для послереволюционной России;
- анализ и оценка образования в „прежней школе”;
- цели „школьной реформы после Октябрьской революции”;
- „широкий простор самостоятельности отделов народного образования при Совдепах”;
- простор для творчества педагогических советов школ;
- „достаточный простор для частной инициативы”;
- „программный минимум” как предложение, а не как обязательство;
- „фиксированное внимание на специально выбранных предметах” (начиная с седьмого года обучения);
- „значительное изменение физиономии школы в зависимости от местных условий”;
- принцип лёгкости обучения;
- принцип „соответствия обучения естественным наклонностям детей”;
- энциклопедический принцип содержания образования на I ступени обучения (в возрасте от 8 до 13 лет);
- трудовое, физическое и эстетическое воспитание;
- принцип природосообразности: „Анализ со стороны преподавателей склонностей и особенностей характера каждого ученика и возможно более полное приспособление к его личным потребностям того, что даёт ему и что спрашивает от него школа”;
- „забота об отстающих – это первая забота демократической школы”;
- „институт особых классов для малоуспевающих обязателен в каждой мало-мальски правильно поставленной школе”;
- „меры в пользу особо преуспевающих”;
- принцип совместного обучения.

Наступает новый учебный год. При сколько-нибудь нормальных условиях внутри школы надо было бы ожидать в ней как отражения

Великой Октябрьской революции, коренной и плодотворной реформы, реформы настолько всеобъемлющей, что она поставила бы русскую школу, по крайней мере по принципам, положенным в ее основу, на первое место в цивилизованном мире.

Но, конечно, и при этих вполне нормальных условиях школа не может переродиться сразу, и действительность в первое время, более или менее, заметно отстала бы от планов.

Теперь же мы вправе надеяться лишь на частичную реформу, ибо мы не только встретим препятствие в недостаточном числе и оборудовании школ и неподготовленности учителей, но и в недостаточной разработанности планов, в результате полнейшей, вызванной саботажем разрухи в центральном ведомстве и во всем школьном аппарате, из коей мы только в последнее время начинаем выходить. Отношение части учительства к Комиссариату, несмотря на все доказательства готовности последнего все силы положить на перерождение нашей многострадальной школы в подлинно народную, по политическим соображениям, остается враждебным, что, разумеется, в огромной мере вредоносно в сложном и тонком деле школьной реформы, где столь настоятельно необходимым являлось бы искреннее и энергичное участие всех ее элементов.

Но если реальная реформа школы по необходимости будет частичной (что не мешает ей, как доказывают уже вышедшие декреты, быть все же наиболее радикальной из всех имевших до сих пор место), то тем более необходимым, считает Комиссариат, установить ту цель, к которой он стремится, и рядом с перечнем отдельных реформ, подлежащих осуществлению, немедленно нарисовать картину той школы, к которой мы будем идти и которую единственно мы можем признать нормальной в обновленной России.

Школьная реформа после Октябрьской революции имеет, очевидно, характер акта борьбы масс за знание, за образованность. Комиссариат просвещения обязан как можно скорее разрушить и в этой, быть может, важнейшей области классовые привилегии. Дело идет при этом не только о том, чтобы сделать общедоступной школу, как она есть, ибо такой, какой ее сделал предшествующий режим, она для трудовых масс не годится; дело идет о коренной перестройке ее в духе школы подлинно народной.

В прежней школе низы ее страдали крайней запущенностью или даже отличались искусственно приданными вредными чертами,

ибо то были школы „простонародья”: по отношению к ним налицо было не просто равнодушие, но прямая недоброжелательность и, наконец, стремление по мере сил обратить их в орудие отравления сознания народного, орудие распространения отвратительного верноподданничества. На верхних ступенях школа была не просто школой высших классов, как в Англии, например, она была еще и школой-муштрой для дрессировки не менее верноподданнических надсмотрщиков за простонародными рабами.

Новая школа должна быть не только бесплатной на всех ступенях, не только доступной и, как можно скорее, обязательной для того, чтобы она прочно укрепилась, она должна быть еще единой и трудовой.

Что значит, что школа должна быть единой?

Это значит, что вся система нормальных школ от детского сада до университета представляет собою одну школу, одну непрерывную лестницу, Это значит, что все дети должны вступать в один и тот же тип школы и начинать свое образование одинаково, что все они имеют право идти по лестнице до ее наивысших ступеней.

Быть может, государство просто физически не осилит такой задачи, чтобы теперь же гарантировать за всеми русскими детьми грядущее вступление в университет, но, во всяком случае, переход с одной ступени школы на другую должен быть обеспечен прежде всего наиболее талантливым, причем преимущество отдается детям пролетариата и беднейшего крестьянства.

Однако понятие единой школы не предполагает непременно ее однотипности.

Центральный комиссариат, установив некоторые условия, выполнение которых признается абсолютно обязательным, предоставит вместе с тем широкий простор самостоятельности отделам народного образования при Совдепах, которые в свою очередь, конечно, не будут стеснять воспитательного творчества педагогических советов там, где оно не пойдет по линии борьбы с демократизацией школы.

Частной инициативе будет также предоставлен достаточный простор.

Программный минимум определяется Народным комиссариатом по просвещению для всех группировок.

Но помимо того, что искания по нескольким путям не будут, таким образом, закрыты перед русскою школой, она не может сама на всех ступенях быть единой в горизонтальном направлении, как единой должна она быть в направлении вертикальном.

Государству нужны специалисты. Подростки сами имеют явно различные наклонности и дарования. Педагогика, как таковая, стоит за постепенное сужение круга знаний, за фиксирование внимания на специально выбранных предметах, ибо от идеала образованного человека одинаково далек и специалист, которому чуждо вне его специальности все человеческое, и верхогляд, который знает все понемногу и ничего до конца.

Поэтому с известного возраста, лет с 14, в школе допускается деление на несколько путей или группировок, так, однако, что многие основные предметы остаются объединяющими всех учеников, и преподавание в каждой отдельной группировке после этого разделения является только более ярко окрашенным в тот или иной специфический цвет. Группировки эти ни в каком случае не должны носить замкнутого характера.

Помимо этого, новая школа будет, как это указано ниже, значительно менять свою физиономию в зависимости от местных условий, отнюдь не теряя этого своего общего духа. Новая школа должна быть трудовой. Для школы государства советского, находящегося в процессе перехода от капиталистического к социалистическому режиму, это, конечно, еще гораздо более обязательно, чем для школ передовых капиталистических стран, а между тем и там осознана подобная необходимость и в некоторой степени осуществлена.

Требование введения труда как основы преподавания покоится на двух совершенно различных основаниях, результаты которых, однако, легко сливаются между собою.

Первым основанием является психология, научающая нас тому, что истинно воспринятым является только воспринятое активно. Ребенок жаждет подвижности, его держали в неподвижном состоянии. Он с чрезвычайной легкостью усваивает знания, когда они передаются ему в веселой активной форме игры или труда, которые при умелой постановке совпадают, а его учили на слух и по книге. Дитя гордится приобретением всякого практического умения, а ему их не давали вовсе.

С этой точки зрения трудовой принцип сводится к активному подвижному творческому знакомству с миром. Детский сад в идее Фребеля явился первым систематическим применением трудового начала, и мы должны требовать соответственного развития обучения по тому же принципу, разумеется, приспособленному к иному возрасту и более широкому кругу знания и на дальнейших ступенях школы. Другим источником стремлений современной передовой школы к труду является непосредственное желание ознакомить учеников с тем, что больше всего нужно им будет в жизни, с тем, что играет доминирующую роль в ней в настоящее время, с земледельческим и промышленным трудом во всех разновидностях его.

Надо принять во внимание, однако, что если мы отнюдь не против специального технического образования для старшего возраста, то мы энергически протестуем против всякого специфического сужения круга трудового образования на низших ступенях единой школы, то есть по крайней мере до 14 лет.

На первой ступени преподавание покоится на процессах более или менее ремесленного характера, соответственно слабым силам детей и их естественным в этом возрасте наклонностям. На второй ступени на первый план выдвигается промышленный и земледельческий труд в его современных машинных формах. Но вообще цель трудовой школы отнюдь не дрессировка для того или другого ремесла, а политехническое образование, дающее детям на практике знакомство с методами всех важнейших форм труда, частью в учебной мастерской или на школьной ферме, частью на фабриках, заводах и т.п.

Таким образом, с одной стороны, ребенок должен учиться всем предметам, гуляя, коллекционируя, рисуя, фотографируя, лепя, склеивая из картона, наблюдая растения и животных, растя их и ухаживая за ними. Язык, математика, история, география, физика и химия, ботаника и зоология – все предметы преподавания не только допускают творческий, активный метод преподавания, но и требуют его.

С другой стороны, приближаясь к идеалу, школа должна преподавать ученику главные приемы труда в следующих его областях: столярное и плотничное дело, токарное, резьба по дереву, формовка, ковка, отливка, токарная обработка металла, сплавление и спаивание металлов, закаливание, сверильные работы, работы по



коже, печатание и пр. В деревне, разумеется, центром, вокруг которого группируется преподавание, является столь разнообразное сельскохозяйственное дело.

Можно не жалеть часов, затраченных щедро на труд, посвятив ему десять недельных часов. Американцы убедились, что дети не отстали при этом в знаниях по другим предметам, но выиграли, так что введение труда, помимо других предметов, по свидетельству американских педагогов экономизирует время.

Оно, кроме того, благотворно действует на психический рост учеников, мощно развивая внимание, аккуратность, находчивость и т.п. Хорошее техническое развитие руки ведет автоматически к развитию некоторых важнейших центров головного мозга.

Политехнически воспитанный 14-летний подросток, разумеется, окажется в состоянии с большей быстротой овладеть любой специальностью.

Бросим взгляд на то, как в школе, где доминирующую роль занял труд, будет идти преподавание в смысле усвоения знаний. Границы между отдельными предметами преподавания сливаются, конечно, совершенно в элементарной школе, какой являются последние годы детского сада. Здесь почти все занятия сводятся к одному великому, еще не дифференцированному предмету: трудовому знакомству с окружающей ребенка природой и общественной средой.

Игра, прогулка, беседа дают материал для коллективной и индивидуальной мысли в деятельности детей. Начиная с самого ребенка и окружающей его обстановки, все служит предметом вопросов и ответов, рассказов, сочинений, изображений, подражаний. Пытливость ребенка и его жажду движения без тени насилия учитель систематизирует и направляет таким образом, чтобы получились наиболее богатые результаты. Все это и есть основной предмет преподавания, как бы детская энциклопедия.

На более высокой ступени преподавания, очевидно, не ограничиваются ею. Систематическая работа над усвоением определенного цикла знаний занимает главное место. Но это преподавание отдельных дисциплин не должно ни в коем случае вытеснить энциклопедию, продолжающую и здесь играть большую роль, но приобретающую несколько иной характер. А именно, она принимает теперь характер изучения человеческой культуры в связи с природой.

Преподавание энциклопедии, концентрирующейся вокруг трудовых процессов на I ступени (от 8 до 13 лет), должно быть разбито на два цикла или концентра, различающихся расположением материалов и методом преподавания. В первый период преподавание ведется на основании серий, заранее подобранных предметов. Ученикам предлагается на изучение тот или иной продукт производства или элемент культуры, который подвергается всестороннему рассмотрению и как материал, данный природой, и как итог обработки. Попутно приобретаются краткие сведения о его физических и химических свойствах, его происхождении и развитии. Затем описываются все относящиеся сюда данные по истории труда (способы обработки в прошлом) и, наконец, приемы современной промышленности для производства данного предмета. Само собою разумеется, простой рассказ должен занимать самое последнее место, на первом же должно стоять усвоение деятельное, почему и предметы должны быть выбраны с таким расчетом, чтобы изучение их могло вестись путем экскурсий, живого наблюдения и самостоятельного воспроизведения большинства относящихся сюда трудовых действий: дети и сами могут находить для себя и подвергать изучению при помощи учителя и старших товарищей любые заинтересовавшие их предметы, но эти вольные занятия не должны мешать прохождению обдуманного курса с дидактически наисовершеннейшим подбором предметов, чтобы в результате получилось законченное, хотя и сокращенное, знакомство с важнейшими моментами прошлого и попутно ряд данных естественнонаучных. Второй раз несколько более расширенный цикл приблизительно тех же знаний проходит в систематическом историческом порядке, то есть дети знакомятся в живых очерках и всегда при помощи самостоятельной работы с историей труда, а на его основе – с историей всего общества. Эволюция всей культуры на основе роста трудовых возможностей должна не только быть пройдена ими по книге или в рассказах учителя, но в некоторой степени и в жизни; не только ум их, но и тело, прежде всего руки, должны периодически быть вовлечены насколько можно полнее в быт дикаря, кочевника, первобытно-земледельческий, варварский (эпохи: великих речных царств, античная, средневековая и т.д.).

Преподавание этого предмета, то есть энциклопедии культуры, может легко принять нежелательный поверхностный характер, если

не будет налицо достаточно подготовленных преподавателей. Изучение этого предмета и его методика должно быть немедленно введено в педагогические институты, в школьные же заведения вводится постепенно, при наличии подготовленных преподавателей.

Тот же предмет, превращенный в курс социологии на основе эволюции труда и создаваемых ею экономических форм при несравненно более технически точном и глубоком, словом, научно-техническом изучении усовершенствованных трудовых приемов (машины) и достаточно богатом статистическом и юридическом изучении современного общества и его полярности (труд и капитал, социализм и капитализм), составит содержание трудовой энциклопедии в школах II ступени, где она должна слиться и с систематическим изучением истории науки, тесно связанной с хозяйственной жизнью как в происхождении своих воззрений и методов, так и в качестве источника дальнейших изменений экономики.

Всегда попутно поощряются и вольные занятия учеников особо заинтересовавшими их моментами: личные исследования, сочинения, рефераты, модели, коллекции и т.п.

Как мы уже сказали, чем выше поднимаемся мы по школьной лестнице, тем большее рядом с этой энциклопедией место занимают предметы, то есть систематическое изучение под руководством специалистов: родного языка, математики, географии, истории, биологии в ее подразделениях, физики и химии, живых иностранных языков.

Занятия эти, разумеется, в свою очередь должны быть проникнуты трудовым способом усвоения. Кроме того, соответственные библиотеки, лаборатории, собрания предметов должны быть в известные часы доступны ученикам для вольных занятий. Особенно важное значение придаем мы тому, что труд, на котором покоится преподавание в новой школе, должен быть производительным настоящим трудом, настоящим участием учеников в хозяйственной жизни страны.

Памятуя слова Маркса о превращении детского заводского труда из проклятия в источник здорового, целостного и деятельного познания, новая школа неразрывно свяжет себя с соседними производствами и поведет учеников на фабрику и завод, на железные дороги, промыслы – всюду, куда по местным условиям

она найдет доступ, – поведет не на экскурсии только, не посмотреть, а на работу.

Однако работа эта, происходя под присмотром учителей, никогда не потеряет педагогического характера; недопустимо, чтобы она приняла формы, вредные для здоровья, или чтобы она не сопровождалась все время расширением как физических навыков, так и познания.

Школы II ступени могут быть очень разнообразны в отношении рода труда, положенного в основу изучения политехнической культуры.

Усвоить ее и в живой связи с нею весь цикл естественных и общественных наук можно, исходя из всякого почти производства, ибо все они в настоящее время тесно переплетены. Текстильная фабрика, заводы металлургические и сахарные, деревообделочная мастерская, мореходство, широкое сельское хозяйство, железные дороги и трамваи, почта и телеграф и т.д. – все может быть в отдельности положено в основу преподавания. При физической возможности к тому следует, конечно, за 4 года работы видоизменять ее насколько удастся. В случае невозможности такого видоизменения, взяв местное производство за исходный пункт, надо не допускать все же превращения данной школы в своего рода специальное учебное заведение, а стремиться к тому, чтобы, опираясь на конкретные производства, дать знакомство с трудовой культурой современности в целом.

Предметы эстетические: лепка, рисование, пение и музыка – отнюдь не являются чем-то второстепенным, какой-то роскошью жизни. Особенно рисование и лепка, как его вспомогательный предмет, должны занять выдающееся место. Ученик постепенно должен приобрести в своем карандаше новый орган особо точной и образной речи. Рисование преподается первоначально по методу свободного детского творчества, фантастического, по памяти и т.д. Затем оно переходит к зарисовыванию с натуры дидактически подобранной серии предметов и, наконец, разветвляется на точное математическое черчение, с одной стороны, и художественное рисование – с другой. Только на этой третьей стадии допустимо и систематическое преподавание теоретических данных.

Рисование должно служить вместе с тем основой преподавания всех предметов как в руках учителя, так и ученика.

Эскиз, проект, иллюстрация должны сопровождать каждый урок. Рисование и лепка, особенно на первых стадиях обучения, должны быть одновременно, так сказать, гимнастикой глаза и осязания, устанавливать координацию зрительных впечатлений и двигательных реакций, давать конкретное знакомство с мерой вещей, начиная с геометрически правильных тел. Глаз должно изоощрять и в красочном отношении, развивая дальше подходы, обычно употребляемые в хороших детских садах. Изучение красочного спектра во всех его любопытных соотношениях, развитие способности разбираться в оттенках и сочетаниях и, наконец, работы акварелью так же обязательны, как чистое рисование, и ведутся наравне с ним. Равным образом пение и музыка должны быть связаны с изоощрением слуха. Ритмике и хоровому началу здесь должно быть уделено самое важное место как предметам, развивающим коллективные навыки, способности к общим объединенным переживаниям и действиям.

Вообще под эстетическим образованием надо разуметь не преподавание какого-то упрощенного детского искусства, а систематическое развитие органов чувств и творческих способностей, что расширяет возможность наслаждаться красотой и создавать ее. Трудовое и научное образование, лишенное этого элемента, было бы обездушенным, ибо радость жизни в любовании и творчестве есть конечная цель и труда, и науки.

Трудовое начало в школе в высокой мере способствует физическому развитию детей, но само по себе оно для этой цели недостаточно. Массовая ритмическая гимнастика, личное развитие мускулатуры под наблюдением врача, игра, переходящая постепенно в серьезный спорт, лишенный, однако, нездорового духа соревнования, – таков путь в этом отношении. Гимнастика и спорт должны развивать не только силу и ловкость, но и способность к отчетливым общественным действиям, дух взаимопомощи и т.п. Гигиеническая обстановка школы, правильное распределение занятий, постоянное и пристальное участие врача-педагога в жизни школы – все это необходимые условия правильного развития детей, которым школа же должна доставлять и здоровую пищу или, по крайней мере, завтрак.

Учебный год будет разделен на два вида занятий: зимние, обычные, и летние, с преобладанием работ на воздухе, работ сельского типа.

Школьный день должен быть лишь отчасти (не более 4 часов на I ступени и 5-6 часов – на II ступени) занят программными работами, остальное время должно быть предоставлено ученикам частью для свободного использования внутри школы с использованием ее возможностей, частью – полного отдыха. Само расписание должно составляться с таким расчетом, чтобы не утомлять ученика однообразием. Чрезвычайно важным принципом обновленной школы явится возможно более полная индивидуализация обучения. Под индивидуализацией надо разуметь анализ со стороны преподавателей склонностей и особенностей характера каждого ученика и возможно более полное приспособление к его личным потребностям того, что дает ему и что спрашивает от него школа.

Мы просим отчетливо различать индивидуализацию в преподавании и дух индивидуализма. Воспитательная школа должна стараться устранить из детских душ, если возможно, те черты эгоизма, которые унаследованы человеком от былого, и, приготавливая его к грядущему, стараться уже со школьной скамьи спаять прочные коллективы и развить в наивысшей мере способность к общим переживаниям и к солидарности.

Индивидуализация не стесняется этим. Высшей ценностью и в социалистической культуре останется личность. Но эта личность может развернуть со всей возможной роскошью свои задатки только в гармоническом и солидарном обществе равных. Школьный индивидуализм развивает стремление оставаться для себя всегда на первом плане и пользоваться другим ради себя. Социалистическое воспитание, соединяя устремление к строению психических коллективов с тонкой индивидуализацией, приводит к тому, что личность гордится развитием в себе всех способностей для служения целому. Целью здесь является – избежать задержки и развития особо даровитых натур. Но если цель эта почтенна и не должна быть никоим образом пренебрегаема, то гораздо более важной является другая – уменьшить, елико возможно, количество отсталых. Даже в передовых демократических странах количество неуспевающих громадно. Правду сказал американский педагог, который говорил, что если бы какой-нибудь директор фабрики портил бы столько сырья, сколько процентов неуспевающих учеников насчитывают даже лучшие школы, то такого директора немедленно выбросили бы со службы.

Забота об отставших – это первая забота демократической школы, ибо отсталость в подавляющем большинстве случаев объясняется не недостатком природных способностей, худшими условиями домашнего обихода. Даже в буржуазной Америке задача эта оценена настолько по достоинству, что к работам в особых классах для отсталых допускаются только самые опытные преподаватели, наиболее искусные, наилучше оплачиваемые и пользующиеся наибольшим почетом. Пусть лучше не сразу нам удастся осуществить меры в пользу особо преуспевающих, но пусть ни в каком случае отсталые не останутся без особых забот школы.

Институт особых классов для малоуспевающих обязателен в каждой мало-мальски правильно поставленной школе.

Нельзя окончить описание, хотя бы суммарное, преподавания, удовлетворяющего нашим первоначальным требованиям в школе, не остановивши внимания еще на двух совершенно необходимых условиях ее развития: она должна быть светской и общей для обоих полов.

Аргументировать эти два положения здесь нет смысла. Отметим только настоятельную необходимость широкой пропаганды этих принципов в населении. Здесь новая школа встретит сопротивление широко распространенных и потому как будто нарочито демократических предрассудков; здесь нельзя почти ничего добиться силой, а между тем неисчислимы дурные результаты конфессиональной школы. Освобождение школы от влияния церкви является не только важным, но прямо-таки существеннейшим завершением ее общего освобождения от того государственного пленения, при котором она являлась рассадником нравственных пороков, именуемых добродетелями рабов.

Совместное обучение дало повсюду, где оно введено, наилучшие результаты. „В настоящее время уже не доказывают, – говорит Уиппл, – что девушки не в состоянии выполнять тех же работ и так же успешно, как и мальчики; повседневный опыт доказал обратное; теперь стараются доказать, что они делают это в ущерб своему здоровью”.

Доказать это, однако, невозможно: ведь умственные способности и физические силы очень не равны и у мальчиков. Вопрос о „неравенстве” сил соучеников решается только путем индивидуализации обучения, в которую войдет и принятие во внимание особенностей пола. Передовая педагогика требует

обратить особое внимание на воспитательные функции школы, которые в последнее время приносились в жертву обучения, интеллект становился на первый план, забывали о выработке характера, о развитии воли.

В этом повороте к педагогическому волюнтаризму много правды. Одновременно начала сказываться и другая тенденция: от индивидуализма, от заботы о том, чтобы лучше вооружить воспитанника для грядущей карьеры, для жизненной конкуренции (чем особенно отличалась передовая буржуазная, сравнительно свободная школа), переходят к идеалам развития в подрастающем поколении начал солидарности и общественности.

К сожалению, однако, истинные причины, лежащие в основе этих исканий, крайне антипатичны. Они непосредственно связываются с империалистической фазой развития капитализма, с культом военного государства и вытекающей отсюда надобностью внушить подросткам с неслыханной до сего дня силой чувства дисциплины и самоотверженной преданности государственному Молоху. Именно это называется нынче гражданским воспитанием, и главным святилищем его является прикрашенный разными фразами шовинизм.

Мир буржуазии колеблется между двумя полюсами: индивидуализмом, которого требует мир частной собственности и конкуренции, и верноподданничеством, поглощением личности иерархической, военно-промышленной машиной государства. Поистине, оба хуже. Мы, как выше уже указано, не забываем прав личности на своеобразное развитие. Нам незачем урезывать ее, обманывать и отливать в насильственные формы: прочность социалистического общества заключается не в казарменном однообразии и не в искусственной дрессировке, не в религиозном или эстетическом обмане, но в реальной солидарности интересов.

Вот почему нам доступно начало глубочайшего единства при максимальном разнообразии. Все же, насколько в обучении высокое место должно быть признано за индивидуализирующим методом, настолько же в воспитании самой прекрасной задачей является создание школьного коллектива, спаянного радостным и прочным товариществом, что заложит в душу подростка, развивая соответственные наклонности в нем, широкую общественность, способность реально, всем сердцем чувствовать себя солидарной частью великого целого. Добровольная дисциплина, дух



взаимопомощи, объединённая работа, самоуправление на началах полного равенства, хоровое начало повсюду, где оно возможно, разнообразные трудовые акты, устремленные к созданию общего сложного результата; – вот принципы, которые рядом с изучением прошлого и настоящего человечества при свете научного социализма дадут нам того гражданина, которого нам нужно и которого никогда не воспитает буржуазная школа, умеющая плодить лишь эгоистов или баранов. Цели школы в буржуазных кругах отталкивающи, но, по крайней мере, некоторые методы, которыми идут при этом лучшие из буржуазных педагогов, заслуживают внимания. Действительно, умный или опытный педагог не мог не заметить, что на все три вопроса: как воспитать волю, как сформировать характер, как развить дух солидарности – ответом является одно магическое слово – трудом.

Естественно, что волю нельзя развить иначе, чем развивая активность разнообразную, целесообразную. А это, конечно, дается правильно поставленным преподаванием труда, в который в данном случае приходится влить игру и спорт. Какие черты характера должны мы считать наиболее желанными – настойчивость, трудолюбие, дух солидарности и т.п.

Но все эти черты характера вытекают, по категорическому свидетельству лиц, занимавшихся применением педагогического труда, совершенно естественно из трудового воспитания. Наконец, поскольку мы под трудовым воспитанием отнюдь не разумеем обучения индивидуальной ремесленной работе, а знакомство с трудовыми процессами и коллективной работой фабрично-заводского типа, постольку мы в самую школу вносим ту великую коллективирующую силу, которая спаяла и сковала единство современного пролетариата. Социалистическая школа в воспитательном отношении обязана развернуть во всю ширь трудовое начало, которое робко, в искаженной форме вводится передовой буржуазной педагогией.

Как ни важен, однако, трудовой принцип в деле воспитания воли, характера и солидарности – благотворные результаты в этих отношениях могут быть достигнуты лишь при правильно налаженном школьном быте. Сюда относится прежде всего братское, любвеобильное, равное отношение учащихся к учащимся. Уже отсюда следует, что никакая строгость, никакие наказания не могут иметь места в обновленной школе. Среди вопросов,

задаваемых в Америке экзаменуемому на учителя кандидату, имеется такой: „Считаете ли вы себя в силах без наказания поддерживать порядок в классе?“

Этот вопрос должен задать себе каждый учитель в обновленной школе. Как доказал опыт американской и норвежской школ, достаточно веселая и напряженная работа буквально истребляет в классе все те случаи, которые в противном случае толкают учителя на дисциплинарные взыскания. „Умейте занять детей“ – вот единственное правило школьной дисциплины.

Учитель должен входить в интересы учеников. Не казаться для последних начальством, какой-то особой породой, скучной и рассудительной, ни в чем не родственной душе подростка. Уметь быть старшими детьми, старшими братьями разновозрастной семьи, какой является школа.

Дети должны участвовать во всей школьной жизни. Для этого они должны пользоваться правом самоуправления и проявлять постоянную активную взаимопомощь. Готовясь стать гражданами государства, они должны возможно раньше чувствовать себя гражданами своей школы. Школьное самоуправление учащихся можно разделить на три рубрики:

во-первых, участие учащихся в руководящих советах школы согласно правилам, указанным в Положении о единой школе;

во-вторых, это самоуправление чисто ученических групп. Здесь надо избегать того, чем в высочайшей мере грешит американская школа, – выделения на основе избирательного права своего рода маленьких тиранов или несменяемых олигархов, каковое зло еще усугубляется, если таковая олигархия назначается учителями. Класс или какая-нибудь другая группа учеников должны самоуправляться всею массой. Для этого учреждается возможно большее количество должностей; обязанности распределяются на несколько пунктов, начиная с эксперта по спорам, возникающим за игрою, судьи, представителя класса перед учителем и кончая заведующим классной, доской, чистотой классных полов, порядком в буфете с посудой и т.д.

Должности эти не должны быть долгосрочными. Дети должны дежурить на них от одного дня до двух недель, смена должна происходить по очереди или по жребию. Мудрая афинская демократия из опасения избирательной интриги и псевдодемократического засилья провела эти начала даже и в

трагически серьезное дело государственной администрации. Там оно, конечно, могло приносить большой вред. В деле же самоуправления школьников, касающемся лишь маленьких вопросов их быта, добрые стороны такого обыкновения далеко превышают его невзгоды;

в-третьих, ученикам должен быть предоставлен полный простор в деле организации всякого рода обществ, постоянных или временных. Пусть устраивают они научные кружки, редакции журналов, политические клубы, общества для устройства выставок, для спорта, для организации балов, спектаклей, хоров, оркестров и т. д.

Здесь желательно братское, на равных с учениками условиях, участие в этих обществах учителей. Среди этих обществ неоценимое воспитательное и учебное значение имеет и должен иметь школьный кооператив.

Таковыми в общем чертами определяется внутренний школьный быт. Общественное мнение учеников должно быть достаточно сильно и, когда нужно, должно проявляться в форме известного общественного приговора нарушителям того реального и свободного, но все же прочного порядка, к которому устремляется школа. Что касается школьной администрации, то относящиеся сюда правила изложены в Положении о единой школе.

Изложенная здесь картина школы не столько идеальная, сколько, по крайней мере, вполне удовлетворительная и, с нашей точки зрения, не может быть осуществлена сразу.

Задача настоящей декларации путем установления общего типа школы, к которому мы должны стремиться в первую очередь, связать в этой единой цели до некоторой степени разрозненные черты, определяемые декретами, уже вышедшими или сейчас впервые опубликованными и обязательными с начала нового учебного года.

Реальное выполнение намеченных здесь планов в огромной мере зависит от двух условий: во-первых, от средств, какими располагает государство, во-вторых, от степени подготовленности учительского персонала.

Центральная власть нигде в мире не содержит национальную школу целиком, повсюду на помощь приходит: во-первых, плата за право учения, которая для всех ступеней школы еще не отменена нигде, а во-вторых, и это гораздо важнее, местное самообложение

населения. При нынешних условиях в России мы добровольно отказываемся от платы за право учения, и вряд ли можно рассчитывать на сколько-нибудь существенное подспорье из местных касс.

Несмотря на это, однако, несмотря на гибельную разруху и отчаянную нищету, в которую ввергнута наша родина преступной войной и потрясениями революции, мы вправе ожидать от проснувшегося народа и созданной им государственной власти огромного напряжения сил во имя правильной постановки самой важной отрасли государственного хозяйства, употребляя это слово в широчайшем смысле самого главного государственного дела – народного просвещения! При нынешнем падении покупательной силы рубля нам по надобятся сразу многие миллиарды и мы уверены, что получим их от центральной Советской власти.

Но этим не исчерпывается дело, разруха сказалась также и в крайней степени нужды в учебниках и учебных пособиях, многие из них нельзя купить или создать ни за какие деньги. Особо учрежденные комитеты по учебным пособиям в Москве и в Петрограде поставили своей целью борьбу с этой нуждой и в мере возможности начнут разрешать этот в своем роде роковой вопрос.

Определив нужды в этом отношении обновленной школы, мы не остановимся ни перед какими жертвами; путем массового производства и массовых закупок, в том числе и за границей, путем создания гигантского издательства, складов и мощной экспедиции мы пойдем навстречу этому специфическому голоду русского народа. Но если даже у нас не будет недостатка не только в денежных, но и в реальных средствах, у нас, несомненно, будет огромный недостаток в учителях. Мы уже говорили о том, что введение общего обязательного обучения, хотя бы простой грамотности, с этого же года недостижимо для нас по отсутствию достаточного количества сколько-нибудь подготовленных учителей. Будем говорить лишь о планомерном расширении школьной сети и о постепенном подъеме школ до высоты, намеченной в этой декларации, и тогда разница между тем, какого учителя мы должны иметь и какого мы имеем, чудовищно режет глаза. Если поставленная перед собой ясно обозначенная цель должна толкать нас братья за работу со всех концов обширного и сложного дела, то ясно, что концом, за который нужно ухватиться прежде всего, является подготовка учителей.

Для ознакомления наличного состава учителей с принципами трудовой школы, с новыми методами преподавания мы уже устроили истекшим летом по всем губерниям более 100 краткосрочных педагогических курсов. С наступающим учебным годом эти курсы будут функционировать планомерно по всей России с таким расчетом, что через них в течение 3–4 лет пройдут все наличные учителя. Одновременно с этим в каждой губернии решено организовать показательные трудовые школы, в которых на живом примере можно будет видеть то, как следует вести новую школу.

С этого же учебного года будут предоставляться научные командировки учителям в высшие учебные заведения для усовершенствования как в педагогических, так и в общеобразовательных дисциплинах.

Но всего этого слишком мало для того, чтобы обновляемые школы получили нового учителя. Советская власть ни на минуту не забывает о том, что истинно социалистическую трудовую школу может создать и вести только революционный учитель – социалист. Создание кадров учителей-социалистов является одной из важнейших и ответственных задач Народного комиссариата по просвещению. Для достижения этой цели прежде всего решено открыть во все педагогические учебные заведения свободный доступ всем демократическим элементам, искренне желающим посвятить себя педагогической деятельности, независимо от их образовательного ценза. Общее развитие поступающих в педагогические учебные заведения будет устанавливаться путём коллоквиума.

При всех прочих равных условиях кандидатам пролетарских организаций и комитетов бедноты будет отдаваться решительное предпочтение.

В деле создания нового учителя Народный комиссариат просвещения является решительным сторонником организации такого типа высшего педагогического учебного заведения, которое окажется надежным рассадником учителей-социалистов, преданных интересам трудовых масс.

К сожалению, полная замена существующих педагогических учебных заведений упомянутым типом единого высшего педагогического заведения – вопрос будущего. Теперь же в виде переходной меры мы приступили к преобразованию всех

учительских институтов, семинарий и постоянных педагогических курсов в высшие педагогические заведения, которые должны выпускать глубоко образованных педагогов, способных преподавать целую группу родственных предметов. Эти же учебные заведения будут готовить деятелей по дошкольному воспитанию, внешкольному образованию и инструкторов по проведению в жизнь школы трудового начала. Для быстрого создания новых кадров учителей мы намерены в этом же учебном году открыть новую сеть годичных педагогических курсов, успешно используя для этой цели все демократические силы преподавателей высших школ и педагогических учебных заведений.

Для научной разработки учебно-воспитательных вопросов и для подготовки профессоров для педагогических учебных заведений мы решили уже в наступающем учебном году приступить на первое время к созданию хотя бы одной Высшей педагогической академии.

Пропаганда среди взрослых не в состоянии переделать душу народа. Для активной помощи стихийным факторам, действующим в этом направлении, создаются новые школы. Создать нового учителя – значит наполовину создать новую школу и содействовать созданию новой демократии.

**Додаток Ж**

**Фотоматеріали занять у „Будинку вільної дитини” [162]**



Заняття з природознавства

Столярна майстерня



Заняття швейною справою





### Додаток 3

#### Лучи света на пути творчества [307]

1. Преобразуй одолевающую тебя „жажду власти” над другими людьми в той или другой форме, явной или скрытой, в жажду освобождения как других людей, так и самого себя от всякой внешней власти, от цепей всякого видимого и невидимого рабства. Существует естественный путь, на котором при помощи творческой работы над самой личностью достигает преобразования живущей в ней „воли к власти” в „волю к освобождению” таящихся в других людях и в ней самой творческих сил от всякого внешнего или внутреннего гнета, чтобы она могла свободно проявиться в творческой работе возможно более широкой, интенсивной, глубокой и имеющей наиболее возвышенный характер. Власть над самим собою должна сменить власть над другими.

2. Преобразуй живущую в тебе жажду жизни в качестве отдельного обособленного существа, противостоящего другим существам, в жажду жизни в качестве существа, составляющего одно целое с Человечеством и Космосом, одним словом, жажда сохранения и роста своей личной индивидуальной жизни должна личностью путем творческой работы над самою собою быть преобразована в жажду сохранения и роста жизни Человечества, включающих в себя, как необходимый составной элемент и жизнь твою, только кажущуюся тебе отдельной от жизни Космоса и Человечества, а на самом деле тесно и неразрывно соединенной и с той и с другой.

3. Преобразуй живущее в тебе желание личного, обособленного, индивидуального счастья в желание такого счастья, которое может быть разделено тобою с Космосом и Человечеством, которое ведет к увеличению счастья в Космосе и Человечестве. Тот, кто хочет вступить на путь свободы и творчества должен преодолеть в себе тенденцию к отдельности, обособленности и противоположения в той мере, в какой та стоит в антагонизме с тенденцией к цельности, единству и гармонии с некоторым все более расширяющимся по своим размерам целым, в конечном пределе достигающем размеров Человечества и даже Космоса. Целостность, единство и гармония – вот что должно направлять

тебя в твоей жизни и деятельности, вот та путеводная звезда, которая должна руководить тобой.

4. Но, преодолев в себе „волю к власти” и преобразовав ее в „волю к освобождению и творчеству”, работая также энергично и даже более энергично, чем как работают те, побуждением к деятельности которых служит „воля к власти”, честолюбие, корыстолюбие и другие стимулы аналогичного рода.

Но преобразовав в себе жажду жизни в качестве обособленного существа, противостоящего всем другим, в жажду жизни в качестве существа, составляющего с другими все в более расширяющихся размерах одно гармоническое целое, уважай жизнь не менее, но более, чем те, которые уважают ее, имея в виду только самих себя. Будь счастлив и даже в большей мере, сливаясь с Космосом и Человечеством в одно гармоническое целое, чем счастливы те, которые живут исключительно для личного счастья. Найди в своем сердце начала зла и вырви его. Оно заключается в живущем в тебе стремлении подчинить присущую твоему сознанию тенденцию к единству, цельности и гармонии, все углубляющимся и расширяющимся и поднимающимся на все большую и большую высоту противоположной тенденции, также присущей твоему сознанию, к единичности, обособленности и противоположению. Должно иметь место как раз обратное: тенденция к единичности, обособленности и противоположению должна быть подчинена тенденции к единству, цельности и гармонии. Только тогда эта тенденция вместо зла станет добром. Тот, кто хочет вступить на путь освобождения и творчества, должен исторгнуть из своей души начало зла. Может быть, это испытание принесет тебе страдание, но ты должен выдержать его и направить всю свою энергию на преодоление живущей в тебе тенденции к единичности, обособленности и противоположению, поскольку эта тенденция идет в разрез с тенденцией к цельности, единству и гармонии. Живи в гармонии с Целостностью всех вещей и всех существ, с Целостностью Творческого Космоса и служащего его выражением на Земле Творческого Человечества. Постарайся охватить эту Целостность.

Существования в ее беспредельном прошлом, в ее настоящем и в ее столь же беспредельном будущем. И когда твое сознание утвердится на этих мыслях, то из твоей души навсегда и бесповоротно исчезнут всякие даже самые слабые начатки зла.

5. Убей в себе чувство отдельности и обособленности от Творческого Космоса и Творческого Человечества. Но вместе с тем это нисколько не обозначает, что ты должен лишиться самобытности, самостоятельности и оригинальности, перестать быть своеобразною личностью, опираться в своей творческой деятельности и жизни в возможно больших размерах на самого себя, на свои силы на свою мысль, чувство и волю, вообще на свое собственное свободное творческое сознание. Слияние с Космосом и Человечеством только расширяет наше истинное „Я” и поднимает его большую высоту и нисколько не мешает личности всегда оставаться самой собой.

6. Желай не столько накопления всякого рода ощущений и впечатлений, сколько того, что содействует установлению цельности, единства и гармонии между тобою и Космосом, между тобою и Человечеством и ведет к установлению цельности, единства и гармонии внутри тебя самого, внутри твоего собственного сознания, твоего мышления, твоих чувствований, целей твоей жизни и твоей волевой деятельности. Но, вместе с тем, не пренебрегай и теми ощущениями и впечатлениями, которые ты получаешь от внешнего мира, потому что они помогут тебе наиболее быстрым путем прийти к самопознанию, что имеет особо важное значение для того, кто стремится твердою ногою стать на путь творчества.

7. Стремись постоянно не столько к личному росту, сколько к расширению и углублению и к поднятию на все большую высоту той цельности, гармонии и единства, которые тебе удалось достигнуть с Космосом и Человечеством и внутри самого себя, стараясь в этом отношении превзойти самого себя. Только тогда, когда рост твой будет вызываться твоим стремлением к слиянию с Целостностью всех вещей и всех существ и в особенности стремлением к слиянию с Человечеством, Только тогда он станет не вымученным и искусственным, а естественным и самопроизвольным и приобретет наиболее чистый и возвышенный характер.

8. Желай только достигнуть все расширяющейся и углубляющейся и поднимающейся на все большую высоту гармонии внутри самого себя, внутри твоего собственного сознания, а также цельности, единства и гармонии внутри Космоса и Человечества. Тот свет, который светит человеку, идущему по

пути Творчества, внутри тебя и одновременно он и вне тебя, внутри Творческого Космоса и Творческого Человечества, и если ты не способен открыть его внутри себя, то едва ли ты откроешь его вне себя. И там и тут он может быть открыт только одновременно. Это необъятный и самый широкий, глубокий и высокий свет, какой мы только можем себе представить. Он будет озарять тебя все больше и больше по мере того, как твое высшее творческое „Я” все шире, полнее и глубже будет выявляться в творческой работе сознания цельности, единства и гармонии и сливаться в этой своей работе с творческой деятельностью Космоса и Человечества, каждый раз оставляя позади себя все низшее „Я”. Но какой бы ступени в своем прогрессивном развитии ты не достиг, перед тобой будут открываться ступени, ведущие на новую высоту, и ты, вместе с Творческим Космосом и Творческим Человечеством будешь подниматься все выше и выше. И этому движению вверх не будет конца.

9. Не желай никакой власти над всем, что находится вне тебя, кроме власти освобождения дремлющих в нем творческих сил для возможно более широкого выявления их в творческой работе. Всякая власть открывает поле для самой широчайшей свободы, какая только возможна в Космосе и Человечестве.

10. Желай горячо мира, который всегда связан с состоянием цельности, единства и гармонии. Желай мира внутри себя, в своей душевной жизни, желай мира в Жизни Космоса и желай мира среди Человечества в его социальной жизни и помни, что полный душевный мир может быть достигнут только тогда, когда будет достигнуто состояние полного и совершенного мира среди Человечества.

11. Желай обладания теми благами жизни, которые ведут к расширению, углублению и возвышению творческой деятельности, как твоей собственной, так и среди Космоса и среди Человечества. Только обладание этими благами совместимо с чистотой, возвышенностью, благородством и святостью души.

12. Для каждой индивидуальной личности существует свой путь, который ведет ее на высоты творческой жизни, наиболее соответствующие ее индивидуальным особенностям и природе, и не может и не должен быть навязан ей извне. Каждый человек сам для себя есть путь, истина и жизнь. Но это не означает нисколько, что он должен искать путь истинной жизни изолированно от других

людей. Наоборот, чем в большей степени он использует опыт Творческого Человечества в его целом, тем будет лучше для него. Но, ища путь, надо все время всею своею душою, всем своим сердцем преклоняться перед тою высшею целью, перед тем наивысшим идеалом, который мерцает в нашем сознании. И эта высшая цель будет тогда становится для нас все яснее и отчетливее, будет принимать все более конкретные и выразительные формы, неумолимо требующие своего воплощения в реальную жизнь. И чем ярче она будет предноситься перед нашим сознанием, тем более мы можем быть уверенны в том, что путь выбран нами правильно.

13. Идущему по пути все более расширяющегося и углубляющегося творчества придется переживать постоянное чередование двух фаз. Состояние более или менее полной гармонии внутренней душевной жизни, ее цельности и единства будет всегда следовать за состоянием борьбы, антагонизма и дисгармонии составляющих ее элементов. Это неизбежно. Всякое расширение, углубление и поднятие на большую высоту душевной жизни всегда связано с присоединением новых элементов, которые будут нарушать достигнутые раньше цельность, единство и гармонию и таким образом будут вносить в душевную жизнь разлад, борьбу и дисгармонию, но творческим усилием идущий по пути творчества будет в конце концов преодолевать эти разлад, борьбу и дисгармонию и устанавливать новые цельность, гармонию и единство, только более широкие, более глубокие и более высокого типа. И так до тех пор, пока не будет установлена Высочайшая Гармония, Цельность и Единство, пока душа не достигнет предела своего развития, если только вообще можно считать возможным предел для развития души. И те же две фазы в своем развитии переживают и Космос и Человечество, переходя к все более широким, глубоким и находящимся на более высокой плоскости цельности, единства и гармонии, пока, наконец, Космосом и Человечеством не будут достигнуты Высочайшие Мировая Гармония, Мировая Цельность и Единство Мировой Жизни и Высочайшая Гармония, Цельность и Единство среди Человечества, если только и здесь можно считать возможным предел для развития Космоса и Человечества.

14. Для того, чтобы подвигаться наиболее быстро и успешно на пути расширения, углубления и поднятия на все большую и

большую высоту гармонии, цельности и единства в своей душевной жизни, при переживании указанных выше двух фаз, индивидуальная личность должна опираться прежде всего и больше всего на свое высшее „Я”, на свое свободное творческое сознание, голос которого особенно отчетливо бывает слышен в душе в те периоды, когда она переживает состояние относительной цельности, гармонии и единства. К этому голосу ты и должен прислушиваться и подчиняться его велениям составляет существенную необходимость в те периоды, когда тебе приходится переживать в своей внутренней жизни тяжелую борьбу, разлад и дисгармонию между отдельными элементами и сторонами твоей душевной жизни или когда приходится принимать то или другое участие в той борьбе, антагонизме и дисгармонии которые царят среди Человечества между различными его классами, партиями и сознательными группировками вообще.

15. В той борьбе, которая происходит внутри тебя, а также, если тебе приходится принимать участие во внешней борьбе, той борьбе, которая происходит среди Человечества, пусть главным действующим лицом будет твое высшее „Я”, твое свободное творческое сознание, а не твое „обыденное Я”, которое в большинстве случаев опирается на сознание, опутанное „цепями невидимого рабства” всякого рода. Если ты в пылу борьбы позабудешь про свое высшее „Я”, перестанешь слышать те приказания, которые оно дает тебе, ты не сделаешь ни одного верного шага, ты собьешься с пути творчества и отклонишься в сторону битвы за достижение цельности, единства и гармонии будет проиграна и тебе придется потом употреблять громадные усилия чтобы подняться опять на ту высоту, на которой ты стоял.

16. Твое высшее „Я” есть твое истинное и настоящее „Я”. Твое „обычное Я”, которое ты, подвергаясь иллюзиями, считаешь за свое подлинное „Я”, подвержено заблуждениям. Твое же высшее „Я”, твое свободное творческое сознание неизменно право: то, что оно говорит, есть незыблемая истина. Если только хоть раз ты осознаешь его в себе и не будешь ему мешать в его творческой работе, оно будет все более и более укрепляться в тебе, пока твое „обычное Я” не станет тяжестным с ним и не сольется воедино.

17. Старайся поднять и почувствовать смысл и существенное содержание того процесса жизни, который происходит в тебе, а также и во всем Творческом Космосе и Творческом Человечестве,

часть которых ты составляешь. Этот процесс жизни не представляет собой нечто хаотическое, дисгармоничное и лишённое смысла, как это может показаться с первого взгляда. Напротив того, это во всех трех случаях творческий процесс, полный самого глубокого смысла и самого высокого содержания. Насколько допускает нам развитие нашего сознания понять смысл и содержание процесса жизни, смысл этого процесса заключается во все более расширяющейся, углубляющейся и поднимающейся на все большую высоту гармонии, целостности и единства жизни как в отдельный индивидуальной творческой личности, так и во всем Творческом Космосе и Творческом Человечестве, гармонии, цельности и единства, связанных с все большим повышением сознания в степени и расширением его, как в познавательном отношении, так и в отношении чувства и воли.

18. Чем более мы проникаемся подобным пониманием смысла и существенного содержания жизни, как своей собственной, так и творческой жизни Космоса и Человечества, тем более мы становимся способными стоять прямо и твердо, как скала, среди шума и в пучине той битвы, которая идет внутри нас, в Творческом Космосе и Творческом Человечестве, повинуюсь своему высшему „Я”, своему свободному творческому сознанию, которое все более и более овладевает нашей душевной жизнью.

19. Наблюдай сосредоточенно всю жизнь, которая окружает тебя, научись заглядывать с пониманием в душевную жизнь людей, составляющих Человечество и прежде всего углубись как можно глубже в глубочайшие глубины своей собственной душевной жизни, потому что только через твою собственную душевную жизнь, непосредственно переживаемую тобой, придет тот единственный свет, который ярко осветит тебе твою жизнь и сделает ее ясной для твоего взгляда. По мере же того как ты будешь наблюдать вечно меняющуюся и движущуюся жизнь Космоса и Человечества и стараясь как можно глубже охватить своим пониманием ее существенное содержание, постепенно ты будешь получать возможность прочесть и все более широко охватывающее слово жизни и все глубже проникающее в сокровенный и высший смысл ее.

20. Достигая как можно большего знания и понимания в этом отношении, ты будешь становиться и все более и более способным проявлять это свое знание в творческом деле среди Человечества и



Космоса. И одним из творческих дел явится передача этого знания к пониманию другим людям, способность к каковой передаче или способность речи вместе с ростом знания в тебе будет все больше и больше расти.

21. Параллельно с эти ты будешь все больше и больше овладевать как своими внешними чувствами, так и развивающейся одновременно с ними способностью вчувствования в процессы жизни, происходящие в вещах и существах, находящихся вне тебя, и пользоваться ими и эту способность для установления все более расширяющейся и поднимающейся на все большую высоту гармонии в твоей внутренней жизни, в Жизни Космоса и Жизни Человечества, и все легче будет тебе становится побеждать желания, рождаемые внешними чувствами и твоей телесной организацией, поскольку она противоречит делу творчества, и сознание твое все более будет освобождать от „цепей невидимого рабства”.

22. Развитие твоих внешних чувств, способности вчувствования во внешние процессы жизни твоего мышления дает тебе возможность изучать все глубже и глубже Космос и Человечество и узнавать те законы, которые управляют происходящими в них жизненными процессами. А знакомство с творческими достижениями свободных творческих личностей, живших прежде тебя и живущих одновременно с тобой, еще более приблизить тебя к пониманию сокровенных тайн Жизни.

23. Идя по этому, здесь начертанному, пути творчества Цельности, Единства и Гармонии внутри себя, в своей собственной душевной жизни и вне себя в Творческом Космосе и Творческом Человечестве, сливаясь и объединяясь все полнее с Космосом и Человечеством в одно гармоническое целое, ты придешь наконец к тому, чтобы сделать больше, чем Человеком. Вся твоя жизнь приобретает Космический и Всечеловеческий характер, а сознание твое станет единым с сознанием объединенного в одно гармоническое целое Человечества и в Конечном пределе сознанием Космоса, осуществившего в своих недрах полную и совершенную Цельность, Единство и Гармонию. И это все совершится в пределах на одной человеческой жизни, а беспредельного ряда их, которые будет переживать твое высшее „Я”, вечное и бессмертное, переходя от одного воплощения к другому, тому что те задачи, которые стоят перед ним и которые оно

ставит себе и по природе своей не может не ставить, не могут быть осуществлены в рамках и границах данной единичной жизни.

24. В общем, тому, кто хочет успешно идти по пути творчества и освобождения от „цепей невидимого рабства”, не свертывая в сторону от простирающейся перед ним дороги и не будучи вынужденным иногда двигаться и отступить назад, можно сказать только одно:

1) Держись крепко за свое Высшее „Я”, вечное и бессмертное.

2) Слушай только голос твоего свободного творческого сознания.

3) Устремляй свои духовные взоры на самое идеальное, на самое возвышенное, что ты только можешь представить себе, на то, что еще невидимо телесным очам, на то, что еще не имеет бытия и формы, но с необходимостью должно осуществиться и наконец осуществится в грядущем во всей своей дивной красоте, во всем своем великолепии, во всей своей истине и правде.

Пусть воодушевляет тебя эта вера и пусть в минуты страданий, отчаяния и тяжелых испытаний, которые порою приносит нам жизнь в настоящее время, она дает мир и покой твоей мятущейся и измученной душе!

**Наукове видання**

І. Г. ГОНЧАР

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ У  
ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ КОСТЯНТИНА  
МИКОЛАЙОВИЧА ВЕНТЦЕЛЯ  
(1857–1947 рр.)**

**Монографія**

Видається в авторській редакції

Підписано до друку 24.01.2018 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 14,6

Тираж 300 прим. Замовлення № 0198

Видавничо-поліграфічний центр „Візаві”

20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, 4-67-77, (067) 104-64-88

vizavi-print.jimdo.com

e-mail: vizavi008@gmail.com