

БИБЛИОТЕКА „ПУТИ НОВОЙ ШКОЛЫ“.

Выпуск 3-й.

К. Н. Вентцель.

НОВЫЕ ПУТИ ВОСПИТАНИЯ ≡≡≡
≡≡≡ **И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.**

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ.



Кооперативное издательство „ЗЕМЛЯ и ФАБРИКА“.
Москва — 1923.

БИБЛИОТЕКА „ПУТИ НОВОЙ ШКОЛЫ“.

Выпуск 3-й.

К. Н. Вентцель.

НОВЫЕ ПУТИ ВОСПИТАНИЯ ≡≡
≡≡ **И ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.**

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ.



Кооперативное издательство „ЗЕМЛЯ и ФАБРИКА“.

Москва — 1923.

Главлит № 2919.

Москва.

Тираж 4.000 экз.

Типография „9-й ЯНВАРЬ“, Яузский мост, Серебряническая наб., д. 23а

Предисловие к 1-му изданию.

В настоящий сборник под общим заглавием «Новые пути воспитания и образования детей» вошли некоторые из статей, печатавшихся в журнале «Свободное Воспитание» за первые два года его существования. Две последние из помещенных здесь статей: «Как бороться с прогруппками и недостатками детей» и «Культура и воспитание», перепечатываются почти без всяких изменений. Статьи же «Идеальная школа будущего и способы ее осуществления» и «Деятельность учителя» подверглись довольно существенной переработке и расширению и особенно первая из них. Ее объем увеличился, по крайней мере, в два раза.

Основной статьей сборника является статья «Идеальная школа будущего и способы ее осуществления», первые наброски которой мною были сделаны еще летом 1907 года. Принимаясь за нее, я имел в виду сообщить идеям, развитым мною в книге «Как создать свободную школу» («Дом Свободного Ребенка»), больше ясности и конкретности и наметить более определенно те возможные формы, которые могли бы принять эти идеи при проведении их в жизнь. Не знаю, успел ли я в этом? Самым лучшим судьей здесь может явиться только сам читатель. Я пустил в оборот все силы своего разума и дал то наибольшее, что я мог бы дать. Без сомнения, внимательный анализ моего труда откроет в нем не мало недочетов и противоречий. Это—неизбежно. И даже системы, созданные величайшими мыслителями мира, не обходятся без противоречий. Противоречия являются только толчком к дальнейшему развитию и совершенствованию этих систем. Так, я надеюсь, что и те противоречия, какие, по видимому, скрыты в теории свободного воспитания, защитником которого я являюсь, послужат только толчком к дальнейшему, более совершенному развитию этой теории, и что для совершения этой работы явятся другие

более свежие силы, располагающие большей широтой знания и большею глубиной понимания. Современное нам поколение или, во всяком случае, будущее выставит и более умелых работников в этой области.

Но какие бы усовершенствования и исправления не получила теория свободного воспитания, одно основное ее требование останется ненарушимым и непоколебленным, это— требование возможно более полного и широкого развития заложенных в каждом нормальном ребенке, родящемся на свет, творческих способностей, один метод будет получать все большее господство над всеми другими методами и будет разрабатываться все в больших деталях—это метод освобождения творческих сил в ребенке, и одна область все в большей мере будет признаваться, как фактор громадного воспитательного и образовательного значения в жизни ребенка—это область свободного творческого производительного труда. Сознанием важности значения этого требования, этого метода и этой области проникнуты все статьи настоящего сборника. Здесь перед нами открываются действительно новые пути воспитания и образования, которые надо стремиться прокладывать, как можно шире, расчищая для этого окружающую местность от всяких сорных трав и камней и взрывая острым, режущим плугом мысли почву, по которой приходится прокладывать путь, как можно глубже, чтобы на этой почве произросла наиболее богатая и пышная растительность.

Можно-ли рассчитывать на то, что развиваемые здесь идеи встретят сочувствие в широком кругу родителей и педагогов? Едва-ли. Когда приходится высказывать мысли, находящиеся в резком противоречии с обычным господствующим течением мысли, то трудно надеяться на признание их в сколько-нибудь широкой степени. К сожалению, рутина и боязнь смелого и последовательного мышления еще слишком царят среди людей. Трудно стать на новый путь, слишком много препятствий приходится для этого преодолеть. И среди этих препятствий не маловажную роль играют препятствия, тающиеся внутри нас самих: те традиционные привычные взгляды, которые мы впитали в себя из окружающей среды, те воззрения, с которыми мы сроднились и от которых нам стоит большого труда отрешиться. Нужно ли поэтому удивляться, если даже лучшие среди педагогов и родителей еще никак не могут отделаться от унаследованных от прошлого предрассудков и, даже пытаясь стать на новый путь, незаметно сворачивают опять на старую дорожку. Но я верю в будущее неизбежное торжество защищаемых мною идей.

И если теперь на них смотрят, как на бессмысленные мечтания, как на беспочвенные фантазии, то придет время, когда они будут считаться самоочевидною истиною, и люди будут удивляться тому, что прежде эту истину не хотели признавать и так слабо пытались осуществлять ее в жизни.

Уверенность в этом мне дает знакомство с высшей педагогической литературой на Западе. Идея «свободного воспитания», «идея освобождения ребенка», там все более и более прокладывает себе путь, и в целом ряде педагогических журналов и отдельных книг мы находим блестящие страницы в защиту этой идеи. И эта литература с каждым днем все больше и больше растет. А наряду с этим множатся и попытки практического осуществления этой идеи в семье и школе.

И недалеко, быть может, то время, когда человечество, наконец, освободит молодое поколение от всех тяготеющих на нем во весь период его воспитания и образования цепей и будет видеть одну из своих высших целей в том, чтобы помочь этому освобожденному молодому поколению развить до максимума заложенные в нем творческие силы и явиться творцом и строителем таких высших форм жизни и существования, о которых мы в настоящее время едва-ли в состоянии даже составить себе представление и в сравнении с которыми все существующие формы жизни явятся не более, как только бледною жалкою тенью.

Я верю в то, что период угнетения и подавления творческих сил в человечестве, период господства подражания, привычки, традиции, механизма сменится, наконец, периодом пышного расцвета творческих сил, их культа. И первыми шагами в направлении к этому великому периоду в жизни человечества будут новые формы воспитания и образования молодого поколения, при помощи которых из *каждого ребенка* будет формироваться будущий смелый, могучий, сознательный, свободный творец жизни, а не жалкий, беспомощный раб, не кукла, не автомат, которым управляет какая-нибудь видимая или невидимая рука, который может только копировать, подражать, повторять, сохранять старое, но лишен совершенно способности творить, создавать и прокладывать новые пути жизни. Внести в это дело возрождения и обновления человечества свою, хотя бы и ничтожную, лепту и составляет мою заветную мечту.

К. Вентцель.

Москва, 6 октября 1909 г.

Предисловие ко 2-му изданию.

Второе издание этой книги разнится тем от предыдущего, что оно дополнено двумя статьями: «Реформа современной школы по воззрениям В. А. Лая» и «Опыт создания самоуправляющейся общины детей, как средства воспитания», в свое время напечатанными в журнале «Свободное Воспитание». Первую из них я считал полезным прибавить потому, что она, знакомя с воззрениями на реформу школы такого выдающегося германского педагога, как В. А. Лай, и подвергая эти воззрения критике, содействует еще большему уяснению вопроса о новой школе, которому посвящена первая статья этого сборника «Идеальная школа будущего и способы ее осуществления». Что касается второй вышеназванной работы, то она составляет, как бы естественное дополнение к другой статье этого сборника «Как бороться с проступками и недостатками детей». Опыт «Детской республики имени Джорджа» в Америке, несмотря на все свои недостатки, является в этом отношении очень поучительным. Более глубокое и подробное философское, этическое и педагогическое обоснование идей свободного воспитания, развиваемых здесь, читатель найдет в моих сочинениях: «Этика и педагогика творческой личности» и «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад».

К. Вентцель.

Москва, 26 сентября 1922 года.

Идеальная школа будущего и способы ее осуществления.

Равнодушно слушая проклятья
В битве с жизнью гибнущих людей,
Из-за них вы слышите ли, братья,
Тихий плач и жалобы детей?

Некрасов.

Вступ л е н и е.

Какие формы примет и должна принять «школа будущего»? Каковы те идеальные очертания, в которые она необходимо должна вылиться, если при построении ее будут руководствоваться одними только истинно педагогическими соображениями, если будут стремиться построить только такую школу, которая служила бы целям истинного воспитания и образования молодого поколения, а не преследовала какие-либо совершенно чуждые делу воспитания и образования цели узко-религиозного, политического или какого-нибудь иного характера? Вот вопросы, которые не могут не интересовать каждого мыслящего человека.

Пытаясь объективно и беспристрастно ответить на них, мы не можем не прийти к тому заключению, что весь прогресс в развитии школы может заключаться только в прогрессирующем освобождении ребенка от внешнего и внутреннего гнета для доставления ему возможности свободного и беспрепятственного гармонического развития всех сторон его природы, всей его индивидуальности в ее целом. Освобождение ребенка и доставление освобожденному ребенку всех положительных данных для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности, для раскрытия и наиболее полного развертывания всех дремлющих в нем твор-

ческих сил жизни—такова та идеальная цель, к осуществлению которой должна стремиться школа, и степенью и размером осуществления которой только и может измеряться высота самой школы. Идеальная школа будущего будет школой свободного ребенка, и в этом отношении она будет глубоко отличаться от школы прошлого и от школы настоящего времени.

В книге «Как создать свободную школу»? мною была сделана попытка подробно охарактеризовать эту идеальную школу, названную мною там «Домом Свободного Ребенка». Она будет различаться от существующей как по методу своего создания, так и по принципам, положенным в ее основу. В существующей школе дети не принимают почти никакого участия в строительстве самой школы, школа будущего будет создаваться при участии самих детей, и чем шире будет это участие, чем больше будет их активная творческая роль в строительстве самой школы, тем школа будет свободнее и совершеннее.

Что же касается основных принципов, положенных в основу школы, то и в этом отношении мы должны отметить коренную и существенную разницу. Современная школа свою исходную точку берет развитие интеллекта, хотя и это развитие совершается в ней крайне односторонне и является больше культурой памяти, чем гармоническим развитием интеллекта. Идеальная же школа или, вернее, то идеальное воспитательное и образовательное учреждение, которое я назвал «Домом Свободного Ребенка» и которое должно заменить современную школу, свою исходную точку будет брать развитие воли путем свободного действия и путем самостоятельного творчества, потому что воля является центральным фактом душевной жизни, благодаря которому вся эта жизнь получает единство и гармоническое развитие, и вместе с тем является венцом и высшею точкою развития душевной жизни. Только заботы о нормальном развитии воли могут обеспечить наиболее полный и здоровый рост и развитие и интеллекта, и чувства, и вообще всех других сторон в душевной жизни личности.

В упомянутой мною выше книге я пытался дать общую характеристику «Дома Свободного Ребенка». Настоящий очерк посвящен более детальному уяснению вопросов, стоящих в связи с практическим осуществлением этих воспитательно-образовательных учреждений. Здесь я попытаюсь дать *примерную* картину тех способов, какими могли бы быть проведены в жизнь идеи, долженствующие быть положенными в основу «Дома Свободного Ребенка». Нижеследующее,

конечно, не претендует на полноту, так как сколько бы я ни писал по этому вопросу, всегда останется сказать что-нибудь новое. Вопросы жизни не могут быть обсуждены исчерпывающим образом.

1. «Учебный план» или «план жизни»?

Прежде всего необходимо обратить внимание на следующий пункт, который должен быть ясно и точно формулирован.

Когда речь заходит о школе, то с этим словом обыкновенно связывают понятие об учебном заведении. Каждое учебное заведение неизбежно предполагает при этом, конечно, тот или другой «учебный план», последовательно и неуклонно проводимый и осуществляемый в этом учебном заведении. Само собой понятно при этом, что у многих, кто читал или слышал о «Доме Свободного Ребенка», как о той форме, в которую должна будет вылиться новая «свободная школа» будущего, могло возникнуть представление о нем, как о новом виде учебного заведения и могло родиться желание познакомиться с тем новым учебным планом, который положен в его основу.

И, действительно, с таким предложением нарисовать учебный план того нового учебного заведения, которое называется «Дом Свободного Ребенка», ко мне обращались нередко.

Чтобы не стать с самого начала в фальшивое положение, я должен, поэтому, прежде всего, резко подчеркнуть разницу между «Домом Свободного Ребенка» и так называемыми учебными заведениями.

«Дом Свободного Ребенка» не учебное заведение, это — воспитательно-образовательное учреждение, и это надо твердо помнить и никогда не упускать из виду.

В учебном заведении, как это показывает и самое название, на первом плане стоит учеба, учение, тогда, как в «Доме Свободного Ребенка» на первый план выдвинуто воспитание, имеющее в виду цельную личность человека, при чем интеллектуальное образование, или учение, входит сюда только как часть, как второстепенный и подчиненный элемент.

Вот почему, что касается «Дома Свободного Ребенка», то здесь речь может идти не об учебном плане, а о *плане жизни*, и этот план жизни я и постараюсь обрисовать в общих чертах.

II. «Дом Свободного Ребенка» как «педагогическая община».

На «Дом Свободного Ребенка» мы должны смотреть, как на маленькую *педагогическую общину*, состоящую из детей, руководителей и родителей,—общину, которая стремится в своем строе возможно более приблизиться к типу идеального общества, которая стремится возможно полнее осуществить в своей жизни идеи свободы, братства и справедливости, так как, чем полнее будут осуществлены эти идеи, тем более благоприятной средой в воспитательном и образовательном отношении будет являться та община, которую мы назвали «Домом Свободного Ребенка».

Конечно, если последний устраивается в деревне (что желательней всего) и если дети там проводят все свое время, никто не будет оспаривать возможности придания ему характера педагогической общины. Иначе обстоит дело, когда «Дом Свободного Ребенка» устраивается в городе и когда дети проводят там не все время, а только часть дня, когда большую часть времени они проводят в своей семье. Что касается подобного случая, который мы, главным образом, имеем в виду при последующем изложении, то может возникнуть сомнение относительно возможности придания «Дому Свободного Ребенка» характера педагогической общины. И, так как этот пункт очень важный, существенный и определяющий во всем строе жизни «Дома Свободного Ребенка», то я считаю необходимым остановиться на нем и ясно и точно определить, что следует разуметь под понятием педагогической общины.

Под словом «община» я понимаю общность дела. Везде, где группа людей соединяется сознательно для одного общего дела, мы имеем общину, при чем от характера этого дела и от широты захватываемых им сторон жизни зависит характер и широта самой общины. Понятие общины привыкли соединять с понятием экономических, хозяйственных интересов, но оно гораздо шире и может охватывать не только экономическую сторону жизни, но и все другие стороны ее. «Дом Свободного Ребенка» я назвал педагогической общиной, т. е. такой общиной, которая является свободным соединением членов ее для общего всем им педагогического дела, т. е. дела воспитания и образования.

Чем яснее каждый из членов будет сознавать, в чем заключается это дело, тем деятельнее он может работать над созданием, поддержанием и дальнейшим развитием общины.

тем прочнее будет сама община и тем более благотворное влияние она будет иметь на своих членов. Надо стремиться поставить дело таким образом, чтобы даже самый маленький ребенок чувствовал себя членом общины и чувствовал, что от его деятельности зависит преуспеяние и развитие общины. Надо приложить все свои усилия к тому, чтобы каждый ребенок, входящий в «Дом Свободного Ребенка», ясно и отчетливо понимал, что это за учреждение и зачем он сюда приходит. Чем яснее для детского сознания будет поставлена цель учреждения «Дома Свободного Ребенка», тем правильнее и быстрее, без всяких уклонений в сторону, будет развиваться и само это учреждение.

Но, какова же эта цель и как бы мы ее формулировали, чтобы она была понятна ребенку? Конечно, надо стремиться таким образом, поставить «Дом Свободного Ребенка», чтобы он сам, всем строем жизни, создавшимся в нем, ясно и без слов, говорил каждому входящему в него ребенку о цели своего существования; но, так как действительность всегда ниже тех идеальных целей, которые ставят себе люди, то надо, чтобы эти идеальные цели ясно стояли перед глазами всех и чтобы действительность не затемняла их истинного значения. Вот почему неустанное напоминание об этих целях всем, и взрослым, и детям, в данном случае, является неизбежным.

Что же мы ответим ребенку на вопрос о цели учреждения «Дома Свободного Ребенка»? Скажем ли мы ему, подобно тому, как мы говорим детям, которых отдаем в гимназию, что мы привели его сюда для того, чтобы учиться? Нет, мы ему не скажем этого. Мы ему скажем, что он пришел сюда для того, чтобы жить здесь полной жизнью, что он пришел сюда для свободного труда, для свободной игры, для свободного общения со своими товарищами и с теми взрослыми, которые могут с ним поделиться своими знаниями и вообще теми духовными сокровищами, которыми они располагают, для свободного искания истины, путем самостоятельного занятия наукой, для свободного воплощения красоты, путем самостоятельной работы в области художественного творчества и для свободной работы над самим собой и над той маленькой общиной, в состав которой он вступил, чтобы и он, и эта община становились все выше в нравственном отношении, лучше и совершеннее.

Мы ему скажем, что это учреждение, в которое мы его привели, есть дом счастья, радости, свободы, но, вместе с тем, и серьезного, торжественного отношения к жизни и ее задачам, что, работая вдумчиво и внимательно здесь над

задачами жизни, возникающими в этой маленькой общине, он приучится работать на более широком поприще над теми же задачами жизни, только в более увеличенном масштабе. И вот для того, чтобы иметь впоследствии возможность работать наиболее плодотворным образом для своего народа и человечества, и он сам, и все остальные дети и взрослые, которые работают в этом учреждении, должны приложить все свои усилия к тому, чтобы собрать сюда и воплотить здесь все то лучшее, что только создало человечество в области форм производительного труда, в области науки, искусства, в области форм идеальных отношений между людьми. Может быть, мы ему скажем не буквально в этих словах, а приноравливаясь к его пониманию, но смысл того, что мы должны были бы ему сказать, несомненно, исчерпывается всем вышеперечисленным.

Чем яснее и чем глубже дети (а также, конечно, и руководители, и родители) сознают тот идеал, к осуществлению которого должна стремиться педагогическая община, названная нами «Домом Свободного Ребенка», и чем в большем размере будет проведен в жизнь общинный принцип, тем более благоприятной средой явится этот последний в смысле общественного воспитания детей, в смысле развития у них уважения к правам другого и способности к общему творческому делу.

В виду этого, с целью пробуждения у детей сознательного отношения к «Дому Свободного Ребенка» и все большего проникновения их той мыслью, что «Дом Свободного Ребенка» — педагогическая община, что они — дети — равноправные члены этой общины, наравне со взрослыми (руководителями и родителями), что они — маленькие творцы тех форм жизни, которые создаются в этой общине, — большую роль играют *детские собрания*, а также и общие собрания всех членов «Дома Свободного Ребенка», и взрослых, и детей. Надо только обращать внимание на то, чтобы в этих собраниях возможно меньше было внешнего, показного, чтобы они были свободным, искренним и вдумчивым обсуждением вопросов жизни. Придание собраниям такого характера, конечно, будет зависеть в очень сильной степени от педагогического такта взрослых руководителей «Дома Свободного Ребенка».

Что касается характера той педагогической общины, которой должен стремиться стать «Дом Свободного Ребенка», то относительно этого я считаю необходимым подчеркнуть еще раз следующее. Чтобы быть идеальной в воспитательном отношении общиной, «Дом Свободного Ребенка» должен охватывать по возможности все стороны жизни человека. Сле-

довательно, он не должен быть только местом учения, но местом жизни, он не должен быть только школой, он должен быть также мастерской, местом производительного физического труда и местом полного удовлетворения всех общественных, эстетических, нравственных и других запросов ребенка.

«Дом Свободного Ребенка», если даже он возникает и в городе, должен представлять из себя маленькую *хозяйственную единицу*, и дети должны принимать деятельную роль в ведении хозяйства в нем.

Он должен также представлять и маленькую *трудовую ассоциацию*, в которой как дети, так и взрослые, несут тот или другой труд на пользу всей общины, при чем в этом труде значительное место занимает труд физический, столь необходимый, на ряду с умственным трудом, для цельного и гармонического развития ребенка. В этом общественно-необходимом производительном труде, исполняемом для всей общины, каждый принимает участие в мере своих сил, способностей и умения.

Общественно-необходимый производительный труд должен играть в «Доме Свободного Ребенка» первостепенную и основную роль, и только тогда, когда на это обстоятельство устроителями «Дома Свободного Ребенка» будет обращено должное внимание, только тогда последний станет идеальной средой в образовательном и воспитательном отношении. Только тогда, когда в «Доме Свободного Ребенка» создастся серьезная трудовая атмосфера, только тогда мы можем быть уверены, что развитие тех детей, которые получают в нем образование и воспитание, пойдет нормальным, здоровым путем.

Наконец, я должен отметить и еще одну очень важную сторону, на которую должны будут обратить свое внимание устроители «Дома Свободного Ребенка». Надо прилагать все старания к тому и быть постоянно проникнутым этим стремлением, чтобы жизнь «Дома Свободного Ребенка» по возможности носила характер цельности, единства и гармонии. Стремление внести цельность, единство и гармонию в жизнь «Дома Свободного Ребенка» должно воодушевлять всех участников этого учреждения, но особенно тех лиц, которые являются его руководителями, которые играют в нем наиболее активную роль.

Руководители должны действовать солидарно друг с другом, взаимно как бы дополняя один другого. Чем больше будет солидарности и единства в действиях руководителей, чем больше будет каждый из них в курсе того, что делается

другими, тем успешнее пойдет дело в «Доме Свободного Ребенка». Если среди руководителей этого учреждения нет единства и полной солидарности, по крайней мере, по самым основным вопросам, то и жизнь его будет вряд ли в состоянии приобрести тот цельный и гармоничный характер, при котором она могла бы иметь для детей наибольшее значение в воспитательном и образовательном отношении.

Среди взрослых членов «Дома Свободного Ребенка» должны царить, сверх того, взаимный контроль и свободная искренняя критика друг друга. Каждый должен открыто высказывать о замеченных им недостатках других, и надо не только не бояться этого высказывания, но радостно идти ему навстречу. Такая взаимная искренняя самокритика должна будет только способствовать установлению более тесных и дружеских отношений среди взрослых членов «Дома Свободного Ребенка». Тот, кто боится подобной критики, для того на первом плане не интересы дела, а ложное самолюбие, и он должен, прежде всего, побороть это самолюбие, и тогда только он может считать себя годным для работы в подобном учреждении. «Не бояться критики, а желать ее» — вот что должно быть девизом лиц, работающих в «Доме Свободного Ребенка».

III. Совместное воспитание и образование обоих полов.

В «Доме Свободного Ребенка» мальчики воспитываются совместно с девочками, при чем и те, и другие одинаково принимают участие во всех работах и занятиях дома.

Совместное воспитание мальчиков и девочек есть лучшее средство к установлению товарищеских отношений между обоими полами, основанных на взаимном уважении друг к другу. Только путем совместного воспитания, начатого с самого раннего возраста и продолжающегося непрерывно вплоть до достижения полной физической и духовной зрелости, можно надеяться достигнуть установления между обоими полами здоровых, нормальных, естественных отношений и можно с успехом бороться против половой распущенности с той и другой стороны.

В раннем пробуждении чувственности в сильной степени виновато было отчасти и раздельное воспитание полов. Отделяя мальчиков от девочек, тем самым искусственным образом подчеркивали их половое противоположение друг другу и обостряли и с той, и с другой стороны преждевременный интерес к вопросам пола.

«Дом Свободного Ребенка» должен будет обратить особенное внимание на правильное сексуальное воспитание детей. Чем больше ему удастся наполнить жизнь детей серьезными, захватывающими их, интересами, сделать ее полной и содержательной, чем более ему удастся привлечь детей к интенсивному занятию физическим трудом, тем более ему удастся и предупредить преждевременное половое развитие детей и отклонить его от нездоровых, ненормальных путей удовлетворения чувственных побуждений.

Что касается вообще вопроса о половом воспитании, то в этом отношении следует отметить о полном забвении в современном воспитании того обстоятельства, что детям предстоит в будущем некогда стать отцами и матерями.

Надо как можно раньше говорить об этой миссии отцовства и материнства, чтобы с самых ранних лет пробудить в этом отношении самые возвышенные представления. На почве этих возвышенных представлений, на почве рано заложенного стремления стать впоследствии, когда придет время, идеальным отцом или идеальной матерью, и дать начало новому поколению, могучему, сильному, благородному, совершенному: физически, не отягченному никакими болезнями, благодаря нашему ненормальному образу жизни, совершенному духовно и морально, — на почве этого стремления можно было бы успешно бороться с ранним развитием чувственности, со склонностью к противоестественному удовлетворению половых влечений, можно было бы предохранить мысли ребенка от всего низменного, пошлого и циничного в этой области.

Постараемся, чтобы в детях с самых ранних лет создавалось то возвышенное отношение к вопросу о половых отношениях и браке, которое рисует нам Ницше, и чтобы всякое другое отношение внушало им отвращение. «Брак», — говорит он, устами Заратустры, — так называю я волю двух создать третьего, который больше тех, что создали. Браком называю я взаимное уважение мужчины и женщины, как желающих одной и той же воли. — Да будет это смыслом и правдой брака твоего. Но то, что называют браком, многое множество, эти лишние, — ах, как я назову его? — Ах, эта бедность души вдвоем! Ах, эта грязь души вдвоем! Ах, это жалкое самодовольство вдвоем!» А в другом месте он прибавляет: «Дальше себя должен ты строить. Но сперва ты должен построить самого себя правильно в отношении тела и души»¹⁾.

¹⁾ Ф. Ницше. Так говорил Заратустра. Пер. Ю. Антоновского. III издание, стр. 74.

Положив в основу это развитие в детях с того возраста, с какого это только окажется возможным, сознание святости и важности будущей миссии отцовства и материнства, которая впоследствии выпадает им на долю, будем на этом фундаменте строить свой план сексуального воспитания, будем тогда последовательно и систематично сообщать им те сведения, которые здесь являются безусловно необходимыми, и будем содействовать развитию в них целомудрия и здоровых привычек.

Только исходя из этого фундамента, мы избегнем ложных шагов и ошибок, которые так легко возможны в этой области. Без этого же фундамента раннее половое просвещение детей, на которое так сильно рассчитывают многие современные педагоги, вряд ли может принести ожидаемые от него плоды, а во многих случаях может даже породить чисто отрицательные результаты.

В половом воспитании, — и это надо всегда помнить, — весь центр тяжести не в тех знаниях, которые мы сообщаем детям, но в том направлении, которое принимает в вопросах пола их воля. Если это направление воли имеет благородный характер, если с самых ранних лет в них живет стремление стать идеальными отцами и матерями будущих поколений и готовность работать над собою в этом отношении, если творческие способности их направлены на создание из самих себя совершенных в этом отношении существ, то мы можем быть спокойны, и тогда никакое половое просвещение, как бы оно подробно ни было, не может им принести вреда.

Без этого же фундамента, воспитатель, ограничивающийся в области полового воспитания одним только сообщением детям научных сведений по вопросам пола или, так называемым, половым просвещением, может натолкнуться и на нечто совершенно для себя неожиданное, может даже порою дать толчок и пробудить те или другие дурные влечения и чувства, дремлющие в зачаточном виде в том или другом ребенке. Вот почему в этом отношении надо быть очень осторожным.

IV. Распределение времени в «Доме Свободного Ребенка».

Чтобы ясно представить себе план жизни в «Доме Свободного Ребенка», попробуем наметить примерное распределение того времени, которое дети проводят в этом учреждении. Это время будет дробиться на пять частей, при чем я не берусь намечать наперед ни относительной величины

каждой из этих частей, ни их следования друг за другом. Какие же это части?

1) Часть времени будет посвящена общественно-необходимому труду; 2) часть времени будет посвящена удовлетворению детской любознательности или содействию детям в удовлетворении их научных запросов; 3) часть времени будет посвящена систематическому, но свободному занятию производительным трудом в смысле овладения философией производительного труда вообще, в смысле достижения в этой области способности с наименьшими усилиями достигать наибольших результатов и при том достигать при помощи таких способов и приемов труда, которые не только не вредили бы здоровью и не вели бы к тем или другим физическим недостаткам, но, напротив того, вели бы к здоровому и гармоническому развитию тела; 4) часть времени будет посвящена свободному занятию искусством, и 5) наконец, часть времени будет посвящена отдыху, в течение которого совершается завтрак, и свободным физическим упражнениям (подвижным играм) и вообще всякого рода играм детей. Дальше мы рассмотрим в отдельности каждую из указанных форм занятий детей, но прежде я должен сделать еще по этому поводу несколько замечаний.

В связи с вопросом о распределении времени в «Доме Свободного Ребенка» стоит вопрос о том, будет ли там существовать расписание занятий и как и кем оно будет составляться. Расписание занятий, несомненно, будет существовать, при чем оно будет детализироваться, как для отдельных групп детей, так, по всей вероятности, даже и для тех или других отдельных детей в зависимости от их индивидуальных особенностей.

Имеет очень существенное значение и самый метод составления расписания: он должен быть таков, чтобы в установлении расписания принимали участие и сами дети, так, чтобы проведение его являлось бы для них сознательным осуществлением ими самими поставленной для себя цели, воплощением плана, который они сами выработали, а не плана, извне навязанного им взрослыми.

При составлении расписания детям придется принимать в расчет, что те или другие руководители могут бывать в «Доме Свободного Ребенка» только в такие-то или такие определенные часы. И вообще, как сложится расписание в подробностях, будет зависеть от тех или других конкретных условий, от материальных средств, от платности или бесплатности труда руководителей, от количества времени, которое они могут отдавать «Дому Свободного Ребенка», и т. д.

Нам думается, что было бы очень полезно, если бы расписание не имело формы твердо и на очень продолжительное время установленного порядка занятий и если бы дети перед отходом из «Дома Свободного Ребенка» устанавливали бы для себя план следующего дня. Этому мог бы посвящаться последний час или полчаса, которые они там проводят. Если было установлено расписание на неделю, то перед отходом просматривался бы определенный ими порядок следующего дня и в него вносились бы, сообразно с изменившимися обстоятельствами, необходимые поправки, и, кроме того, обсуждались бы те или другие непредусмотренные общим расписанием подробности и частности.

Кроме того, мы считали бы в высшей степени полезным, если бы дети, прежде, чем расстаться друг с другом, прежде, чем уйти из «Дома Свободного Ребенка», подводили бы как бы итог прожитому вместе дню. Без такого заключительного аккорда прожитый день является чем-то неполным, незаконченным, и то, что его наполняло, не может получить все то значение, которое оно имело для личности или группы личностей, все равно как неполным и незаконченным является какое-нибудь общественное собрание без резюме председателя, подводящего итог прениям и отмечающего, что достигнуто в смысле освещения того или другого вопроса.

Перед расставаньем посвящать последние минуты общей беседе, в которой бросается ретроспективный взгляд на прошедший день и, так сказать, сообща оценивается его плодотворность и, вместе с тем, намечается план завтрашнего дня, — что может быть полезнее этого — в смысле повышения чувства собственного достоинства, в смысле развития сознания в каждом ребенке, что он является сам сознательным творцом своей жизни и в смысле развития в нем способности стать таким творцом собственной жизни еще в большей степени тогда, когда он сделается взрослым человеком. Конечно, чем моложе дети, тем труднее, быть может, осуществима развиваемая мною здесь мысль. Но, во всяком случае, ее следует попытаться осуществить с того возраста, с какого только окажется возможным.

V. Общественно-необходимый труд.

Общественно-необходимый труд играет существенную роль в жизни «Дома Свободного Ребенка» и потому требует особого внимания и заботливости со стороны тех, кто является руководителями в этом учреждении. Общественно-необходимый труд это — здоровая основа этой жизни. Без нее вся эта жизнь может принять извращенное направление.

«Дом Свободного Ребенка» должен представлять ряд мастерских, вокруг которых будет группироваться все остальное. Чем больше будет таких мастерских и чем разнообразнее они будут по характеру охватываемых ими деятельностей, тем лучше. Эти мастерские следует поставить таким образом, чтобы они могли по возможности более полно обслуживать «Дом Свободного Ребенка», как образовательное и воспитательное учреждение. Чем полнее обслуживает «Дом Свободного Ребенка» сам себя, тем дешевле будет стоить его устройство, а это очень важно в смысле возможно более широкого распространения подобных учреждений.

Мастерских удастся устроить тем больше, чем больше будет детей в «Доме Свободного Ребенка» и при том самых различных возрастов, начиная от самых маленьких и кончая самыми большими. Вот почему, когда «Дом Свободного Ребенка» только-что зарождается и когда в нем поэтому преимущественно маленькие дети, он в отношении мастерских будет обставлен гораздо хуже, чем тогда, когда он существует уже несколько лет, когда в нем самый разнообразный контингент детей.

Что касается вообще общественно-необходимого труда, то он должен быть правильно организован. Каждый день должны выясняться совместно с детьми все те работы, которые следует предпринять на следующий день в смысле общественно-необходимого труда и распределяемы по группам детей или между отдельными детьми. Во всяком случае, выяснение подобных общественно-необходимых работ должно происходить не реже одного раза в неделю.

Если распределение работ устанавливается на целую неделю, то все-таки полезно было бы накануне пересматривать работы следующего дня, чтобы вносить необходимые поправки, соответственно с изменившимися обстоятельствами. И вообще говоря, надо добиваться того, чтобы общественно-необходимому труду дети посвящали каждый день известную часть времени, чтобы без такого труда день являлся бы чем-то неполным и незаконченным, чем-то, как бы лишенным своего оправдания.

И при этом хорошо будет, если даже самые маленькие дети будут вносить в этот труд свою хотя бы и ничтожную лепту. И их не потребуется к этому принуждать, потому что это идет навстречу их естественному стремлению к деятельности, которую они проявляют с тем большею охотой, чем больше видят в ней смысла и чем больше сознают, что их работа необходима для других.

Чтобы быть возможно более ясным, я попробую перечислить, в виде иллюстрации, те виды общественно-необходимого труда, которые могут иметь место в «Доме Свободного Ребенка». Из них для «Дома Свободного Ребенка», который возникает в городе, мы можем отметить следующие:

1. Поддержание помещения и вещей, находящихся в нем, в сохранности, чистоте и опрятности (уборка комнат, расстановка вещей по местам и т. д.). Составление инвентаря всего имущества. Запись материалов, расходуемых для работ.

2. Изготовление завтрака (покупка провизии, ведение книги расходов по кухне, взвешивание количества необходимой провизии соразмерно с количеством детей, мытье посуды, стирка полотенец и т. д.).

3. Изготовление для «Дома Свободного Ребенка» тех или других необходимых предметов (столы, табуретки, скамеечки, подставки для галош, вешалки, дощечки для подавания пищи на стол и для кухонных операций, полки для книг и для посуды, или для необходимых материалов для работы, ящики для хранения в них вещей или провизии, лестницы для цветов и т. д.).

4. Изготовление тех или других необходимых орудий для работ (киянки, верстаки, стелки для занятий с глиной, станок для сшивания книг и т. д.).

5. Изготовление игрушек для детей (кубики, материалы для цветов и т. д.).

6. Изготовление простейших необходимых учебных принадлежностей и пособий (пеналы, глобус, электрофор, электрическая машина, волшебный фонарь, камера-абскура, различные геометрические фигуры и т. д.).

7. Изготовление предметов для украшения «Дома Свободного Ребенка» (картины, рамки для картин, орнаменты, скульптурные работы).

8. Шитье полотенец, передничков для детей, запасной одежды, вязание чулок.

9. Клейка из картона коробочек для хранения припасов, для научных коллекций.

10. Уход за растениями, за аквариумом, за террариумом, за животными, если таковые будут.

11. Переплет книг для библиотеки «Дома Свободного Ребенка» и поддержание библиотеки в порядке и т. д., и т. д.

В том случае, если «Дом Свободного Ребенка» устраивается не в городе, а за городом, в более идеальной естественной обстановке, среди природы, среди лугов, лесов и полей, сверх всех вышеперечисленных видов общественно-

необходимого труда, могут быть организованы все виды земледельческих работ, заведена ферма (молочное хозяйство), уход за скотом, птицами, устроена кузница и т. д. Но практически это не везде и не всегда осуществимо, и трудно сказать, когда это сделается осуществимым для широких масс населения. Вот почему я в своем очерке беру менее благоприятный случай и предполагаю, что «Дом Свободного Ребенка» устраивается в городе. В этом последнем случае коррективом к отсутствию идеальной естественной обстановки могло бы служить устройство для детей на летнее время, часть весны и осени земледельческой педагогической колонии.

При невозможности осуществления «Дома Свободного Ребенка» в деревне во всяком случае следует предпочитать окраины города центру, так как на окраинах меньше чувствуется сутолока городской жизни и легче найти такое помещение, которое располагало бы обширным двором, и, быть может, даже садом. При этом, если даже подобный сад имеет миниатюрные размеры, то и такой миниатюрный сад способен сыграть большую роль в воспитании и образовании ребенка. В некоторых местах Западной Европы это поняли и там существует движение в пользу школьных садов. При интенсивной культуре, при применении всякого рода искусственных минеральных удобрений даже маленький клочек земли может принести очень много.

VI. Свободные занятия детей научными предметами.

Я перехожу теперь к вопросу об изучении детьми тех или других научных предметов. Как оно будет поставлено в «Доме Свободного Ребенка»? Прежде всего это будет свободное изучение. Оно будет лишено принудительной формы урока, как тяжелая барщина, тяготеющего над детьми в современных школах. «В Доме Свободного Ребенка» не будет уроков, там будут иметь место свободные занятия детей научными предметами.

И содержание этих научных занятий будет несколько иное, чем то, которое приходится наблюдать в современных школах. Прежде всего они не будут оторваны от жизни вообще и в частности от жизни детей, от настоящей, действительной, непосредственно ими переживаемой жизни, с ее хотя бы и повседневными, но глубоко их захватывающими интересами.

Они будут, далее, находиться в тесной связи с прикладным знанием, с производительным трудом.

Ребенок по натуре своей утилитарист и практик, только в более поздний возраст начинает просыпаться чисто теоретический интерес к знанию, и чем более глубокие корни будут пущены этим теоретическим интересом в практику жизни, тем он сам окажется жизненнее, живучее, устойчивее и плодотворнее.

Наконец, и на что мы должны обратить особенное внимание, эти свободные занятия детей научными предметами не только не будут исключать искусства, поэзии, но будут иметь тенденцию впитать в себя, как можно больше элементов искусства. Ребенку не свойственно абстрактное мышление; мир его знаний стремится захватить в себя как можно больше элементов поэзии. Сухое знание без нежной, тонкой дымки поэзии не может глубоко захватить ребенка и не может оставить в его душе прочные следы. И мы не видим в этом большого вреда. Было бы хорошо, если бы не только для ребенка, но и для взрослого науки преподносились в более живой, поэтической форме. Вреда для науки от этого не последует, но тем глубже она будет проникать в человеческую душу и впитываться этою последней.

Попробуем наметить, хотя, конечно, в самых общих чертах, те возможные отрасли знания, которые первоначально найдут себе место в «Доме Свободного Ребенка». Если я дальше их и перечисляю каждую в отдельности, то это не значит, что и для детей они с самого же начала и всегда будут являться как нечто строго обособленное и изолированное. Наоборот, руководители «Дома Свободного Ребенка» всегда будут стремиться поставить дело так, чтобы научное знание являлось для детей, как нечто цельное и единое и чтобы они пришли к живому сознанию той связи, какая существует между различными явлениями в мире и соответствующими им отраслями знания. Вот почему в тех беседах, которые будут иметь место в «Доме Свободного Ребенка», в один и тот же час дети будут, быть может, касаться вопросов, принадлежащих самым разнообразным областям знания.

Вообще надо заметить, что чем моложе дети, тем желательнее, чтобы число лиц, руководящих их свободными научными занятиями, было по возможности меньше, так как только это даст возможность установить необходимую цельность знания и избежать преждевременной специализации научных интересов ребенка. Чем многостороннее может раскидываться его научный интерес в детстве, тем устойчивее будет впоследствии его интерес к той или другой отрасли знания и тем более разовьется в нем привычка, какую бы

специальную науку он ни изучал, всегда искать и стремиться устанавливать связь этой науки с другими науками, — одним словом, занимаясь частностями, никогда не упускать из вида целого.

Желательнее поэтому, чтобы лица, руководящие занятиями маленьких детей, были скорее энциклопедистами, чем специалистами в той или другой области знания. По мере того, как начнет развиваться и дифференцироваться научный интерес ребенка, начнет увеличиваться и число его необходимых сотрудников в деле завоевания себе знания, в числе этих необходимых сотрудников появятся и всякого рода специалисты; но и тут, при выборе между специалистами, следует отдавать предпочтение тем, которые, наряду с основательным знанием своей специальной науки, не лишены понимания ее связей со всеми другими областями знания, т. е. обладают хотя бы до некоторой степени тем, что можно назвать философским образованием.

Сделав эту оговорку, перейдем теперь к перечислению тех областей знания, которые найдут себе место первоначально в «Доме Свободного Ребенка», при чем это перечисление делается нами только для того, чтобы показать, что, и строя на совершенно другой основе, чем на какой строит современная школа, и исходя из совершенно других более сообразных с природой ребенка условий, вполне возможно сообщить ему не меньший, а быть может, даже и больший цикл знаний, и при том знаний, которые станут жизненным достоянием последнего и которые он всегда и во всякое время сумеет использовать для жизни.

Прежде всего отметим: I *математику*, которая первоначально найдет себе место в «Доме Свободного Ребенка» в двух своих формах: в виде арифметики и геометрии. При этом надо иметь в виду, что арифметика (счет) изучается не на особых уроках, а в связи со всеми видами производительного труда, которые практикуются в «Доме Свободного Ребенка». Одним словом, она изучается практическим путем. Особые беседы по арифметике имеют в виду только помочь детям обобщить добытое путем опыта из жизни. В этом смысле устроителям «Дома Свободного Ребенка» надобно будет хорошо продумать и организовать систему тех практических житейских работ, которые могли бы быть предложены детям в этом учреждении. Из числа таких занятий, связанных непосредственно с жизнью ребенка в последнем, можно указать, между прочим, следующие:

1) Составление инвентаря «Дома Свободного Ребенка», пополнение его.

2) Запись покупки материалов для работ и их выдачи. Распределение материалов между несколькими детьми. Произведение расчета количества материала, необходимого для той или другой работы. Счет времени, в какое производится та или другая работа. Сравнение в этом смысле продолжительности работ у разных детей и взрослых. Расчет среднего времени, необходимого для той или другой работы и т. д.

3) Покупка провизии для завтрака (запись купленной провизии, расчет количества провизии, необходимой для приготовления завтрака, взвешивание ее и т. д.).

4) Изготовление самими детьми мер и орудий измерения (аршин, весы, гири и т. п.).

5) Последовательные антропометрические измерения детей (рост, вес, объем груди, величина головы, лицевой угол, длина рук, ног и т. д.).

Геометрия, подобно арифметике, изучается первоначально тоже чисто практическим путем. Из числа таких практических работ, которые в этом смысле могли бы быть организованы, я могу, например, указать следующие: 1) составление плана квартиры и окружающей местности, 2) черчение планов предполагаемых работ, 3) сравнительное геометрическое изображение результатов вычислений, указанных выше, 4) клейка из картона различных геометрических фигур для игрушечных строительных построек детей. Материал и темы для этих игрушечных построек детей могут быть скомбинированы таким образом, чтобы при этом могли практически и возможно шире усваиваться различные геометрические истины, и т. д.

П. Физика и химия. Беседы с детьми о различных физических и химических явлениях, привлечших их внимание, т. е., тех явлениях, с которыми им приходится встречаться в обыденной жизни. Совместное производство с ними тех или других опытов, разъясняющих смысл этих явлений, вообще доставление им широкой возможности к свободному экспериментированию для изучения физических и химических свойств различных тел.

К физике может быть отнесено также производство метеорологических наблюдений: измерение температур, влажности, направления ветра и т. д.

Дети, с участием руководителей, соединенными усилиями создают постепенно и физический кабинет и химическую лабораторию, мало-по-малу пополняя и ту, и другую, по возможности, самодельными приборами и теми материалами для опытов, занятие которыми для них безопасно.

III. *Астрономия.* Изредка, по вечерам, дети собираются в «Доме Свободного Ребенка» или в каком-либо другом условленном месте, чтобы наблюдать звездное небо, ознакомиться с различными созвездиями на нем, с движением луны и ее фазами и т. д. Эти по временам происходящие вечерние собрания в разные времена и месяцы года, дающие возможность изучить звездное небо в различных его положениях, будут полны для детей великой таинственности и будут подернуты светлой поэтической дымкой.

Часы и минуты наблюдений неба и тихой задушевной беседы о тех грандиозных процессах, которые совершаются где-то там, далеко в мировых пространствах, будут, вероятно, одними из лучших и никогда не забываемых для детей. Это будут не только часы расширения знаний для ребенка, но часы, наполняющие его душу на всю жизнь поэтическим воодушевлением, поднимающие его высоко, высоко над миром обыденной жизни, вызывающие в нем торжественное, благоговейное отношение к жизни вообще и сообщающие его настроению ту печать возвышенности и благородства, которая делает его навсегда чуждым всего мелкого, низменного и пошлого. Эти часы поднятия к небу будут, вероятно, вместе с тем и теми часами, в которые и дети, и взрослые, все вместе, будут особенно интенсивно чувствовать свое духовное родство и соединяющие их узы солидарности и братства.

Беседы о том, что пришлось видеть вечером, будут потом продолжаться и днем, а предметом дневных наблюдений и изучения станет солнце.

Чем старше дети, тем чаще могут производиться указанные мною астрономические наблюдения; но они могут иметь место и для маленьких детей.

Если позволят средства, то дети сообща с руководителем устроят маленькую астрономическую обсерваторию, на которой будет стоять изготовленный ими самими, насколько это окажется возможным, телескоп. С более взрослыми детьми можно было бы заняться составлением астрономического календаря, карты звездного неба и т. д.

IV. *Естествознание* в «Доме Свободного Ребенка» изучается в связи с кухней, в связи с уходом за растениями, которые будут иметься в нем, за живогными, за аквариумом, террариумом, в связи с экскурсиями, которые будут предприниматься настолько часто, насколько возможно (хорошо было бы, если бы можно было даже предпринимать их каждый день: действительное изучение природы только и возможно среди природы); в связи с собранными детьми

за лето коллекциями разных предметов из области всех трех царств природы, в связи с занятиями в саду, если при «Доме Свободного Ребенка» будет сад, в связи с теми физиологическими явлениями, которые детям приходится наблюдать на самих себе и на других детях и взрослых. Обязательно надо, как можно раньше, знакомить детей с гигиеной, с уходом за больными, с перевязкой ран, с помощью в несчастных случаях (в случае обжога, пореза, ушиба и т. д.), с приготовлением простейших лекарств (при этом есть повод для употребления аптекарских весов).

Совместно с руководителем дети составляют *календарь природы*, где для каждого дня года отмечается все то, что пришлось наблюдать детям в этот день из жизни природы. Подобный календарь природы, веденный систематически в течение многих лет, может иметь громадное образовательное значение для детей.

V. География. Совместное и свободное изучение с детьми родины, например, если школа в Москве, то Москвы и ее окрестностей, Московской губернии. С этой целью предпринимаются с детьми экскурсии, в которых дети являются как бы маленькими путешественниками, изучающими ту местность, в которой они живут. Совместно с руководителем составляется общий дневник этих экскурсий, при чем, при желании, и каждый ребенок может вести самостоятельно свой дневник. Это живое изучение родины даст возможность конкретно усвоить различные географические понятия.

К этому присоединяются рассказы руководителей об их путешествиях и вызванные ими рассказы детей о тех путешествиях, в которых им самим пришлось принять участие. Подобные рассказы, умело использованные, дадут возможность широко раздвинуть горизонт географических познаний ребенка.

Кроме всего этого, географические сведения могут быть сообщаемы попутно в связи с теми продуктами, которые приходится употреблять для хозяйственного обихода «Дома Свободного Ребенка» и т. д.

Впоследствии, когда дети станут старше, в целях географического изучения, если будут позволять средства, могут быть с ними предпринимаемы и более или менее отдаленные путешествия по России и за границей.

VI. Технология. Как часто дети задают вопрос: как и из чего это делается? И между тем этот вопрос в большинстве случаев оставляется взрослыми почти без всякого ответа. Жажда технологических познаний у детей необычайная; технология составляет, несомненно, один из предметов их об-

щего интереса. И этому интересу должна пойти навстречу та система образования, которая считается с естественными стремлениями детей. Вот почему технология обязательно составит один из предметов изучения для детей в «Доме Свободного Ребенка».

Руководители «Дома Свободного Ребенка» будут заботиться о том, чтобы дети имели возможность знакомиться с различными техническими производствами тех предметов, которые им постоянно приходится употреблять в обыденной жизни. С этой целью они будут посещать с ними те мастерские и заводы, которые доступны их пониманию. С этой же целью будут изготовляться коллекции по разным производствам, модели различных машин и орудий, употребляемых при этом, и т. д.

VI. Родной язык изучается свободно детьми не в виде особого предмета обучения, а в связи с текущими запросами жизни в «Доме Свободного Ребенка» и в домашней жизни детей. Каждый час их свободных занятий в пределах той или другой области знания является вместе с тем необходимо и часом изучения родного языка. Каждая беседа детей с руководителем по тому или другому вопросу жизни, науки или искусства есть вместе с тем для детей и усвоение родной речи и совершенствование в ней.

Совершенным абсурдом являются те уроки родного языка, которые приходится наблюдать в современной школе. Детей заставляют списывать из различных хрестоматий, заставляют их излагать прочитанные ими отрывки из этих хрестоматий, т.-е. чужие мысли и т. д.

Ничего подобного не будет иметь места в «Доме Свободного Ребенка»: все, так называемые, занятия детей родным языком в нем будут сводиться к устному и письменному изложению детьми *своих* наблюдений, опытов, *своих* мыслей и соображений по тому или другому вопросу, *своей* свободной фантазии. «Дом Свободного Ребенка» будет избегать всяких хрестоматий и в особенности какой-нибудь одной в качестве руководства. Дети сами будут составлять свою собственную хрестоматию, т.-е. собрание тех отрывков из поэтических и художественных произведений, которые им особенно почему-либо понравились.

В качестве живой формы для изучения родного языка могло бы служить также ведение детьми, с участием взрослых, журнала. В этом журнале регистрировались бы, как наиболее выдающиеся факты из жизни «Дома Свободного Ребенка», так находило бы себе место и душевное настроение его членов, т.-е. те впечатления, которые на них про-

изводит жизнь в последнем, те чаяния и надежды, которые они связывают с этой жизнью и т. д. Наконец, в этом журнале могли бы находить себе место плоды свободной творческой фантазии детей.

Живой формой для изучения родного языка могло бы послужить также установление переписки детей «Дома Свободного Ребенка» с другими детьми. Это могло бы произойти таким образом. «Дом Свободного Ребенка» вступает в сношения с какими-либо другими учреждениями, преследующими цели, аналогичные целям «Дома Свободного Ребенка», и дети «Дома Свободного Ребенка» свободно и естественно вступают в переписку с детьми других учреждений, при чем и те и другие описывают порядки у себя, те впечатления, которые дает им жизнь в этом учреждении, и т. д. Это полезно в смысле пробуждения у детей более сознательного и вдумчивого отношения к тому учреждению, в котором они получают свое воспитание и образование, и желания поставить это учреждение как можно выше и лучше во всех отношениях. Эта же переписка может пойти и на пользу изучения географии.

VIII. *Иностранные языки.* Будут ли изучаться в «Доме Свободного Ребенка» иностранные языки? Да, но не прежде, чем дети сами сознают необходимость их изучения и почувствуют потребность в этом.

Разве можно считать нормальным, как это делают многие неразумные родители, пичкать детей с самого раннего возраста одним, а иногда даже и двумя иностранными языками. Память детей при этом загружается чрезмерно в ущерб другим сторонам их умственного развития. Но и многие из школ в этом отношении не отстают от неразумных родителей. Есть школы, которые считаются образцовыми и в которых изучение языков, как тяжелый гнет висит над маленькими детьми.

«Дом Свободного Ребенка» будет в данном случае держаться другой тактики. Иностранные языки в нем будут изучаться не раньше, чем будет усвоен родной язык настолько, что дети могут свободно им пользоваться, и будут изучаться в такой степени, чтобы приобретение этого чисто словесного знания не шло в ущерб приобретению более необходимых реальных знаний и чтобы создающаяся, благодаря изучению иностранных языков, культура памяти не вела к упадку творческих способностей в ребенке.—И здесь можно было бы вступить в переписку с детьми, живущими за границей, и использовать эту переписку в целях изучения того или другого иностранного языка.

IX. Обществоведение. Жизнь «Дома Свободного Ребенка» как маленькой общины, может дать ясный и наглядный материал для выяснения разных социологических понятий, как-то: «общество», «хозяйство», «груд», «право» и т. д. И вот эти непосредственно переживаемые детьми факты жизни и задаваемые ими вопросы относительно общественных явлений, которые им приходится наблюдать или о которых приходится случайно слышать, послужат исходною точкою для бесед по поводу последних.

В этих беседах все шире и глубже будет ставиться перед детьми понятие общества. Расширяя и постепенно углубляя его, они дойдут до выработки идеального образа гармонической общественной жизни, до выработки идеи солидарного и братски объединенного свободного человечества. Прототипом этой идеальной общественной жизни, распространенной на все человечество, для них послужит их маленькая община, в жизнь которой они стремились внести как можно больше правды и справедливости.

И чем больше взрослые будут стараться о том, чтобы «Дом Свободного Ребенка» стал идеальной педагогической общиной в указанном мною выше (см. гл. II) смысле, тем более они будут содействовать зарождению в детях начал истинной общественности и выработке в них самых высоких и возвышенных идеалов общественной жизни. Чем более будет приложено усилий к тому, чтобы «Дом Свободного Ребенка» представлял из себя в общественном отношении оазис среди пустыни современной общественности, тем энергичнее будут работать дети впоследствии, став взрослыми людьми, над тем, чтобы эту пустыню сделать плодоносным и цветущим садом, на подобие того оазиса, в котором им пришлось провести свои лучшие детские и юношеские годы.

X. История. Издаваемый детьми журнал, а затем записывание детьми, или самими или при участии взрослых, своих воспоминаний, составление краткого очерка своей жизни до поступления в «Дом Свободного Ребенка» подготовят путь к правильному пониманию и к правильному изучению истории.

Кроме этого естественного психологического фундамента, заключающегося в пробуждении в ребенке ясного сознания процесса развития его индивидуальной жизни и без предварительной закладки которого не может быть сколько-нибудь ясного понимания ни истории своего народа, ни истории всего человечества, другим естественным фундаментом может служить наблюдение ребенком процесса развития и возникновения встречающихся ему в жизни предметов и явлений.

И здесь все области знания и искусства, и производительного труда могут помочь ему накопить обильный материал для выработки в себе способности понимать и изучать историю.

А сама жизнь «Дома Свободного Ребенка», как маленькой общины, имеющей свою историю, разве не будет ему доставлять в изобилии подобный материал?

Далее, естественной исходной точкой могли бы служить воспоминания взрослых о тех исторических событиях, которые им пришлось переживать, рассказы их о прошлом времени и характеристики этого времени на основании этих личных переживаний.

С каждым днем года связано воспоминание о каком-нибудь великом человеке или крупном историческом событии, и вот другая естественная исходная точка, которая могла бы предшествовать последовательному систематическому изучению истории,—это составление с детьми *исторического календаря*.

Чем моложе дети, тем больше их надо знакомить с историей под видом тех или других художественных рассказов из жизни человечества, и тут-то, особенно для маленьких детей, так любящих сказки, приобретают большое значение великие легенды разных веков и народов.

Все мною сказанное о научных занятиях представляет, конечно, только беглые намеки. Но я и не задавался целью давать подробные программы по каждому предмету знания, который мог бы найти себе место в «Доме Свободного Ребенка». Я только хотел перечислить их в общих чертах и наметить предположительно возможные естественные отправные точки, не претендуя на то, чтобы я их полно исчерпал здесь.

Что касается программ по каждой области знания, то они сложатся естественно и само собою мало-по-малу, и сложатся, по всей вероятности, в несколько иной форме, чем какую имеют программы, осуществляемые обычно нашими учебными заведениями. В «Доме Свободного Ребенка» создадутся *естественные программы*, приуроченные к природе и жизни детей, получающих там свое образование. А такие программы не могут быть предписаны и продиктованы извне, они могут только вырасти изнутри, и я взял бы на себя неблагоприятную задачу, если бы занялся составлением их.

VII. Учебники.

Говоря о научных занятиях в «Доме Свободного Ребенка», я должен коснуться вместе с тем вопроса об учебниках. Будут ли в «Доме Свободного Ребенка» учебники?

В «Доме Свободного Ребенка» не должно быть учебников. Это не значит, что дети при изучении той или другой науки не будут прибегать к книгам, но они будут прибегать к этим последним, как научным сочинениям, но не как к учебникам, и они будут пользоваться не одной книгой, которая будет им дана в виде учебника, а многими и по преимуществу такими, в которых великие работники в той или другой области знания делились с остальными людьми результатами своих самостоятельных работ, в которых они высказывали свои оригинальные мысли, говорили о своих открытиях и о том пути, каким они дошли до этих открытий.

Что пользы в тех, в большинстве случаев, жалких бездарных компиляциях, которые называются учебниками? Они не только не приносят пользы, но приносят даже, наоборот, громадный вред. Они засушивают только сердце и ум ребенка, они все сводят к схемам и формулам и убивают нерв жизни в тех усилиях, которые делает ребенок в поисках за научным знанием.

На ребенка надо смотреть не как на ученика, а как на маленького искателя истины. Будем поддерживать и питать в нем этот дух неутомимого искания истины, будем лелеять в нем эту проснувшуюся жажду знания, стараясь сами явить для него пример неутомимого искания истины и приводя его в общение (личное или при помощи книг) с теми великими мыслителями и научными деятелями, в которых жив этот дух великого искания истины. Но оспережемся давать ему в руки учебник, который подрежет в корне, иссушит и испепелит этот дух искания истины.

Пускай дети сами создают свой учебник, т.-е. пишут и составляют такую книгу, которая содержала бы в себе свод всего добытого ими в той или другой области знания и рассказывала бы о том пути, который был пройден ими для достижения полученных результатов. Эта книга будет дорогой книгой для детей, она будет говорить не только их уму, но и их сердцу, она будет напоминать им об их борьбе и усилиях в направлении к завоеванию знания, она будет служить живым символом уже достигнутых побед и будет подстрекать и побуждать их к дальнейшим победам на поприще завоевания знания, все более широким по своим

размерам и значению. При чтении и перечитывании такой книги, сердце не одного ребенка радостно забьется от живого сознания своей творческой роли в области знания и вызовет в нем желание присоединить к этой книге еще новые и новые страницы, говорящие о новых поисках и новых победах.

На ряду с такой книгой, составляемой целой группой детей и говорящей о коллективных усилиях, каждый ребенок, если пожелает, может составлять свой собственный учебник, свою книгу, в которую он заносит не только то, что является плодом общего коллективного творчества, общего искания истины, но также и то, что является исключительно результатом его совершенно независимых и самостоятельных усилий.

Но разве не допускаете вы, скажут нам, существование идеальных учебников? На этот вопрос мы должны будем ответить отрицательно. Идеальным учебник может быть только в таком случае, если перестанет носить черты учебника. Учебник предполагает ученика и учителя. Если на место этих отношений мы ставим другие более нормальные и естественные, более соответствующие сущности образования, то тем самым мы устраняем и необходимость учебника. Устранение учебников, повторяю, не есть устранение пользования в деле образования книгами, но книги, которыми будут пользоваться при правильной постановке образования дети, будут не учебниками в собственном смысле слова, а научными сочинениями.

Таким образом, «Дом Свободного Ребенка» принципиально отказывается от всяких учебников и решительно становится на путь составления самими детьми с помощью руководителей своих собственных учебников.

VIII. Методы обучения.

Весь процесс обучения должен быть поставлен таким образом, чтобы он имел характер достижения ребенком самим себе поставленных целей, — тогда он будет иметь благотворное влияние на все его духовное развитие и особенно на развитие его воли, на выработку из него свободного человека. Обыкновенно же обучение имеет такой характер, что ребенок при этом не сам себе ставит цели, но цели ему ставит учитель и притом большею частью даже указывает и способы достижения этих целей.

Учитель обыкновенно на уроке говорит о том, что ему, учителю, хочется, что он себе наметил по выработанному им

самостоятельно плану, а ученики вынуждены волей-неволей слушать учителя, т.-е. ставить себе те цели, которые учитель находит нужным, чтобы они ставили, и осуществлять тот план, в выработке которого они не участвовали и который им совершенно неясен.

Такого образа действий ни в каком случае нельзя одобрить. Учитель вместе со своими учениками должен выработать план преподавания: этот план должен быть их коллективным результатом, и тогда осуществление и проведение его явится не только осуществлением воли учителя, но осуществлением и воли самих учеников.

Только тогда преподаватель и имеет право вести свое преподавание по заранее составленному плану, если этот план может быть понят и санкционирован самими учениками, если они принимали участие в выработке его. До тех же пор втискивать процесс обучения в определенный план, непонятный ученикам и к которому они не могут еще отнестись сознательно, игнорируя их текущие интересы и запросы, было бы положительно преступно.

Я считаю в высшей степени полезным для пробуждения в детях сознательного отношения к делу своего образования, чтобы тот или другой учитель почаще им задавал вопрос: «Ну дети, чем же мы теперь будем заниматься? Что будем изучать? Что интересует вас в той области знания, в которой я, как специалист, мог бы быть вам полезен?» Вопрос, конечно, может быть поставлен не буквально в той форме, в какой он здесь приведен, и даже он может быть поставлен не так прямо, а косвенно—все это будет зависеть от педагогического такта самого учителя.

Этот педагогический такт может подсказать ему те приемы, какими он мог бы обнаружить действительные интересы детей в данный момент в той области знания, которой он предполагает заниматься вместе с ними.

Очень может быть, что первоначально ответы и указания детей будут неопределенны, потому что в большинстве случаев придется иметь дело с детьми, в которых ложным воспитанием в семье не дали развиться привычке относиться сознательно и осмысленно к тому делу, в котором приходится принимать участие; но мало-по-малу, чем больше дети будут ориентироваться в той области знания, с которой их знакомит учитель, тем определеннее и определеннее будут становиться их ответы.

Но вопрос, о котором я говорю, должен постоянно все снова и снова им задаваться, и даже дети должны чувствовать, что этот вопрос постоянно висит в воздухе и что учи-

пель с нетерпением и жадностью ждет их ответа на него. Тогда только между учителем и учениками сложатся нормальные отношения и тогда только весь процесс преподавания и обучения получит то развивающее и образовательное значение, которое он может иметь.

Спрашивается теперь, чем руководствоваться при обучении детей той или другой отрасли знания? Каких способов и приемов держаться при этом? В частности, предположим, что мы хотим обучить детей физике. Этот частный случай поможет нам разобраться и в более общем вопросе. Что полезнее: преподавать ли детям путем лекционной системы систематический курс физики или же поставить их в такие условия, что они сами будут творить и создавать этот курс физики? Я, не колеблясь, предпочел бы этот последний путь, потому что в образовательном отношении он гораздо плодотворнее чем первый.

В какие же это условия надо детей поставить, чтобы они могли стать на этот последний путь? При лекционном способе, когда преподаватель систематически излагает свой предмет, дети являются по отношению к преподавателю учениками, при том другом способе, о котором я говорю, они являются самостоятельными исследователями, а учитель — только старшим товарищем их, помогающим им в их самостоятельных изысканиях.

Для правильного преподавания взятой нами в качестве примера той же физики, надо дать возможность детям экспериментировать в возможно более широких размерах, надо помочь им устроить свой собственный физический кабинет и помочь самим сделать разные физические приборы, необходимые для опытов, надо, одним словом, помочь им самостоятельно изучать физические явления. Не демонстрировать перед детьми те или другие опыты, как это обычно практикуется, а надо добиваться того, чтобы дети сами делали эти опыты с помощью ими же самими устроенных приборов, тогда только изучение физики будет плодотворно.

Отправною точкою в изучении последней могут быть вопросы детей о тех физических явлениях, которые их интересуют. Вместо того, чтобы отвечать на вопросы ребенка, пускай учитель лучше укажет ему путь, каким образом ребенок сам может добиться ответа на эти вопросы. Роль учителя — давать ребенку постоянный наглядный пример того, как можно самостоятельным путем доходить до разрешения тех или других вопросов.

Учитель должен почаще говорить ребенку: «Попробуй сделать так-то и так-то и посмотри, что из этого выйдет,

и подумай сам о том, какие выводы можно сделать из тех явлений, которые тебе пришлось наблюдать; придумай какую-нибудь новую комбинацию для опыта, побольше экспериментируй и ты добьешься ответа на те вопросы, которые тебя интересуют. Я мог бы тебе и прямо ответить на эти вопросы, но гораздо полезнее будет, если ты сам самостоятельно добьешься на них ответа, тогда ты научишься сам находить ответ и на другие, более сложные вопросы, на которые я могу оказаться бессильным ответить».

Разве так говорит в настоящее время какой-нибудь учитель своему ученику? Он предпочитает более легкое дело—ответить на вопрос немедленно, чем помочь ученику в его самостоятельных поисках. Но, что лучше,—дать ребенку готовый ответ на какой-нибудь вопрос или помочь ему самому собственными усилиями добиться ответа на этот вопрос? Для развития ребенка, для развития его духовных сил, для развития в нем самостоятельного мышления, способности вопрошать природу и самостоятельно добиваться от нее ответов на поставленные вопросы,—лучше последнее. Как могут развиваться духовные силы, если они не будут упражняемы, если ради воображаемой экономии их, мы будем их тщательно оберегать от всякого труда?

Вы скажете, зачем дети будут открывать ту или другую Америку, когда она открыта, и вы предупредительно стараетесь им сообщить об открытой Америке. Но вы упускаете из виду, что для того, чтобы быть в состоянии в будущем действительно открывать новые, еще не открытые, Америки, вы должны вообще дать им возможность научиться открывать, дать им возможность упражнять свою способность к открытиям. А самый лучший способ для этого—не знакомить их догматически с теми результатами, которых достигло человечество на трудном, тяжелом, пройденном им пути, а дать им возможность повторить самим в сокращенном виде этот путь, пережить его, так сказать. Подобно тому, как человечество на протяжении этого пути искало, творило, создавало, открывало, так дайте возможность и детям искать, творить, создавать, открывать. Тогда только они подготовятся к продолжению духовной работы, совершаемой человечеством, с того именно пункта, на котором эта работа остановилась.

Нам возражат, быть может, что для многих отраслей и отделов знания фактически это или неосуществимо, или трудно осуществимо. Ну, так, что же! Попытаемся это осуществить в тех размерах, в каких возможно, и быть может, если мы направим в эту сторону свои усилия, окажется,

что и то, что казалось прежде трудно осуществимым, на самом деле легко и просто осуществимо.

Но даже там, где этот путь самостоятельного создания и творчества детьми науки почему-либо является невозможным, во всяком случае, гораздо плодотворнее преподавать детям не столько науку в системагически расположенном виде, сколько приноровленную к их пониманию историю науки.

Кроме того, преподавая ту или другую науку, учитель достигнет гораздо больших результатов, если будет знакомить детей с своими самостоятельными работами и усилиями в области данной науки, чем если будет им только сообщать уже готовые, полученные результаты. Гораздо важнее знакомить детей с тем, как мы добивались истины, с процессом достижения этой последней, чем с добытой уже нами истиной, так как первое побуждает нас к подобным же поискам, а второе имеет тенденцию во многих случаях вести к успокоению и к пассивному состоянию. В педагогическом—воспитательном и образовательном—отношении неутомимый и беспокойный искатель истины важнее спокойного и самодовольного ученого, гордого своей эрудицией, но застывшего и недвигающегося вперед. И наших детей мы должны окружить не столько подобными учеными, сколько искателями истины, если мы хотим им помочь в достижении общего образования. К сожалению, такие искатели истины среди современных педагогов представляют величайшую редкость.

Подводя итог всему сказанному, мы можем так формулировать сущность того метода, которого должен придерживаться учитель в своей деятельности: этот метод должен быть *методом освобождения в ребенке творческих сил*, методом пробуждения и поддержания в нем духа искания, исследования, творчества, методом приведения ребенка в состояние наибольшей активности, а не в состояние наибольшей пассивности, как это имеет место в большинстве случаев при современных методах преподавания.

Многие вопросы, которые при применении существующих методов преподавания кажутся трудно разрешимыми, становятся легко разрешимыми при применении метода освобождения творческих сил. Так, например, при этом становится гораздо легче разрешимым вопрос об индивидуализации преподавания, а также вопрос о группировке учеников. Та искусственная группировка, которую обыкновенно приходится устанавливать при существующих методах обучения даже в лучших школах, когда учитель, пользуясь своим авторитетом, чисто внешним образом и потому грубо распре-

делает учеников по возрастным группам, уступает свое место *естественной группировке*, устанавливающейся *само собой* в силу совпадения однородных целей и образующихся для их достижения свободных соединений детей между собою. А что индивидуализация обучения легче достижима не тогда, когда все ученики вынуждены за раз, главным образом, слушать учителя, что он говорит, и когда весь центр тяжести обучения сосредоточивается на этом, а тогда, когда центр тяжести сосредоточивается на самостоятельной творческой работе детей,—это, как мне кажется, ясно само собою.

В каком отношении метод освобождения творческих сил в ребенке стоит к давно уже выставленному педагогикой и теперь уже общепризнанному требованию наглядности в процессе обучения? Попробуем кратко ответить на этот вопрос, который несомненно возникнет у многих читателей.

Принцип наглядности—великий принцип, но он нуждается в расширении и дополнении, иначе применение его в области преподавания может повести к таким приемам, которые в педагогическом смысле будут иметь очень мало ценности и будут способствовать не духовному развитию ребенка в истинном смысле этого слова, а наоборот, явятся противодействующим фактором в деле духовного развития последнего.

В самом деле, что означает требование наглядности в обучении? Это есть требование, чтобы ребенок имел перед собою в качестве материала при процессе обучения не слова, не отвлеченные понятия, но те реальные предметы, которые обозначаются этими словами и понятиями или, если нельзя почему-либо достать этих реальных предметов, то модели их в увеличенном, уменьшенном или натуральном виде, при невозможности же достать и эти модели, изображения их в виде рисунков, по возможности более отчетливых и ясных. Требование, с которым кто же не согласится... Но выполнение одного этого требования еще несколько не гарантирует правильности духовного развития ребенка.

В процессе обучения главное не наглядность самого процесса обучения, а сохранение за ребенком в этом процессе полной духовной самостоятельности, а поддержание в нем непрерывной самодеятельности, а неустанное пробуждение в нем духа творчества. Обучение может быть наглядным и в то же время являться ничем иным, как механической дрессировкой, культурой памяти и вообще тех или других сторон души, в силу которых человек является автоматом. Употребление всякого рода наглядных пособий,

даже самое богатое и изобильное, еще несколько не гарантирует правильной постановки всего процесса обучения. Дело в том, что в какой бы сильной степени ни располагал учитель всякого рода наглядными пособиями, если дети при этом остаются простыми воспринимающими аппаратами, если они в процессе обучения являются пассивными, то этим путем они не достигнут истинного образования.

Все это нас приводит к тому заключению, что метод наглядности может быть тогда только плодотворен в наибольшей возможной степени, если он будет связан с методом освобождения творческих сил в ребенке. Как же достигнуть этой связи? Для этого прежде всего надо отказаться от *чрезмерного* пользования всякого рода наглядными пособиями. Будем держаться такого правила: пускай те наглядные пособия, какие только окажется возможным, *делаются самими детьми*. То, что дети только смотрят, не сказывается на них такого влияния, как то, что они делают сами, и даже, в смысле ясности и наглядности, сделанное самими детьми имеет больше значения, чем то, что принесено им в готовом виде для рассмотрения при помощи глаз.

Наибольшая наглядность достигается тогда, когда дети пускают в дело свои руки и притом не только для ощупывания предмета, но и для его воссоздания или, если предмет такого рода, что не может быть воссоздан, для создания его внешнего образа, для создания его модели или для изображения его на бумаге. На эту творческую работу детей в процессе обучения учитель и должен обратить свое усиленное внимание, а не на то, чтобы притаскивать на свои занятия с детьми как можно больше всякого рода наглядных учебных пособий. И со скудными пособиями для наглядного обучения хороший учитель, умеющий использовать творческие способности детей, может сделать во много раз больше, чем другой учитель, снабженный самыми богатыми наглядными учебными пособиями, но у которого дети на уроках только слушают, глядят, воспринимают, но ничего не творят и не создают.

IX. Вопрос о нравственном и религиозном обучении в «Доме Свободного Ребенка».

Будут ли дети в «Доме Свободного Ребенка» обучаться нравственности и религии, и вообще, как в этом учреждении будут заботиться о нравственном и религиозном воспитании детей—вот вопросы, на которые мы должны постараться ответить. Нравственность и религия, скажут нам,—это такие

две важные области, что, конечно, здесь нельзя оставаться в индифферентном отношении, а надо принять те или другие меры, которые бы обеспечили правильное развитие детей в нравственном и религиозном отношении. Совершенно верно, но какие же это будут меры и в чем они будут заключаться?

Будут ли это те меры, которые обычно рекомендуются в подобных случаях, т.-е. возможно более раннее нравственное и религиозное обучение детей? Ни в каком случае. Если бы «Дом Свободного Ребенка» допустил обучение детей нравственности и религии, то он стал бы в противоречие с тем принципом свободы, который написан на его знамени.

Нравственность и религия это слишком дорогие, слишком ценные, слишком интимные сокровища, чтобы их можно было вдалбливать и вколачивать извне; они должны вырасти свободно и непринужденно изнутри самого ребенка, они должны быть плодом его самостоятельной внутренней творческой работы, а не продуктом внешней дрессировки или обучения того или другого сорта.

Нельзя обучить ни нравственности, ни религии, и то, и другое личность создает и может создать только сама. Истинная нравственность может быть только *личная нравственность* и истинная религия может быть только *личная религия*. Всякая другая нравственность и всякая другая религия есть только суррогат нравственности и религии. Поэтому было бы крайнею непоследовательностью, если бы «Дом Свободного Ребенка» поставил своею целью внедрить в сознание детей тот или другой *кодекс* нравственности и ту или другую данную определенную религию.

Не внедрение детям тех или других ортодоксальных нравственных или религиозных воззрений, а деятельная помощь им в самостоятельной выработке своих собственных самобытных воззрений— вот в чем будет заключаться задача руководителей «Дома Свободного Ребенка». И лучшему разрешению этой задачи будут способствовать не *уроки* морали и не *уроки* религии, а свободное интимное задушевное общение с детьми по поводу тех вопросов из области нравственной или религиозной жизни, которые ими самими поднимаются или повод к поднятию которых дают естественные обстоятельства самой жизни.

Это общение, эти разговоры с детьми могут возникать совершенно неожиданно, не в предустановленные часы, и чем более неожиданно возникают такие беседы, тем интимнее и задушевнее они бывают. И в этих задушевных беседах по поводу самых важных вопросов жизни, руководители,

высказывая свои личные взгляды, будут, однако, прилагать все усилия к тому, чтобы эти взгляды не оказали какого-либо давления на пробуждающуюся мысль детей, чтобы они не послужили препятствием к выработке в них самостоятельного, независимого суждения; их метод воздействия на детей в данном случае будет все тем же методом освобождения творческих сил в ребенке, о котором я говорил выше.

Они здесь в еще большей мере даже, чем в области научного знания, будут стремиться приводить детей в состояние наибольшей активности и наименьшей пассивности. Они будут смотреть на детей, как на живых свободных личностей, неутомимо ищущих высшей нравственности и высшей религии, и они будут детям помогать в наибольшей возможной степени и так, чтобы не посягать на их самостоятельность в их свободных поисках и усилиях найти то, что является для человека в жизни самым ценным и самым важным.

Перед поисками этого самого ценного и самого важного, все остальное будет склоняться, как относительно подчиненное и второстепенное. Этим духом всеобщего искания, как руководителями, так и детьми высшей личной нравственности и личной религии должна быть проникнута вся жизнь в «Доме Свободного Ребенка». И для целей этого искания руководители будут стремиться использовать все стороны и все формы жизни в нем. И производительный труд, и искусство, и занятия детей научными предметами все может принести свою дань в великом деле содействия детям к самостоятельной выработке в себе истинной религии и истинной нравственности.

И для целей этого искания и свободной выработки в детях независимых нравственных и религиозных воззрений, чувств и направления воли, руководители будут стремиться доставить последним возможно более широкий и полный материал из области поисков человечества за высшими формами религии и нравственности. Человечество неустанно трудилось над выработкой высших форм религии и нравственности. Дадим возможность детям пережить, перечувствовать эту великую и грандиозную работу человечества. Ее откроет нам история религиозных и нравственных воззрений человечества от самых грубых, примитивных и несовершенных их форм до тех более утонченных и одухотворенных форм, которые они стремятся принять впоследствии.

А ознакомление с лучшими, наиболее чистыми, глубокими и возвышенными произведениями всемирной литературы, начиная от древнейших и кончая современными, в

которых поднимаются и трактуются в художественной образной форме великие проблемы нравственности и религии, какой богатый, неисчерпаемый материал даст оно детям для углубления и расширения их этических и религиозных взглядов, как сильно оно поможет им в выработке самостоятельных суждений.

Эти произведения будут служить одною из постоянных тем для бесед детей и между собою и со взрослыми. И так как эта художественная литература может иметь такое великое значение в деле духовного развития детей, то надо будет обратить особенное внимание на ее тщательный подбор. Надо будет постараться в этом отношении доставить детям здоровую пищу, надо постараться, чтобы в их руках прежде всего очутились те художественные произведения всемирной и родной литературы, которые пробуждают возвышенные чувства, которые действительно привлекают внимание к великим проблемам нравственной и религиозной жизни человека и бросают на эти проблемы хоть маленький луч света, а не стремятся затемнить их, и не будят в душе низменные и пошлые стремления. Подбор этой литературы, которая найдет себе место на полках библиотеки «Дома Свободного Ребенка», конечно, представит большой труд, и в этом отношении нельзя не быть достаточно строгим, но этот подбор должен быть сделан соединенными усилиями всех участников «Дома Свободного Ребенка».

Чем раньше разовьется в детях вкус к великим, истинно-художественным, глубоким произведениям литературы, поднимающим со дна человеческой души все то лучшее, что в ней таится, тем меньше нам придется бояться впоследствии того влияния, какое на них может оказать случайно попавшая к ним в руки книга. Из числа тех произведений, которые взбудораживают в нашей душе дремлющие еще в ней остатки зверя, которые заставляют всплывать на поверхность ее эту, далеко еще не искорененную, наследственно тяготеющую над нами, грязь и бедность нашей души. Такие произведения они тогда с негодованием и отвращением отбросят в сторону, и эти последние будут бессильны нарушить тот высокий строй мыслей, то возвышенное настроение, которым проникнута их душа. Только развитие подобного вкуса даст возможность нашим детям противостоять влиянию патологической литературы нашего больного века.

Я принужден здесь ограничиться только этими беглыми замечаниями. Для того, чтобы исчерпать великий вопрос о религиозном и нравственном воспитании, надо было бы написать целую книгу.

Х. Общественное воспитание в «Доме Свободного Ребенка».

Что касается общественного воспитания детей, то оно будет играть очень большую роль в «Доме Свободного Ребенка». Весь строй жизни «Дома Свободного Ребенка», как свободной педагогической общины, будет способствовать тому, чтобы дети получали в этом учреждении истинное общественное воспитание, чтобы в них зарождались и крепились здоровые общественные стремления и чувства.

В «Доме Свободного Ребенка» будут тысячи поводов для развития в детях общественной стороны. Этому будут способствовать и общественно-необходимый производительный труд, и возникающие при совершении его частичные группировки и соединения детей для выполнения тех или других видов его, и свободно рождающиеся те или другие групповые занятия детей для удовлетворения своих научных интересов, для совместной художественной работы или эстетического наслаждения и образующиеся среди них свободные союзы для взаимопомощи в том или другом отношении, в материальном, духовном или правовом, для удовлетворения своего естественного стремления посильной помощи окружающим людям, живущим за пределами «Дома Свободного Ребенка», и вообще для совместного достижения тех или других задач, которые естественно будут возникать перед ними в силу общего объединяющего их стремления к нравственному совершенствованию.

Нет возможности перечислить все те разнообразные формы, какие могут принять эти свободные соединения детей, эта свободная кооперация их для тех или других целей. Руководители «Дома Свободного Ребенка» будут стараться всячески облегчать возможность подобной свободной кооперации и даже вызывать ее в возможно более широких размерах. И, таким образом, будет вырабатываться тот дух свободной солидарности, которого так чуждо наше время, живущее, главным образом, под знаком солидарности принудительной. Этот дух свободной солидарности и будут стараться культивировать в «Доме Свободного Ребенка».

Общественному воспитанию будут способствовать не только общие работы, общие занятия, но и те общие собрания, о которых я упоминал в начале статьи. Общие собрания будут вырабатывать привычку спокойно выслушивать другого и относиться с уважением к высказываемым другими мнениям, способность путем совместной вдумчивой работы мысли приходить к тем или другим общим решениям.

Но общие собрания представляют и одну большую опасность, над устранением которой много придется поработать лицам, принимающим участие в жизни «Дома Свободного Ребенка». Здесь перед последними возникает громадная общественная проблема, разрешению которой они необходимо должны содействовать, если им дорого возможно большее развитие личности и индивидуальности в ребенке. Когда много людей собирается вместе, то легко образуется толпа; в больших собраниях громадное число их участников легко обращается в автоматическое... Вот против образования-то толпы и против превращения в автомата и надо принимать всевозможные меры... Надо, чтобы собрания детей, одних ли или со взрослыми, всегда носили такой характер, что чувствовалось бы, что это — собрание свободных личностей, имеющих каждая свою индивидуальность, а не большое или маленькое стадо, слепо и механически идущее за тем, кто взял на себя роль вожака. Здесь перед воспитателем стоит очень трудная задача, но надо, чтобы он так или иначе преодолел ее, хотя для преодоления ее понадобится громадный педагогический такт и опытность.

Из числа средств, которые могли бы дать возможность бороться с указанною мною опасностью, я могу указать, например, на следующие. Полезно, чтобы вопросы, подлежащие обсуждению на общих собраниях, ставились перед детьми заранее, чтобы дети имели время на свободе спокойно каждый сам по себе подумать о них; можно было бы даже предлагать им, хотя бы в сжатом виде, записывать эти свои самостоятельные мнения, указывая на опасность, когда соберется много народу, растеряться и подчиниться влиянию того или другого человека, красноречивее других отстаивающего свое мнение. Точно так же в этом же смысле полезно, чтобы все те вопросы, которые подлежат обсуждению на большом общем собрании, предварительно обсуждались в маленьких группах в 2, 3, 4 и 5 человек товарищей, наиболее близких друг другу. Чем меньше группа, тем меньше опасность, указанная мною выше, и тем более каждый из ее участников может при этом прийти к самостоятельному, независимому взгляду.

И не только относительно собраний, но и вообще, что касается отношений детей друг к другу, придется приложить особенную заботу к тому, чтобы дети с более ярко выраженной индивидуальностью, более сильные, как личности, не подавляли детей более слабых, индивидуальность которых не выражена достаточно ярко и недостаточно ясно сознается ими самими и которые поэтому не в силах оказать противо-

действия производимому невольно на них влиянию сверстников. Этим более слабым духовно детям надо притти на помощь и оказать им в должную минуту необходимую поддержку. Надо их вызвать к борьбе за свою индивидуальность и помочь им в этой борьбе, и надо создать такие условия, при которых бы эта индивидуальность могла проявиться с достаточной степенью ясности и для них самих, и для лиц, их окружающих.

Таким образом, как мы видим, то общественное воспитание, которое будут стремиться дать детям в «Доме Свободного Ребенка», будет значительно разниться от того общественного воспитания, которое обыкновенно стремятся дать детям. Общественное воспитание в том виде, как оно проводится обыкновенно, есть воспитание к стадности, есть воспитание в духе механической солидарности, при которой в личности утрачивается всякое сознание своего «я», как своеобразной, самобытной индивидуальности... Личность воспитывается при этом в качестве раба общества. Иным духом будет пропитано общественное воспитание в «Доме Свободного Ребенка». Там личность будет воспитываться не в качестве раба общества, а в качестве его свободного творца, свободно трудящегося в том направлении, которое диктуется ее индивидуальностью, над прогрессивным расширением и усовершенствованием общественной жизни. Общественное воспитание в «Доме Свободного Ребенка» будет проникнуто сознанием того важного значения, которое имеет свободная индивидуальная личность, как фактор в деле создания форм общности, обладающих наивысшею ценностью; оно будет поднимать личность от ступени механической и принудительной ее солидарности с обществом до ступени ее свободной и сознательной солидарности с ним.

XI. Искусство в «Доме Свободного Ребенка».

Искусство, подобно всему остальному, в «Доме Свободного Ребенка» должно быть тесно связано с жизнью ребенка, с его душевными состояниями, с теми образами, которые естественно и самопроизвольно в нем рождаются. На ребенка следует смотреть не как на ученика, а как на маленького художника, которому надо только помогать совершенствоваться и находить самостоятельно все более и более лучшие формы для воплощения красоты. Искусство в «Доме Свободного Ребенка» должно стоять также в тесной связи с производительным трудом и теми научными предметами, которые там будут изучаться.

Из пластических искусств там найдет себе место рисование и скульптура (лепка из глины, а позднее формовка из гипса). Сделанное детьми (рисунки, скульптура) будет подвергаться совместному критическому обсуждению. Замеченные недостатки будут исправляться самими детьми, но отнюдь не руководителем. Не будут спешить с указанием тех или других приемов работы. Достаточно будет того, если руководитель сам тут же в присутствии детей будет работать над каким-либо художественным произведением, так что дети будут иметь возможность наблюдать и сравнивать совершенные приемы работы со своими грубыми и несовершенными. Таким путем, не утрачивая своей самостоятельности, самобытности и оригинальности, они мало-помалу придут и к более совершенному исполнению своих художественных произведений. При работах детям должен быть предоставлен свободный выбор тем для работ, при чем этот выбор должен быть по возможности более широк и разнообразен. Хорошо, если руководитель настолько знает детей, что сумеет предложить им темы, наиболее близкие их сердцу и всему душевному складу, наиболее интересующие их, и в отношении которых они располагают наибольшими возможностями для их исполнения.

И здесь, таким образом, как везде, требуется предварительное, возможно более тщательное и подробное ориентирование в душевной жизни тех детей, с которыми приходится заниматься искусством.

На ряду с развитием способности к верной передаче окружающей действительности, надо содействовать также и развитию способности к правдивой в художественном смысле передаче образов своей фантазии.

Искусство должно найти свое применение в отношении к производительному труду. Следует обращать внимание детей и поощрять их в этом отношении, чтобы продукты того или другого ремесленного труда были бы также и красивыми вещами. Делая какую-либо полезную вещь, пускай дети стараются, чтобы эта вещь была в то же время и красивой вещью, чтобы она удовлетворяла их эстетическому чувству. Пускай, занимаясь тем или другим видом производительного труда, дети учатся быть не ремесленниками, но художниками, которые везде и всюду, в самом ничтожном предмете, стремятся воплотить идею красоты. Делая, например, какую-нибудь коробку из картона для вещей, дети могут придумать какие-нибудь красивые орнаменты для украшения ее и т. д.

Подобным же образом искусство должно найти себе применение и в области научных занятий. При занятиях естественными науками дети будут, например, составлять атлас тех животных, растений и минералов, которые они изучают. Коллективными усилиями всех детей будет составляться такой атлас для «Дома Свободного Ребенка», при чем никто не мешает и каждому ребенку, если бы он пожелал, составить такой атлас для себя. Главным материалом для такого атласа будут те птички, зверки, рыбы, земноводные, которые найдут себе приют в «Доме Свободного Ребенка», и те растения, которые будут составлять маленькую оранжерею юго, хотя это несколько не исключает, что в целях составления такого атласа в «Дом Свободного Ребенка» будут приноситься те или другие зверки и растения или минералы.

Кроме такого атласа, может быть предпринято составление моделей из глины, воска, гипса или какой-нибудь другой легко формующей массы. Эти модели могут быть раскрашиваемы для того, чтобы как можно больше походить на оригиналы. При занятии естествознанием, для руководителей и детей является одним общим и интересным делом составление *естественно-исторического музея* (кроме атласа и моделей из глины и гипса, дети будут, может быть, принимать участие в набивке чучел и т. д.), материал для которого дадут также коллекции, собранные детьми за лето. Разъезжаясь на каникулы (в том случае, если не удастся устроить на лето *педагогическую земледельческую колонию*), все дети должны поставить себе целью привезти для своего естественно-исторического музея как можно больше коллекций по всем трем царствам природы. Материал для музея будут давать также предпринимаемые периодически экскурсии или даже более или менее продолжительные путешествия.

Искусство должно найти себе применение и при занятиях технологией, при составлении как атласа по различным производствам и ремеслам, атласа употребляемых инструментов, орудий, машин, зданий, работающих людей, обстановки работы, продуктов труда, так и при составлении моделей из глины, гипса или воска по всем этим областям, которые вместе с моделями из дерева, и металла, составят материал для устраиваемого детьми вместе с руководителем *музея человеческого труда*.

На этот музей человеческого труда должно быть обращено особенное внимание и приняты все усилия для возможно более широкого и разнообразного его пополнения. Основу, конечно, составят те формы производительного труда, которые будут иметь место в «Доме Свободного Ребенка».

ка». Кроме того, дальнейший материал в этом смысле даст посещение мастерских, фабрик и заводов.

Составление такого музея заставит детей более осмысленно и сознательно относиться к производительному труду вообще и облегчит им возможность окинуть всю область производительного труда одним общим и широким взглядом. О высоко воспитательном и образовательном значении подобного музея человеческого труда нечего, конечно, и говорить, а для «Дома Свободного Ребенка», в котором производительный труд имеет такое первостепенное значение, он является, без сомнения, особенно важным. Способ и план составления такого музея и привлечение к этому делу детей, конечно, должны быть руководителями очень тщательно продуманы. От этого зависит использование работы детей над подобным музеем в наибольшей степени в образовательном и воспитательном смысле.

Искусство (рисование, лепка) должны найти себе место и при занятиях родным языком. Пишут ли дети какой-либо рассказ из своей жизни или из области фантазии, следует им предлагать его иллюстрировать или те, или другие моменты его выразить при помощи скульптуры. Это может быть ими исполнено и по отношению к каким-либо художественным произведениям, которые им читаются и которые прослушиваются ими с интересом. Надо только следить за тем, чтобы в данном случае не было никакого принуждения и чтобы рисовали или лепили те, кому хочется рисовать и лепить. Вместо лепки могут быть выпилены и раскрашены из дерева фигуры. Таким образом, при умелом руководстве старшие дети могли бы для младших детей из дерева выпилить фигуры для изображения разных сказок. Точно также следует, чтобы и все то, что будет помещаться детьми или взрослыми в журнале, который будет издаваться в «Доме Свободного Ребенка», сопровождалось иллюстрациями, если у детей будет охота, то раскрашенными.

Таким же образом искусство (в данном случае я разумею лепку и рисование) может найти себе место и при занятиях географией и историей.

Говоря о роли и значении искусства в жизни «Дома Свободного Ребенка», я не могу, конечно, обойти молчанием вопроса о том положении, которое должно занять в этом учреждении одно из великих искусств—музыка, включая сюда не только игру на тех или других инструментах, но и пение. Ограничусь небольшими замечаниями.

Как и во всем остальном, так и относительно музыки решающим моментом нам должен служить сам ребенок. Му-

зыка должна идти навстречу естественным потребностям ребенка, содействовать его свободному гармоническому развитию и вести к наибольшему развитию его творческих сил.

Ребенок в музыке может являться или воспринимающим те или другие уже созданные музыкальные образы и сочетания или творящим новые музыкальные сочетания и образы. Первоначально, пока ребенок не овладеет музыкальными средствами, преобладает по преимуществу воспринимающая деятельность: ребенок слушает, что ему поют или играют на том или другом инструменте. Очень важен соответственный и разумный подбор последнего, так, чтобы оно находилось в соответствии с природою ребенка и теми изменениями, какие она претерпевает в процессе своего свободного естественного развития.

Указание в этом смысле могла бы нам дать эволюция музыки среди человеческого рода. Ребенок до некоторой степени, вероятно, самопроизвольно стремится повторить вкратце эту музыкальную эволюцию человеческого рода; если мы постараемся понять ее и наметить те последовательные этапы, которые она прошла, то мы тем самым облегчим себе работу планомерного содействия музыкальному развитию ребенка, — работу, которая движется в том же направлении, в каком должно бы совершаться его естественное самопроизвольное музыкальное развитие, если бы оно не сбивалось с нормального пути фальшивыми и извращенными влияниями окружающей среды.

Вот задача, которая стоит перед лицами, желающими произвести реформу в области музыкального образования. И те руководители по музыкальной части, которые будут принимать участие в «Доме Свободного Ребенка», прежде всего, должны работать над разрешением этой задачи. Только тогда они смогут поставить музыкальное образование надлежащим образом.

Так, поскольку ребенок является воспринимающим, надо знакомить его первоначально с наиболее элементарными и старинными произведениями, постепенно переходя к более сложным, новейшим, при чем будем стараться выбирать по преимуществу те произведения, которые проникнуты бодрым жизнерадостным духом, которые будят энергию, возбуждают желание борьбы и работы.

Пускай печальное входит только в той мере, в какой оно, как живой контраст, еще резче может подчеркнуть жизнерадостные бодрые музыкальные тоны и еще более усилить их влияние на психику ребенка. Пускай музыка развертывает в этом отношении перед ребенком и юношей картину неустра-

шимой борьбы с судьбой,—борьбы, преодолевающей все беды, все страдания, все горе и торжествующей в конце концов над ней свою победу в радостных, ликующих, поднимающих энергию, звуках.

Что может быть в этом смысле благотворнее влияния бетховенских сонат и симфоний, если и не на маленьких детей, для которых, быть может, эта музыка сложна, то на более взрослых! А для маленьких детей, без сомнения, аналогичный более подходящий материал найдется у более древних композиторов добетховенского периода, например, у Гайдна, Моцарта и т. д.

В этом отношении вообще следовало бы тщательно пересмотреть репертуар тех музыкальных произведений, которые мы предполагаем исполнять перед детьми, потому что музыка, которую они слушают, не только содействует их музыкальному развитию, но развитию всей личности, развитию характера, укрепляя в ребенке, питая и поддерживая в нем те или другие чувства и настроения. Вот почему, желая, чтобы на всю свою жизнь ребенок запасся бодрым, жизнерадостным настроением, будем стараться, чтобы в его ушах, а через них в его душе, как можно чаще звучали жизнерадостные бодрые звуки лучших мировых композиторов.

Но на что следовало бы обратить особенное внимание в области музыкального образования, это—на развитие в детях творческих способностей. Но тут уже перед нами совершенно непечатаемая и совершенно неразработанная область.

При современной постановке музыкального образования на эту сторону почти совсем не обращено внимания. Из ребенка развивают не столько творца, сколько исполнителя чужих произведений. А, между тем, разве нельзя было бы вести здесь дело по тому же методу освобождения творческих сил в ребенке, какой уже намечается в области пластических искусств (рисования и лепки).

Если в этом последнем случае начинают с того, что ребенку дают в руки карандаш и бумагу или комоч глины или воску и предоставляют самому свободно творить и создавать, воспроизводя ли действительность или образы своей фантазии, то разве нельзя подобным же образом дать ему в руки простейшие музыкальные инструменты и предоставить свободно экспериментировать с ними, воспроизводя по слуху различные мелодии, которые ему приходится слышать и которые почему-либо понравились ему, или создавая какие-нибудь новые мелодии, возникающие в его сознании. И, если в области рисования и лепки, исходя из этого свободного творчества, можно довести ребенка до самых высоких форм

технического совершенства и художественного развития, то почему бы нельзя было подобным же образом, исходя из *свободного экспериментирования детей с музыкальными инструментами или своим голосом*, помочь им достигнуть в области музыкального развития высших возможных степеней.

В области рисования и лепки этот метод освобождения творческих сил в ребенке скоро станет общепризнанным, между тем, как в области музыкального образования, мы уверены в этом, высказываемая нами мысль о необходимости вести последнее так, чтобы весь процесс музыкального образования являлся творческим делом самого ребенка, покажется большинству современных учителей музыки и пения абсурдной и нелепой. Но пройдет немного времени и в области музыки и пения начнет прокладывать себе все более и более широкое место метод освобождения творческих сил в ребенке, и эта область выйдет из того оцепенелого состояния рутины, в каком она находится в настоящее время.

Из всего вышеизложенного мы видим, какое важное место выпадает на долю музыки в «Доме Свободного Ребенка» и какого внимательного и заботливого отношения она будет требовать со стороны руководителей этого учреждения. Из воспитательно-образовательных учреждений я могу указать на одно, в котором музыка занимала особенно почетное место и где понимали ее громадное воспитательное значение, — это на сиротский дом Прево, когда главным руководителем в нем был Поль Робен.

В этом учреждении не только все дети выучивались петь массу мелодий, свободно читать ноты, но также и записывать любую мелодию по цифровой системе. «Кроме того, каждый из воспитанников играл на каком-нибудь музыкальном инструменте. Когда приют, отправляясь на экскурсию, останавливался где-нибудь в селении, то приютский оркестр и хор давали импровизированный концерт. Пение, звуки музыкальных инструментов раздавались в приюте постоянно»¹⁾. В основу обучения пению и музыке была там положена система Гайен Шеве, следуя которой преподаватель никогда не разучивал с учениками песен, а лишь выучивал их свободно читать всякую музыку, как учат читать книгу. «Быть грамотным, по представлениям, сложившимся в приюте, значило не только уметь читать книгу и писать, но также свободно уметь читать и записывать всякие мелодии» (ст. 8).

Говоря о том значении, какое будет иметь искусство в «Доме Свободного Ребенка», нельзя не коснуться еще двух искусств, а именно, театра и танцев.

¹⁾ «Своб. Воспит.» за 1907—08 г., стр. 7.

У детей есть вообще потребность к театральным представлениям. В играх своих они любят изображать те или другие события жизни, которые им пришлось наблюдать. Они любят также драматизировать различные художественные рассказы и сказки, которые им приходилось слышать. Группа детей при этом самостоятельно распределяет между собой роли, и получается нечто вроде театрального представления.

Такие театральные представления, несомненно, полезны в том отношении, что они дают возможность еще раз переживать те или другие, поразившие детей, жизненные события, еще раз воспроизводить и глубже усваивать те или другие, связанные с этими событиями, чувства. Такое переживание углубляет и расширяет в детях понимание явлений общечеловеческой жизни.

И не будем противодействовать им в этом направлении, но только постараемся устроить так, чтобы поводом для театральных представлений детей служили действительно наиболее ценные события человеческой жизни, а не что-либо мелкое и пошлое, что будит в них дурные инстинкты и чувства. В противном случае, если это последнее будет иметь место, театральные представления могут быть очень вредны для здорового духовного развития детей.

То же самое мы должны сказать и относительно танцев. Ребенок инстинктивно стремится выражать обуревающие его чувства теми или другими телодвижениями. Это есть естественная форма танца и против такого танца ничего нельзя иметь.

Будем содействовать ребенку в том, чтобы этот естественный и свободный танец принял более красивые, более грациозные, более ласкающие глаз формы, но предохраним его от тех танцев, которыми в большинстве случаев забавляется современное общество, остережемся его учить этим танцам, в которых находит свое выражение только чувственность и полая распущенность, которые преждевременно только разжигают страсти в молодом созревающем существе! Этим танцам распущенности не должно быть места в «Доме Свободного Ребенка».

Танцы невинности, танцы молодости, танцы высокого полета жизни, когда душа переполнена, когда жизнь в ней бьет ключом, — вот те танцы, которые здесь будут культивироваться.

Мы не хотим создать какой-то монастырь из «Дома Свободного Ребенка». Мы вовсе не хотели бы детей лишить возможности здесь веселиться, танцевать... Они будут веселиться и лучше и полнее, чем веселятся современные дети на

устраиваемых для них так называемых детских балах. Они будут танцевать, но свободными творческими чистыми танцами, а не пошлыми чувственными танцами современности.

В «Доме Свободного Ребенка» периодически, время от времени, по поводу тех или других выдающихся событий, имеющих общечеловеческое значение или касающихся только самого этого учреждения, будут, по всей вероятности, устраиваться праздники. Дети будут, например, праздновать праздник весны, праздник лета, праздник осени, праздник зимы, день основания «Дома Свободного Ребенка» и т. д., и т. д. Эти праздники будут свободно задуманы детьми и будут выполнены по свободно ими составленной программе. Их будут стараться проводить по большей части на чистом воздухе и они будут полны самого непринужденного веселья и радости.

Если бы я был художником, я приложил бы усилия к тому, чтобы нарисовать картину этого свободного праздника свободных детей. К сожалению, у меня не хватает силы воображения и красок, чтобы изобразить его. Но, если читатель постарается сам хоть немного напрячь свое воображение и представить себе эти будущие праздники детей, в которых стремились всеми силами развивать творческие способности, он почувствует, как эти праздники будут глубоко различаться от тех праздников, которые устраиваются для современных детей.

Это будут праздники, на которых свободное творчество, индивидуальное и коллективное, будут торжествовать свою победу, праздники свободных импровизаций, праздники неожиданностей, где каждый ребенок будет иметь простор для проявления своей самобытности и оригинальности.

После таких праздников дети не будут себя чувствовать разбитыми и утомленными, с осадком недовольства в душе, наоборот, они будут чувствовать после них в себе прилив жизни и энергии, они будут чувствовать здоровую усталость здорового человека, который мечтает о том, как он завтра с удвоенной силой примется за свою работу и для которого эта работа станет дороже и полной еще более глубокого смысла.

И, вместе с тем, какою поэзией, таинственной, нежной, мечтательной будут полны эти свободные праздники детства и юности. Как бесконечно далеки они будут от всего низменного, мелкого и пошлого, и как глубоко и сильно будут сливаться души детей в эти моменты в общем чувстве соединяющих их уз солидарности и братства!

Да, такие праздники еще надо создать, и это одна из нелегких задач, стоящая перед современными воспитателями,

осуществимая, быть может, только в таком учреждении, как «Дом Свободного Ребенка», где весь строй остальной жизни с необходимостью требовал бы подобных праздников, осуществимая только для таких детей, из которых стремились сделать свободных творцов жизни, а не стремились дрессировать и муштровать их и всячески насиловать их мысль, чувство и волю, мало-по-малу обращая их в будущих рабов и марионеток того кукольного театра, который многие по какому-то недоразумению называют культурой и который решительно ничего не имеет общего с истинной и насгоящей культурой человечества.

ХII. Занятия производительным трудом в смысле овладения философией производительного труда вообще.

В своей книге «Как создать свободную школу?», говоря о роли производительного труда в «Доме Свободного Ребенка», я указывал на то, что «Дом Свободного Ребенка» по возможности должен стремиться к тому, чтобы стать живой энциклопедией производительного труда. Только, как живая энциклопедия производительного труда, «Дом Свободного Ребенка» даст возможность понять каждому ребенку всю широкую область производительного труда в его целом, овладеть, так сказать, философией производительного труда вообще» (стр. 27).

Таким образом, цель тех занятий, о которых я сейчас говорю, я вижу в том, чтобы дать возможность детям познакомиться как можно с большими видами и формами производительного труда и как можно с большими методами и приемами этого труда и во всяком случае дать им возможность изучить все основные методы и приемы производительного труда, к той или другой комбинации которых могут быть сведены все остальные виды физического производительного труда.

С какими видами и формами производительного труда удастся познакомить детей, все это будет, конечно, зависеть от тех материальных средств, которыми будет располагать «Дом Свободного Ребенка», но в идеале, во всяком случае, надо стремиться к тому, чтобы все типические и основные формы производительного труда были так или иначе представлены в «Доме Свободного Ребенка». Я не берусь перечислять их всех, эта область требует еще обширной и подробной разработки, к которой должны были бы быть привлечены специалисты по различным видам производительного

труда, чтобы путем совместной работы с педагогами разработать подробный план и организацию тех занятий производительным трудом, о которых я сейчас говорю. Сюда войдет, по всей вероятности, прядаенье, ткачество, шитье, приготовление пищи, обработка бумаги и картона, обработка металлов, дерева, обработка глины, культура почвы и т. д., и т. д.

Что касается самых занятий, то надо при этом будет приложить все старания к тому, чтобы занятия эти велись не столько догматическим путем, т. е. путем показывания детям тех или других наиболее целесообразных методов работы, сколько путем доставления им возможности самим находить эти последние. Надо стараться, одним словом, чтобы при этом упражнялись как можно в больших размерах творческие способности ребенка, что будет зависеть, конечно, от педагогического таланта руководителей.

Если метод освобождения творческих сил в ребенке с успехом может быть применяем при изучении наук, то с еще большим успехом он может быть применяем при изучении производительного труда вообще. Надо здесь дать возможность детям возможно более широкого наблюдения и экспериментирования, на основании которых они могли бы самостоятельно и вполне разумно и сознательно дойти до усвоения наиболее правильных методов работы и овладеть в наивозможно широкой степени философией производительного труда вообще.

На необходимость беречь материал и инструменты надо обращать внимание, но не следует быть зараженным чрезмерным страхом относительно этого. В воспитательном и образовательном отношении тот или другой наиболее целесообразный прием работы, открытый самим ребенком, хотя он пришел к нему путем целого ряда ошибок и порчи материала, имеет большее значение, чем, если этот прием был догматически сообщен руководителем.

В этом отношении ценные материалы для руководителей могла бы дать тщательно разработанная история развития тех или других форм производительного труда в человечестве.

Что могло бы действовать благотворнее в воспитательном и образовательном отношении, как дать возможность детям, хотя бы в сжатом и сокращенном виде, пережить историю того или другого ремесла. Пускай они начинают в каждом ремесле с самых примитивных и самых скудных орудий и постепенно при деятельной помощи руководителя пе-

переходят к все более усложняющимся и совершенствующимся орудиям и средствам труда.

Пережить подобным образом развитие хотя бы одной какой-нибудь формы труда, — ведь это, в сущности, значит пережить хотя бы несколько страниц из истории человеческой культуры. И ценность такого переживания будет увеличена безмерно, если занятия производительным трудом будут поставлены в тесную связь со свободными занятиями детей научными предметами. Пример подобного переживания детства истории развития ремесла нам дает американский профессор педагогики Дьюи в своей книге «Школа и общество»¹⁾, где он рассказывает об изучении по этому способу детьми ткацкого ремесла в школе города Нью-Йорка, находившейся под его наблюдением.

Идеальной формой, при которой те занятия производительным трудом, о которых я говорю сейчас, могли бы осуществиться в полном своем размере и при которой ребенок действительно был бы в состоянии охватить всю область производительного труда в его целом, — могла бы служить такая организация «Дома Свободного Ребенка», при которой он заключал бы в себе целый ряд мастерских, охватывающих и отражающих в сжатом и сконцентрированном виде все то, чем является в грандиозном размере громадная мастерская — наш земной шар.

«Дом Свободного Ребенка» при таких условиях должен был бы представлять маленький промышленный и земледельческий городок, созданный с педагогическими целями, в котором дети могли бы свободно переходить от одного вида труда к другому, в котором занятия земледелием могли бы чередоваться с занятиями ремеслами и с управлением машинами при помощи пара и электричества. Вокруг этой кипучей трудовой жизни, всесторонне охватывающей все формы человеческого труда вообще, как вокруг центрального ядра, организовывались бы занятия детей и наукой и искусством и изучение ими производительного труда в его целом; на этой основе строилась бы их здоровая общественная жизнь и всестороннее гармоническое развитие их личности.

Но подобный промышленный и земледельческий городок — мечта отдаленного будущего. В настоящее время идея такого городка могла бы быть осуществлена только в минимальных размерах и то при наличии для этого достаточных средств. Реализация этой идеи станет возможной

¹⁾ См. «Школа и общество». Професс. Дьюи. Издание «Свободного воспитания».

только тогда, когда люди проникнутся сознанием великого значения педагогических задач и когда для лучшего их осуществления они не будут жалеть ни своих сил, ни своих материальных средств.

XIII. Свободные игры детей в «Доме Свободного Ребенка».

«Дом Свободного Ребенка» будет не только домом свободного производительного труда, он будет также домом свободных игр детей, и часть времени, которое дети проводят там, они будут посвящать, как было упомянуто еще в начале статьи, этим свободным играм.

Относительно последних взрослые должны держаться тех же руководящих начал, как и относительно всех других занятий детей. И в отношении игр детей они должны проводить тот же метод освобождения творческих сил, который ими проводится по отношению ко всем другим занятиям детей.

И в «Доме Свободного Ребенка» руководители будут, прежде всего, заботиться о том, чтобы игры вели к развитию творческих способностей в ребенке, чего нельзя сказать относительно современных воспитателей, которые в большинстве случаев сами предлагают ребенку ту или другую игру, а не стараются делать так, чтобы ребенок самостоятельно изобретал эту последнюю.

Вот почему мы и видим в области детских игр такой ничтожный прогресс: из поколения в поколение передаются и воспроизводятся почти одни и те же игры. А, между тем, казалось бы, игра—это поприще свободного обнаружения в избытке накопленных сил жизни—могла бы являться одной из наилучших форм упражнения творческих способностей ребенка. И она для современных воспитателей остается почти не утилизированной в этом отношении. Они стараются как можно больше направлять игры детей и руководить ими и очень мало дают им самим свободно играть и очень мало предоставляют детей в играх самим себе.

Чем меньше дети, тем больше надо дать им возможности заниматься играми и не считать потерянным то время, которое они проводят за играми. Что же касается руководителя игр, то надо пожелать, чтобы он обладал возможно большим педагогическим тактом и по возможности ступезывался, умело пробуждая в детях собственную инициативу и собственное самостоятельное творчество.

Для ребенка игра такое же серьезное дело, как труд для взрослого, и переход от игры к труду совершается в жизни ребенка постепенно. Первый труд детей, первые их на-

учные занятия будут, вероятно, иметь характер игры и только мало-по-малу приобретут характер серьезного дела. И какая же в этом беда, если маленький ребенок, играя, будет исполнять первоначально те или другие поручаемые ему работы или в игре же будет обогащаться тем или другим запасом ценных знаний.

Дадим ему вдоволь наиграться в золотую пору детства! Придет время и он сам потребует для себя серьезного дела и рамки игры и забавы ему покажутся тесными и узкими.

А воспитателям мы советуем одно, чтобы они сами как можно больше играли с детьми и, играя с ними, умели бы сами становиться детьми и как бы сызнова переживать свое детство. Это даст им возможность теснее сойтись с детьми, ближе подойти к ним и лучше понять их.

Свободные, ничем не стесненные игры детей представляют самый удобный случай для изучения их индивидуальности и характера и, следовательно, для определения того направления, в каком воспитатель должен направить свои усилия, чтобы принести им наибольшую пользу в воспитательном и образовательном отношении.

В заключение своего общего очерка программы жизни в «Доме Свободного Ребенка» я должен коснуться еще трех вопросов: во-первых, вопроса о наказаниях в «Доме Свободного Ребенка», во-вторых, вопроса о той роли, которую будут играть родители в «Доме Свободного Ребенка», и, в-третьих, вопроса о том, как будет создаваться и поддерживаться порядок в жизни «Дома Свободного Ребенка».

XIV. Вопрос о наказаниях в «Доме Свободного Ребенка».

В «Доме Свободного Ребенка» нет никаких наказаний. Все, что имеет хотя бы отдаленное подобие наказания, должно быть изгнано из его жизни. Руководители «Дома Свободного Ребенка» обращают главное свое внимание на то, чтобы предупреждать такие поступки со стороны детей, которые являются нарушением прав или других детей или взрослых, что достигается с их стороны старанием сделать жизнь детей настолько полной и содержательной, настолько богатой творческим делом, что для отрицательной деятельности почти не остается никакого места, и у детей не является даже и желания в отношении этой последней.

Но, несмотря на это, конечно, все-таки могут иметь место такие поступки детей, которые являются нарушением прав

другого. Что в таких случаях должны делать руководители «Дома Свободного Ребенка»? Прибегнуть к наказанию? Ни в каком случае. Мягко и кротко надо постараться дать ребенку почувствовать всю ненормальность его поведения, и чем мягче и кротче это будет сделано, чем меньше внесено в это дело раздражения, тем больше мы будем иметь шансов надеяться на успех.

Ни суровый и грозный окрик, ни повышенный голос здесь не у места и тем более не у места, чем меньше ребенок. В отношении недостатков и дурного поведения ребенка надо быть терпеливым, только тогда мы и достигнем какого-нибудь положительного результата. Отнюдь не надо позволять себе каких-нибудь угроз и не заставлять детей давать каких бы то ни было торжественных обещаний, относительно которых есть основание предполагать, что они могут их нарушить.

Надо добиваться того, чтобы ребенок подвергался тем последствиям своих поступков, которые он раньше сам же санкционировал. Тогда он не будет чувствовать в действиях руководителей по отношению к нему какого-либо произвола. Тогда, неся те или другие неприятные последствия своего поступка, он будет подчиняться тому закону, который он сам же установил. Если поэтому воспитатель предвидит какие-либо столкновения с ребенком, какие-либо ненормальные поступки с его стороны, то он должен постараться заранее приобрести со стороны ребенка санкцию тех мер, которые он вынужден будет применить по отношению к нему.

В данном случае, воспитатель никогда не может быть достаточно строг в отношении себя и должен прилагать все усилия к тому, чтобы педагогический такт помог ему найти правильный образ действий. Необходимость прибегать к наказаниям плохой признак: это свидетельство о бедности и несостоятельности самого воспитателя.

Надо при этом заметить, что чем в большей степени «Дом Свободного Ребенка» будет становиться педагогической общиной, тем в меньшей степени придется поднимать вопрос о нарушениях детьми прав других людей, так как тем сильнее будут в них развиваться общественные стремления, сознание общечеловеческой солидарности и чувство справедливости.

Что все, указанное мною выше, возможно, что действительно можно избежать всяких наказаний, подтверждением этому, между прочим, может служить опыт, произведенный Маделеной Верне в устроенном ею в окрестностях Парижа воспитательно-образовательном учреждении под названием

«Социальное будущее» (L'Avenir social)¹⁾. Там — читаем мы в статье А. Буткевича об этом учреждении: «по поводу более крупных случаев недоразумений или столкновений вопросы нравственного поведения обсуждаются всем населением колонии. Это не суд, ибо здесь нет ни подсудимых, ни наказаний. Это — товарищеская выработка условий общежития, выработка общественного мнения, не того общественного мнения, которое, выросши из предрассудков и традиций, обрушивается на всякую смелую инициативу, а мнения сознательного, слагающегося из взглядов, пропущенных сквозь взаимную критику, и волю, пришедших к свободному соглашению». Благодаря такому совместному, дружескому решению нравственных вопросов, «трения нравственного характера, возникающие между маленькими гражданами «Социального будущего», устраняются не насильственным обузданием активности и не воздвиганием предохранительных перегородок между беспокойными элементами, а установлением разумным и мирным путем гармонии свобод» (стр. 82).

XV. Роль родителей в «Доме Свободного Ребенка».

В какое отношение «Дом Свободного Ребенка» должен стать к семье? Постараемся выяснить этот вопрос, так как с выяснением его связано определение той активной роли, которая выпадает на долю родителей в самом «Доме Свободного Ребенка», а также и тех задач, которые ложатся на них в сфере семейной жизни.

В противоположность старой школе и старым воспитательно-образовательным учреждениям, которые все дело воспитания и образования хотели бы отдать в руки профессиональных педагогов, в противоположность провозглашенному и в теории, и в практике лозунгу этих учреждений «долой родителей!» «Дом Свободного Ребенка» стремится привлечь родителей к возможно более активной роли в деле воспитания. Он не только не считает нежелательным вмешательство родителей в дело воспитания и образования, но он, напротив того, радостно приветствует его. «Дом Свободного Ребенка» широко открыт для родителей, и они для него не чужие, не посторонние лица, не досадная помеха, а желанные сотрудники и помощники всех тех, кто деятельно работает в этом доме над разрешением проблемы истинного воспитания и образования.

¹⁾ „Свободное Воспитание“ за 1907—1908 г., № 12.

Чем больше родители будут считать «Дом Свободного Ребенка» своим домом, чем меньше они будут чувствовать себя в нем посторонними посетителями, от которых рады отделаться как можно скорее, тем лучше удастся поставить дело воспитания и образования тех детей, которые посещают этот дом. «Дом Свободного Ребенка», открывший широко двери родителям, зовущий каждого из них к активной помощи в мере его сил, способностей и свободного времени, тем самым становится великой воспитательной и образовательной средой для самих родителей, он незаметно для этих последних ведет к преобразованию их личной и семейной жизни в духе тех идеальных принципов, на которых он построен.

Старая школа вызывает к помощи родителей в деле воспитания и образования и в то же время отталкивает их, закрывая перед ними двери и боясь, как огня, их нашествия и их участия в ее жизни, — «Дом Свободного Ребенка» широко открывает им двери и радостно встречает их, даже самую слабую помощь. Пускай они посещают те научные занятия, которые имеют место в «Доме Свободного Ребенка», пускай они участвуют в общественно-необходимом производительном труде, пускай они принимают участие в играх детей, пускай они вместе с ними занимаются искусством, пускай они помогают руководителям, смотря по своим способностям, в их трудном деле постановки образования на совершенно новых началах, пускай, одним словом, они здесь учатся и воспитываются вместе со своими детьми.

От такого совместного воспитания и учения дело воспитания и образования детей только выиграет. Как счастливы были бы многие дети, если бы их невежественные родители, часто располагающие при этом большим досугом, не постыдились учиться вместе с ними!.. Они не чувствовали бы себя тогда в такой степени чуждыми своим родителям.

Облегчая, таким образом, для родителей возможность сознательного и разумного участия в деле воспитания и образования своих детей, мы, вместе с тем, работаем над смягчением той розни между «отцами» и «детьми», которая при старой системе воспитания и образования обнаруживается в такой резкой форме. Старая система воспитания грешит в этом отношении потому, что она противопоставляет семью школе. С одной стороны, семья, с другой — школа стоят друг против друга, как два совершенно чуждые друг другу, и два, совершенно исключаящие друг друга по своим интересам и содержанию, мира. И вот почему существующая школа создает отчуждение детей от родителей, а порою даже и вра-

ждебное отношение к ним, хотя она этого вовсе даже и не имеет сознательно в виду.

Должно быть наоборот: школа должна быть продолжением семьи, а семья — продолжением школы, и тогда исчезнет та рознь, которая существует между ними. Они должны взаимно дополнять друг друга и составлять одно гармоническое целое. И «Дом Свободного Ребенка» должен стремиться стать таким воспитательно-образовательным учреждением, которое призвано уничтожить антагонизм между семьей и школой, сделать их взаимно дополняющими друг друга и слить в одно гармоническое целое.

Эта идея гармонического слияния семьи и школы является одной из руководящих и направляющих идей в жизни и деятельности членов «Дома Свободного Ребенка». Но гармоническое слияние семьи и школы отнюдь не надо понимать в том смысле, будто бы школа должна приспособляться к семье, и что, следовательно, если уровень семейной жизни тех детей, которые посещают «Дом Свободного Ребенка», очень низок в нравственном отношении, то соответственно этому должен понизить свой нравственный уровень и «Дом Свободного Ребенка». Я бесконечно далек от подобной мысли. Наоборот, я думаю, что всякая школа и в том числе «Дом Свободного Ребенка» должны как можно выше поднимать свой нравственный уровень до пределов возможного; она должна быть совокупностью всего самого совершенного и идеального, она должна быть вечным и неугасимым очагом всего самого лучшего и возвышенного, она должна воспитывать родителей, будить в них лучшие чувства и стремления и побуждать их поднимать уровень семейной жизни до наибольшей возможной нравственной высоты, побуждать их к воплощению в своей жизни тех идеальных начал, которые она стремится осуществить в своем строе.

Но, когда могло бы быть достигнуто полное гармоническое слияние семьи и школы и чем бы должен был стать «Дом Свободного Ребенка» в этом случае? Это полное гармоническое слияние могло бы быть достигнуто только тогда, когда каждая семья тех детей, которые получают в «Доме Свободного Ребенка» воспитание и образование, вдохновилась бы тем идеалом справедливой гармонической идеальной жизни, осуществить которую в своем строе «Дом Свободного Ребенка» ставит своей задачей, и когда все эти семьи образовали бы один общий широкий союз для более успешного достижения этой цели. Тогда создалась бы из этих семей широкая свободная община, в которой маленькая община — «Дом Свободного Ребенка» — растворилась бы, как ее составная часть,

Если все семьи станут воплощать в себе идеальные начала жизни, если все общество станет воплощением идеалов свободы и братства, если все человечество станет идеальным совершенным человечеством, тогда исчезнет и надобность в существовании таких особых и обособленных учреждений, как «Дом Свободного Ребенка», тогда «Дом Свободного Ребенка» будет везде и всюду. Тогда, где бы ребенок ни был, он везде найдет нормальные, здоровые условия для своего цельного гармонического развития, для развития своей индивидуальности и своей личности до пределов возможного. Тогда жизнь и школа сольются в одно целое. Школа перестанет существовать отдельно от жизни. Истинная, идеальная жизнь, которая была бы тогда достигнута, стала бы тогда и истинной школой, школой совершенной, гармонической жизни.

Мне осталось еще только коснуться вопроса о том, каким образом будет устанавливаться порядок в жизни «Дома Свободного Ребенка».

XVI. Порядок в «Доме Свободного Ребенка» («образцовый порядок» или «свободный порядок»?).

Если мы говорим, что двери «Дома Свободного Ребенка» должны быть широко открыты всем родителям детей, посещающих этот дом, то это не значит, что родители могут приходить туда и делать там, что угодно. Совместными усилиями всех членов «Дома Свободного Ребенка» будут определены те условия, тот *modus vivendi*, который должен быть соблюдаем всяким (будет ли это родитель, будет ли это учитель или ребенок) приходящим туда для того, чтобы жизнь этого дома могла развертываться нормальным образом и именно так, чтобы быть для детей в наибольших размерах и наилучшей воспитательной и образовательной средой.

Этим условиям должны будут подчиняться все, и на всех будет лежать обязанность следить за тем, чтобы эти условия не нарушались. Так, например, если будет установлено время для научных занятий и вместе с тем правило, что всякий желающий принимать в них участие, должен приходить к самому началу их, то это правило должны соблюдать все и не только дети, но и родители и учителя не должны нарушать его. Таким образом, если бы какой-либо родитель пожелал посетить те или другие занятия, чтобы посмотреть, как они ведутся, или просто лично интересуясь

их предметом, то он мог бы это сделать только в том случае, если бы он явился к самому началу занятий, но был бы лишен всякого права входить в ту комнату, где ведутся занятия, в том случае, если занятия уже начались.

Таким же точно образом совместными усилиями всех членов «Дома Свободного Ребенка» могут быть установлены и другие правила, соблюдение которых требуется для правильного функционирования «Дома Свободного Ребенка». Эти правила не будут носить в себе ничего произвольного, но будут естественно вытекать из всего строя жизни в «Доме Свободного Ребенка», будут продиктованы необходимостью достижения той высокой цели, которую себе ставит «Дом Свободного Ребенка». Соблюдение таких естественных правил не будет ни для кого тягостно, и потому вряд ли явятся многочисленные нарушители их.

Но и эти правила «Дом Свободного Ребенка» будет стремиться свести к минимуму, он будет стремиться ограничить их только тем, что будет продиктовано крайней необходимостью, он будет стремиться к минимуму регламентации и к максимуму свободы, потому что всякая регламентация является стеснением свободного развития жизни и может быть терпима только как печальная необходимость, обязанная своим существованием несовершенствам человеческой природы.

Если бы человек был настолько совершенным существом, что все, что только требуется прогрессивным развитием той группы существ, частью которых он является, и которая называется обществом, для него являлось внутренним законом, которому он самопроизвольно повинуетя и действовать против которого значило бы для него действовать против самой своей природы, тогда всякое внешнее принуждение, всякая регламентация жизни были бы совершенно излишни. И к этому должен стремиться и «Дом Свободного Ребенка»; он должен стремиться к такому состоянию, при котором бы регламентация в нем свелась бы по возможности к нулю, и чтобы та гармония, которая в нем царит, рождалась изнутри и самопроизвольно, а не благодаря внешнему регулированию. А прежде, чем это будет достигнуто, стремясь внести порядок в жизнь «Дома Свободного Ребенка», будем помнить одно: как можно меньше правил, как можно меньше регламентации, как можно меньше формализма, как можно больше жизни, как можно больше внимания к живым конкретным людям и исключительным случаям.

Погоня за «образцовым внешним порядком» и за строгой скрупулезной регламентацией жизни, чрезмерный формализм приводит часто только к тому, что цветущие и радостные

сады жизни обращаются в пасмурное, полное слез и вздохов, кладбище. Образцовый порядок означает почти то же, что образцовая мертвечина. Не будем же гнаться за этим образцовым порядком и лучше помиримся с некоторым неизбежным беспорядком, лишь бы не потушить то яркое пламя жизни, которое в нем скрывается и которое тотчас же начинает меркнуть и гаснуть, как только мы очень усердно начинаем наводить порядок.

Свободная жизнь, хотя бы и беспорядочная в начале, сама создает свой порядок, и этот свободный порядок, рожденный хотя бы и более долгим и медленным путем, рожденный хотя бы и среди некоторого хаоса и мучений, будет в тысячу раз ценнее того образцового порядка, который мы надеемся сразу насадить нашими тонко задуманными правилами, проводимыми в жизнь во всей своей строгости, при чем не терпится никаких ни послаблений, ни уступок.

Всем жаждущим порядка я могу в виде предостережения сказать одно: не бойтесь хаоса, он приведет в конце концов к свободной и естественной гармонии, полной горячего кипения жизни, а больше всего бойтесь «образцового порядка», насаженного извне; образцовый порядок скоро заставит почувствовать свой леденящий холод, и там, где была кипучая жизнь, там наступит холодная тишина могилы.

«Дом Свободного Ребенка» будет местом не «образцового порядка», созданного извне, а местом «свободного порядка», рожденного изнутри, и потому в его жизни неизбежно многое, что представители старых воспитательно-образовательных учреждений назовут беспорядком и хаосом, но в чем сознательные работники «Дома Свободного Ребенка», ясно понимающие его цель и задачи, увидят только естественное и нормальное биение пульса жизни, увидят только показатель жизненности этого учреждения и того, что развитие его идет нормальным путем.

А не будем также забывать и того, что часто видимый беспорядок представляет величайшую гармонию, ускользающую только от взора тех, которые в избытке своего формализма, в погоне за внешним, утратили всякое понимание жизни и ее внутреннего содержания.

Свободная жизнь сама естественно и свободно стремится сорганизоваться и именно в те формы, которые облегчают ее дальнейший естественный рост и развитие в направлении к все большему совершенству. Облегчим эту свободную организацию жизни, но остережемся помешать ей искусственно придуманными регламентами,

XVII. О тех высоких требованиях, которые должны к себе ставить руководители в «Доме Свободного Ребенка».

Велики и обширны задачи, выпадающие на долю лиц, которым придется работать в «Доме Свободного Ребенка», которым придется стоять в постоянном близком общении с детьми и в силу этого своего интенсивного участия в жизни «Дома Свободного Ребенка» являться его основными руководителями, направляющими эту жизнь по ее здоровому, нормальному руслу в соответствии с теми высокими принципами, которые положены в его основу.

К этим своим задачам руководители должны приступать со священным трепетом и никогда не считать, что они в достаточной мере к ним подготовлены. Им придется в этом отношении постоянно и постоянно работать над собою, постоянно совершенствовать себя, как в смысле достижения доступного им человеческого совершенства вообще, так и в смысле совершенства тех сторон своей природы, которые могут им дать возможность наилучшим образом выполнить педагогическую миссию, выпавшую им на долю.

Они должны будут стремиться к наибольшему расширению своих педагогических познаний. Все то, что в области педагогики выработано передовыми мыслителями всех веков и всех стран, они должны стремиться усвоить, продумать, обратить в свою плоть и кровь, и самостоятельно переработать до степени такой ясности и конкретности, которая допускала бы возможность наиболее полного осуществления высоких педагогических идеалов. И особенно они должны будут усвоить то, что дает современная наука в смысле изучения детской природы и естественных нормальных условий ее развития.

А наряду с приобретением этих педагогических познаний они прежде всего и главным образом должны стремиться быть людьми совершенными в нравственном отношении и должны являть детям пример этого постоянного и неутомимого нравственного совершенствования. Без этого условия вся их педагогическая работа может пойти на смарку и окажется бессильной принести все те плодотворные результаты, которые можно было ожидать от нее.

Вот почему прежде чем браться за работу в «Доме Свободного Ребенка», надо отдать себе ясный отчет, в достаточной ли мере являешься подготовленным к этой работе и в достаточной ли мере сильна в тебе готовность преодолеть все препятствия, и поднять себя в педагогическом и во всех дру-

гих отношениях до такой степени, чтобы оказаться на высоте взятой на себя задачи, оказаться достойным ее исполнителем. Никогда не следует забывать, что осуществить «Дом Свободного Ребенка» гораздо труднее, чем создать школу обычного типа, которыми полна современность, и что поэтому к лицам, берущимся за это дело, нельзя не быть в достаточной мере строгим.

З а к л ю ч е н и е.

Все вышеизложенное дает, если и не полную и не исчерпывающую, то во всяком случае достаточно цельную картину жизни «Дома Свободного Ребенка» и способов его осуществления. Конечно, эту картину другой, быть может, сумел бы изобразить и в более ярких красках, чем это сделал я, но если мне удалось дать хотя бы даже некоторое понятие об идее «Дома Свободного Ребенка», как идеальной формы школы, то цель моя достигнута.

Но это — недостижимый идеал, скажут мне, вероятно, мои читатели. Я на это отвечаю: о достижимости каждого идеала можно судить, только делая попытки к его осуществлению. Только действие может доказать осуществимость или неосуществимость того или другого идеала. Только путем постоянных и непрерывных попыток мы можем определить степень возможного к нему приближения. Многие, что казалось людям утопическим и неосуществимым, оказывалось на самом деле возможным и достижимым, коль скоро люди решились начать дело с попытки в направлении к осуществлению этого утопического.

Надо прежде всего задавать вопрос: должно ли это быть или не должно? Следует ли к этому стремиться или не следует? И если мы найдем, что созданная нами утопия есть предмет, достойный наших стремлений, мы должны во что бы то ни стало ее осуществить. Мы не должны покорно и смиренно сложить свои руки и говорить: да, это хорошо, но это возможно разве на каком-нибудь Марсе, но не на нашей земле... Нет, мы должны говорить: «Это так хорошо, это такой великий и достойный предмет наших усилий, что мы приложим все свои силы, пустим в оборот все наше знание, всю энергию нашей воли и добьемся того, что это великое начнет прокладывать себе путь и начнет мало-по-малу осуществляться». Для достаточно сильной и настойчивой воли самое, повидимому, несбыточное начинает становиться возможным, и самое, повидимому, невероятное начинает принимать образ и очертание.

Идея «Дома Свободного Ребенка» должна быть нами рассматриваема, как *направляющая идея*, как идея, которая указывает нам то направление, в каком следует стремиться в области реформы существующей школы. Надо, чтобы все те, кто в той или другой форме являются строителями этой школы, возможно полнее и глубже прониклись ею и приложили все свои усилия к тому, чтобы в мере доступного им влияния реформировать эту школу в том или другом отношении в направлении к возможно более полному осуществлению этой идеи. Пускай во многих случаях эти попытки носят только частичный характер. Ну, что же, и эти частичные улучшения сыграют свою роль в смысле подготовки к более полному и коренному изменению всего строя существующей школы, в смысле ее наибольшего приближения к осуществлению идеи «Дома Свободного Ребенка».

Но, во всяком случае, не будем обманывать себя в трудности дела коренной реформы воспитания и образования на совершенно новых началах, провозглашенных «новой педагогикой»; следующей заветам великих педагогов прошлого и смело и последовательно идущей по тому пути, который уже они давно начертали нам.

Все великое—трудно, все великое требует напряженной творческой работы и борьбы с препятствиями, перед которыми у иного малодушного не раз, быть может, опустятся руки. Но люди смелые и мужественные не остановятся ни перед какими препятствиями, раз они будут убеждены в том, что цель такова, что она должна быть во что бы то ни стало достигнута; они не будут ждать какого-нибудь чуда, они не будут рассчитывать на какого-нибудь благодетеля, который преподнесет им в дар «идеальную школу будущего», как нечто вполне готовое и законченное, чем только останется пользоваться наиболее плодотворным образом.

«Идеальная школа будущего» не появится на свет подобно тому, как вышла Афина Паллада из головы Зевса. Процесс рождения этой школы более медленный и мучительный, и он требует напряжения всех сил со стороны тех, кто является заинтересованным в этом деле и кто более всего может ускорить этот процесс рождения и содействовать его нормальному совершению.

Кто бы ни были эти заинтересованные лица, родители или учителя, я не сомневаюсь в том, что наиболее лучшие из них не задумаются отдать свои силы, свой труд на творческое дело создания «идеальной школы будущего» и на борьбу с теми неисчислимыми препятствиями, которые стоят на ее пути».

И они не будут себя при этом обманывать несбыточными надеждами на возможность осуществления реформы существующей школы в том направлении, какое здесь указано, бюрократическим путем. Бюрократия в деле школы не задается целью истинного воспитания и образования: она вносит сюда соображения, совершенно чуждые педагогическим задачам, она делает школу орудием достижения тех или других политических целей, не имеющих решительно ничего общего с педагогикой. И пока и в той мере, в какой школа находится в руках бюрократии, трудно рассчитывать на то, что она станет в достаточно широких размерах местом осуществления идей истинного воспитания и образования.

Вот почему в этом отношении все заинтересованные скорейшим осуществлением этих идей должны во что бы то ни стало добиваться полной автономии школы и ее самостоятельности и это в отношении школы во всем ее целом, т.-е. и высшей, и средней, и низшей школы. Еще в своей книге «Борьба за свободную школу» я указывал на то, что «идея свободно возникающей путем свободной ассоциации ее элементов и свободно самоуправляющейся школы должна быть нашей путеводной звездой и что школа, как целое, должна быть свободна от всякого давления извне, откуда бы это давление не проистекало»¹⁾.

Таким образом, ждать реформы существующей школы в смысле осуществления в ней идей свободного воспитания и образования от бюрократии по меньшей мере было бы наивно. Действительная существенная коренная реформа существующей школы может произойти не сверху, а снизу. Она может быть только делом самого общества, при чем общественные организации только тогда достигнут своей цели, когда не будут носить узко-политическую окраску, когда не будут являться орудием той или другой политической партии.

Свободная школа не будет и не может быть дана, она должна быть добыта путем упорных усилий неутомимого творческого труда, на протяжении которого придется считаться с бездной преград, нередко терпеть неудачи и поражения, терзаться сомнениями и разочарованиями.

Оглядываясь кругом себя, мы видим, что эта борьба и творческая работа над созданием «идеальной школы будущего» началась везде и повсюду. Она началась в Бельгии, и во Франции, и в Испании, и в Германии, и в Англии, и в Америке и т. д. Мы видим, как во всех этих странах воз-

¹⁾ См. „Борьба за свободную школу“, стр. 142.

никают новые школы, служащие в тех или других отношениях как бы предвосхищением идеальной школы будущего. Из длинного ряда этих школ я назову здесь, хотя бы для примера, сиротский дом Прево в то время, когда там главным руководителем был Поль Робен, «Улей» Себастьяна Фора, упоминавшееся мною воспитательно-образовательное учреждение «Социальное будущее», «Новую школу» доктора Декроли в Брюсселе, школу Бертольда Отто в Грос-Лихтерфельде близ Берлина, свободную школьную общину Викарсдорф, близ Заальфельда в Саксонии—Мейнингене, школу Феррера в Испании, элементарную школу при университете в Чикаго и т. д. Эта творческая работа над скорейшим осуществлением «идеальной школы будущего» началась уже и у нас в России. И здесь мы встречаемся с попытками хотя бы частичного осуществления идеи «Дома Свободного Ребенка», о которых не раз упоминалось на страницах журнала «Свободное Воспитание».

От энергии, от упорства и силы воли лиц, творчески работающих над созданием идеальной школы будущего, будет зависеть и окончательный результат этой работы. На карту поставлены самые кровные интересы наших детей, нашего молодого поколения, и нет сомнения в том, что все, кому дороги интересы этого молодого поколения, встанут на дружную защиту их и будут стремиться соединить свои усилия в одной общей широкой, коллективной и планомерной творческой работе для создания везде и повсюду, вместо существующих учебных заведений, «Домов Свободного Ребенка» и «Домов Свободного Юношества», которые бы дали нам здоровое телом и духом молодое поколение, свободных, стойких, независимых личностей, способных стать смелыми и великими строителями новых форм личной и общественной жизни, способных стать творцами новой культуры, нового общества и нового человечества.

Деятельность учителя.

Какими целями должен задаваться учитель в своей деятельности? Что должен он делать с толпой тех маленьких детей, которые окружают его и которые устремляют на него взоры, полные доверия и великих надежд?

Он должен оправдать это доверие; он должен помочь сбыться этим надеждам. И прежде всего он должен узнать святыне надежды, живущие в сердце ребенка, с которым он приходит в столкновение. Он должен узнать его душу, его потребности и стремления и только тогда он сумеет пойти им навстречу, и только тогда он сумеет выполнить то, что должен выполнить истинный учитель, т.-е. учитель, являющийся освободителем ребенка, ведущий его к духовной свободе, а не учитель, ведущий его к все большему и большему духовному закреплению.

Не потребности учителя, но потребности ребенка являются тем определяющим моментом, который должен обусловить практику учительской деятельности, т.-е. как те методы, которыми должен пользоваться учитель, так и тот научный материал, который он должен предлагать детям. Не учитель, а ребенок должен являться в этой области законодателем: ребенок должен диктовать, что должен давать ему учитель и как он должен ему давать это. Диктовать не в буквальном смысле этого слова, не языком, но молчаливо, одним фактом своего существования, всем рядом естественных и свободных проявлений своей личности. Учитель должен быть настолько проницателен, чтобы постигать это молчаливое законодательство ребенка, чтобы понимать то, что без слов ему диктует ребенок, что он от него ждет и надеется получить. Учитель должен ясно усвоить себе эту новую точку зрения на свои обязанности и неуклонно держаться ее во все время своей учительской деятельности, — тогда только он будет учителем в истинном смысле этого слова.

Не дети существуют для учителя, а учитель для детей. и вся практика учительской деятельности, имеющей в виду образование детей, должна определяться исключительно интересами детей, а не какими-либо иными, сторонними и побочными соображениями. Всякие побочные соображения, если только они здесь будут пущены в ход и окажут свое влияние на практику учительской деятельности, исказят все дело образования и придадут ему уродливые и извращенные формы. Дело образования ребенка должно определяться исключительно потребностями и интересами ребенка, данного конкретного ребенка, и в данный момент, т.-е. в тот момент, когда мы приступаем к нему, как учителя, с нашей помощью в деле образования. Учитель должен постараться узнать эти потребности и интересы как можно яснее и как можно подробнее, и тогда ему удастся выработать ту правильную программу знаний, которые он будет предлагать детям и те правильные приемы и способы преподавательской деятельности, которыми он будет при этом пользоваться. И эта программа не будет для него чем-то неизменным, но будет постоянно улучшаться и исправляться им соответственно с лучшим пониманием детских потребностей и интересов.

До сих пор при составлении программ сообразовались со всем, чем угодно, но только не с детскими потребностями и интересами. Предстоит большая и громадная работа — переработать в этом смысле все программы с точки зрения интересов и потребностей самих детей, устранив при этом всякие какие бы то ни было побочные точки зрения.

Поскольку речь идет об образовании ребенка, мы должны отбросить, как путающий и сбивающий с толку, фетиш какого-то мнимого «общего образования», так и не менее сбивающее с толку представление какого-то фантастического минимума знаний, обязательного для всех. Всякое образование должно быть живым образованием, а потому должно быть личным образованием, так как личность есть целое, в котором общее и индивидуальное гармонически сливаются в одно живое единство. Одно же общее образование, если мы не внесем в него индивидуального момента, с самых первых его шагов, не может иметь истинно образовательного значения: оно будет не животворить и развивать душу ребенка, оно будет угашать в его душе дух жизни. Общее образование, если мы не индивидуализируем его с самого начала, мертвит и сушит. Это и понятно, потому что при установлении понятия общего образования мы становимся на точку зрения человека вообще, т.-е. имеем в виду не живого конкретного человека и тем более не живого конкретного ребен-

ка, а абстрактного, отвлеченного человека, т.-е. схему, скелет, лишенный мускулов, крови и жизни. Надо отрешиться от этой нежизненной точки зрения и не давать себя сбивать с толку при определении задач образования миражем общего образования. Но надо покончить и с другим не менее вредным миражем, который тесно связан с первым, а именно миражем какого-то твердо фиксированного минимума знаний, обязательного для всех. На место этого фантастического и будто бы могущего быть прочно установленным, одинакового для всех, минимума обязательных знаний мы выставляем свободный максимум знаний для каждого, границы которого и содержание бесконечно разнятся от одной личности к другой. Мертвящий объективный минимум знаний мы заменяем живым субъективным, способным к беспредельному расширению, максимумом знаний.

При составлении программ надо еще помнить одно. В каждый данный момент надо предлагать ребенку те знания, которые ему сейчас нужны, а не те, которые ему понадобятся когда-то еще в будущем, но сейчас совершенно не нужны. Нужны же ему те знания, которые он может сейчас использовать в своей деятельности, которые так или иначе могут быть тесно и органически связаны с теми фактами жизни, какие ему приходится в данный момент живо и непосредственно переживать.

Но, скажут нам, нельзя руководствоваться одними интересами и потребностями детей. Прежде всего и на первом плане у нас должна быть в виду их польза. Принцип интереса—ненадежный руководитель, он может нас завести далеко в сторону от того знания, которое действительно нужно было бы дать детям. Дети при этом будут гнаться только за интересными, бросающимися в глаза своей необычностью или грандиозностью явлениями и фактами и будут отвертываться от повседневного и обыденного, от того, что приходится наблюдать повсюду и знание чего было бы для них наиболее полезным. Таким образом, гораздо правильнее было бы на первый план поставить принцип пользы, а принцип интереса отодвинуть на второй.

Нам думается, что с этим вряд ли возможно согласиться и вот по каким основаниям. Дело в том, что только идя путем удовлетворения своих умственных интересов и возможно прийти к тому знанию, обладание которым является для нас в наибольшей степени полезным. Потому что только знание, интересное и интересующее нас, усваивается нами всего прочнее, глубже и становится нашим неотъемлемым достоянием, которым мы можем свободно распоряжаться при вся-

ких обстоятельствах жизни. Всякое же другое знание, при приобретении которого нами не руководил интерес, является для нас сравнительно мертвым знанием и быстро улетучивается из нашей памяти. Таким образом, уже в силу этого одного обстоятельства знание наиболее интересное для нас есть вместе с тем и знание наиболее полезное для нас.

Но если даже, говоря о полезности, мы имеем в виду приобретение детьми знания и понимания обыденных, обычных явлений жизни, среди которых им приходится или придется жить, таких явлений, которые именно в силу своей обыденности и обычности так мало привлекают к себе внимание, то и в таком случае нам нечего опасаться того, что дети в погоне за интересными, экстраординарными фактами, не пожелают изучать этих обычных всеобщих явлений жизни, знание которых так необходимо для каждого человека. Опасение совершенно напрасное и ни на чем неоснованное! Правда, все необычайное прежде всего привлекает внимание ребенка и есть первичный толчок для его любознательности. Но идя от этого необычайного, интерес ребенка мало-по-малу и сам собою, и еще в большей степени при умелой помощи со стороны взрослых, привлечется к тому, что является таким обыденным и, повидимому, столь простым и само собою понятным, что мы перестаем даже на нем останавливать свою мысль и внимание. Ребенок естественным путем дойдет до понимания того, что в этом-то обыденном и скрыты великие проблемы жизни, громадные вопросительные знаки, и что оно не так просто, как кажется для глаза, привыкшего видеть его каждый день, и тогда то оно станет предметом такого же интенсивного интереса с его стороны, каким пользовались первоначально только необыкновенные явления окружающей его жизни.

Таким образом, между принципом пользы и принципом интереса не существует того противоречия, которое, казалось, повидимому, существует между ними, и нет никакой необходимости ради мнимых соображений о пользе ребенка в будущем приносить в жертву его действительные и существенные интересы и потребности в настоящем.

И здесь, как и везде, нужно только уметь выжидать время и не спешить ребенку навязывать то, до чего он еще не дорос. Придет время, и он сам потребует от нас содействия в приобретении тех знаний, которые мы считаем полезными для него и которые мы, из боязни упустить время, спешим поскорее сообщить ему, хотя бы в данный момент он и не обнаруживал к ним никакой склонности.

Что касается методов, которых должен держаться учитель в своей деятельности, то они опять-таки должны быть продиктованы ему потребностями и интересами детей. Вообще по этому поводу можно сказать одно: ребенок, если он не испорчен предыдущим воспитанием, по своей природе деятелен; действие он предпочитает всему другому, только воспринимать для него является настоящим мучением. Он предпочитает сам делать, чем только смотреть, как делают другие. Он хочет искать и находить, он хочет совершать открытия. Творчество—его стихия. И настоящим методом обучения будет поэтому тот, который все время поддерживает ребенка в деятельном состоянии, который, вместо того, чтобы давать ребенку знания, ставит его в такие условия, чтобы он сам добывал и завоевывал их, вместо того, чтобы догматически и систематически излагать перед детьми ту или другую науку, ставить их в такое положение, что они как бы сами находят и открывают и сами создают эту науку. Один научный закон, открытый самими детьми, в образовательном отношении стоит сотни законов, с которыми их в догматическом изложении познакомил учитель. Дело не в количестве научных фактов, которым мы могли бы загромоздить память детей; дело в том, чтобы они могли овладеть методом данной науки и всегда были бы в состоянии извлекать из нее те факты, которые им могут понадобиться.

Обыкновенно учитель излагает и рассказывает, дети слушают. Это обычная форма преподавания того или другого предмета. Детям показывают и рассказывают, направляя их внимание и управляя их вниманием. «А как же иначе и действовать?—скажет нам тот или другой учитель.—Разве к этому и не сводится весь процесс обучения и разве, если бы не было необходимости показывать и рассказывать, то не свелась бы роль учителя к нулю?» Нет, можно себе представить иной процесс обучения, при котором роль учителя не только не сводится к нулю, но становится еще более плодотворной. При существующем методе обучения учитель является центральным действующим лицом, которое господствует над детьми, которое им показывает, им рассказывает, их спрашивает,—одним словом, по своему желанию, как фокусник, приводит в действие их силы и способности тогда и в тот момент, когда он находит это нужным. Следует придерживаться обратного метода и сделать центральной фигурой при обучении самих детей. Надо, чтобы излагали, показывали, рассказывали и спрашивали больше сами дети, а чтобы учителю приходилось больше слушать; надо, чтобы дети были все время активными, а не страдательными лицами,—

тогда процесс обучения несомненно выиграет. Надо, чтобы учитель тогда говорил, когда он будет приведен к этому детьми. Но, что же тогда будет делать в классе учитель?— скажут нам. Он будет слушать детей, он будет их наблюдать и он будет учиться таким образом у самих детей, как их надо учить.

В большинстве случаев учитель спешит влить в своих учеников как можно большую массу знания, не справляясь о том, чувствуют ли они потребность в этом знании, чувствуют ли они влечение к нему, не справляясь даже о том, не существуют ли у них в данный момент какие-либо другие запросы, остающиеся совершенно неудовлетворенными. Учитель своим завлекательным рассказом стремится привлечь внимание учеников к чему-то такому, что им, учителем, считается важным, и что он считает необходимым, чтобы его ученики знали. Но он не дает себе даже труда спросить, не привлечено ли уже внимание учеников к чему-нибудь другому, что им всем вместе и каждому в отдельности представляется особенно важным и интересным, не совершается ли уже в их уме какая-либо работа разрешения тех или других вопросов знания. Привлекая своих учеников увлекательным рассказом к новому, он отвлекает их от этой работы, он заглушает в них самостоятельное стремление к удовлетворению этих, естественно в них родившихся, интересов, самопроизвольно в них возникших потребностей.

Первая задача учителя—узнать те естественные пути, по которым уже направлено внимание ребенка, и, взяв эти естественные пути за свою исходную точку, их расширять и углублять в том направлении, которое будет указываться опять-таки естественной эволюцией ума ребенка. Каждым уроком учитель будет пользоваться, чтобы все глубже и глубже проникать в тайники этого естественного роста ума ребенка, и особенно на это он должен обратить внимание на своих первых уроках, где он впервые встречается с данными детьми. постаравшись построить их так, чтобы дети при этом могли высказаться и обнаружиться как можно более полным образом. И эти первые опытные уроки, в которых он как бы нащупывает почву, дадут ему возможность построить рациональную программу преподавания по своему предмету, программу, определяющим моментом которой послужат интересы и потребности детей, а не какие-либо другие чисто внешние соображения.

Предположим, что учителю удалось напасть на эту рациональную программу, составленную в соответствии с детской психикой и ее естественным развитием; спрашивается, как

он будет действовать при приведении ее в исполнение? Естественный путь, который мне представляется при этом, следующий. Наука будет развергаться перед детьми, как ряд проблем, которые будут ставиться или самими детьми или учителем, угадавшим, что в уме детей уже возникла та или иная проблема, хотя они и не сумели ее еще ясно формулировать. В последнем случае он поможет им добиться до ясной формулировки этой проблемы, а затем, как и в первом случае, постарается доставить материал, необходимый для ее разрешения.

Подготавливаясь к уроку, учитель будет озабочен не тем, какой рассказ приготовить детям, а тем, какой принести им материал для самостоятельного разрешения детьми той или другой научной проблемы и как лучше всего содействовать самостоятельному разрешению этой проблемы. Там, где недостаточно будет того фактического материала, которым располагают дети, и там, где этот материал не может быть им дан как предмет для наблюдения или опыта, там учитель сообщит им о фактах, добытых и удостоверенных другими людьми; но выводы, которые следует сделать из этих фактов и из фактов, известных детям, он предоставит сделать самим детям. В своей работе он будет опираться на самостоятельное мышление детей и остережется давать им готовые выводы. На первом плане для него будет стоять не его наука, но дети, всестороннее развитие их духовных сил и способностей.

Остановимся, хотя бы вкратце, еще на одной очень важной стороне в деятельности учителя. Обыкновенно, учитель имеет значение только как специалист по тому или другому предмету, играет роль только как бы передаточной инстанции, тогда как надо, чтобы учитель имел самодовлеющее значение, как личность. Это происходит все потому, что в настоящее время в деле образования на первом плане стоят не живые личности, не живой человек—ученик и не живой человек—учитель, а учебные предметы; на первом плане стоит не живое духовное общение между учителем и учеником, хотя бы оно и выходило за строго фиксированные рамки того или другого учебного предмета, а передача строго определенных сведений со стороны одного и пассивное восприятие со стороны другого.

Распределение и учителей, и учеников под рубрикой тех или других учебных предметов служит великим тормозом к установлению того полного, всестороннего духовного общения между учителем и учениками, при котором учитель является, как цельная личность и как цельная личность все-

го себя отдает ученикам. Искусственное втискивание живых и свободных отношений между учителем и учениками, какими они должны быть по своему существу, в рамки того или другого учебного предмета, ведет только к тому, что убивается нерв жизни в этих отношениях и из свободных они становятся связанными и неестественными. Ни один учитель, если только он живой человек, не укладывается в рамки того или другого учебного предмета, он шире, многосложнее и не может быть исчерпан только тем или другим учебным предметом, и надо дать ему возможность проявить эту свою широту и многосложность. Пускай дети свободно и естественно распределяются не по учебным предметам, а по личностям тех взрослых, общение с которыми может быть для них плодотворно, и не будем втискивать деятельность этих взрослых в какие бы то ни было искусственные рамки, а дадим ей возможность расшириться и выйти за пределы этих рамок.

Только такие учителя, которые отдают всю свою личность ученикам, могут иметь для их образования наиболее могучее значение. Всякий же учитель-специалист, который приходит к детям, как ботаник, зоолог и т. д., но не как человек, не как цельная личность, вряд ли может сыграть в их образовании сколько-нибудь плодотворную роль. Только человек говорит к человеку могучим голосом жизни и только человек человека воспитывает и образует. Да, страшно и подумать, какие гробницы мы устраиваем для живого духа наших детей, втискивая их естественные и свободные отношения к учителям и руководителям в рамки тех или других учебных предметов! Эти искусственные и строго фиксированные рубрики учебных предметов, по которым дети путешествуют в строго определенном порядке в течение дня, мне напоминают одиночные камеры громадной тюрьмы, в которые их последовательно заключают, не решаясь выпустить их из тюрьмы совсем на волю и не давая им возможности насладиться полной свободой среди широкого мира природы и человеческого общества и не давая им возможности упиться счастьем ничем не стесняемого духовного общения с лучшими, наиболее достойными и наиболее знающими людьми, в котором естественно и произвольно устремляются их симпатии.

Заканчивая настоящую статью, я не могу удержаться, чтобы не задать себе и читателям следующего вопроса: «**Должны ли даже вообще существовать учителя в собственном смысле этого слова? Должно ли вообще иметь место то, что называется учительством? Не следует ли стремиться к**

уничтожению того противоположения, которое выражается в словах «учитель» и «ученик»? Разве это не напоминает нам противоположения «господин» и «раб»? Разве всякий учитель не есть господин и всякий ученик не есть раб?»

Если мы вдумаемся глубже в этот вопрос, то мы не можем на него не ответить утвердительно. Мы действительно здесь имеем дело с одной из форм рабства, и если надо стремиться к уничтожению рабства вообще, то надо стремиться к уничтожению и той формы рабства, которая скрывается в отношениях, охватываемых понятиями «учитель» и «ученик». Каждый должен являться сам для себя и учителем, и учеником; только в этом случае он будет и научиться быть свободным в духовном смысле человеком. И вот почему все те, кто в том или другом отношениях берет на себя миссию быть учителем, если им дорога свобода и если они хотят сделать своих, так называемых, учеников свободными, должны перестать быть для них учителями в собственном смысле этого слова, но показать им пример того, как они сами для себя являются учителями и как они сами для себя являются своими собственными учениками. Они должны научить своих, так называемых, учеников следовать этому своему примеру и не признавать в них учителя. Вот в чем призвание истинного учителя. Но, кто из современных учителей понимает это свое истинное призвание?! Почти каждый из современных учителей—властолюбец, и не только не склонен отказываться от того господства, которое ему выпало на долю, но склонен даже, напротив того, употреблять все усилия для того, чтобы упрочить и продлить это господство. И эту статью невольно нам, поэтому, хочется кончить таким призывом к современному учителю, где бы и в какой области он ни развертывал свою деятельность: «Учитель, перестань, прежде всего, смотреть на своих учеников, как на учеников, т.-е. как на рабов, признай их себе равными, уважай в каждом из них возможного учителя самого себя и помоги каждому из них стать действительно и как можно скорее учителем самого себя, и тогда ты воистину станешь одним из тех великих учителей, которых ждет человечество и с помощью которых оно только и может достигнуть своего полного духовного раскрепощения. «Великий учитель» не говорит ученику: «Иди за мной!», он говорит ему: «Иди сам за собой!», он не говорит ему: «Следуй тому пути, который я тебе указал!», он говорит ему: «Следуй тому пути, который ты сам открываешь!» Великий учитель радуется и торжествует не тогда, когда он идет окруженный толпой учеников, которые его славословят, преклоняются перед ним и с благо-

повением слушают каждое его слово, но тогда, когда толпа его учеников все более и более редет, и когда каждый из учеников вырастает в мощного противника тех идей и учений, носителем которых он является, когда он видит в них созревшую силу, призванную его преодолеть.

Реформа современной школы по воззрениям В. А. Лая¹).

(В. А. Лай. Школа действия. Реформа школы согласно требованиям природы и культуры).

В конце прошлого года в качестве бесплатного приложения к газете «Школа и Жизнь» была выпущена в переводе Е. Пашуканиса книга известного германского педагога В. А. Лая «Школа действия. Реформа школы согласно требованиям природы и культуры». Мы от души желали бы, чтобы с его книгой познакомился возможно более широкий круг родителей и учителей, — она будит мысль, пробуждает желание поработать над изменением современной школы и дает массу плодотворных в этом отношении указаний, а, главное, она согрета светлой и широкою любовью к детям, сквозящею в каждой ее строчке.

Мы пользуемся этим случаем, чтобы познакомить читателя с воззрениями Лая на реформу существующей школы, а также попутно высказать свои собственные критические замечания, которые невольно возникли у нас при чтении этой книги. Конечно, во всем этом нам придется ограничиться только крайне существенным, так как книга эта слишком богата содержанием, и, как изложение ее, так и обсуждение, могло бы нас увлечь далеко за пределы журнальной статьи.

История возникновения этой книги такова. Весной 1910 года автор ее был приглашен председателем союза философской педагогики прочесть на учительском собрании в Страсбурге реферат на тему «Педагогический принцип действия, как основа образовательной и школьной реформы, согласно

¹) Статья эта была напечатана в №№ 7 и 8—9 „Свободн. Воспит.“ за 1913—1914 г.

требованиям природы и культуры». По желанию слушателей, доклад был напечатан, а чтобы сделать его доступным более широким кругам, автор его значительно расширил. В первую голову книга эта предназначается для деятелей школы, однако, автор ее желал бы, чтобы с ней познакомились также врачи и образованные родители, ибо и те, и другие, по его мнению, должны иметь голос в деле школьной реформы.

В настоящий момент в педагогике, как и во всех областях духовной жизни, господствует глубокое брожение. Повсюду заметно беспокойство, сомнение и борьба, но в то же время стремление к новообразованиям.

«Подобного оживления в педагогической жизни,—говорит Лай,—мы никогда еще не переживали. Явление отрадное; однако, на ряду со светлыми сторонами есть также и темные, которые заключаются в распылении и ослаблении сил, благодаря крайностям и односторонним увлечениям, благодаря раздорам, взаимному непризнанию и непониманию. Картина, напоминающая Вавилонское столпотворение. Не достает общей точки зрения, единства, совместной работы, силы, упорства и потому полного успеха». По мнению Лая, высказывавшемуся им в течение целого ряда лет, объединить всех реформаторов и привести их к разрешению общими силами основного вопроса образования и воспитания могла бы педагогическая проблема действия, а не ручного труда или обучения в мастерской. Ввиду этого, он и обращается прежде всего к подробному рассмотрению проблемы школы труда.

Начиная от эпохи возрождения и кончая современными реформаторами, Лай критически разбирает, как ставилась проблема труда в области школы. Особенно подробно он обсуждает воззрения Кершенштейнера, который школу будущего называет школой труда или работы. Мы не имеем возможности останавливаться на этом очень интересном критическом обзоре. Отметим только основные заключительные выводы, к которым Лай приходит.

«Не безразлично,—говорит он,—какое имя дается тому или иному реформаторскому течению: *nomen est omen* (название есть предзнаменование), и что касается слова «работа», то, как уже показывает нам смысл самого слова, в его главных и побочных значениях, оно не может служить основой фундаментальной, единой и всеобъемлющей реформы школы и обучения. Слово «работа» указывает на отношения подчиненности, переходящие из рода в род, на раба, крепостного и слугу. Работа обозначала сперва рабскую работу, крепостной труд. Под словом «рабочий» и сейчас еще

мы прежде всего представляем себе исполнителя физического труда дома, в поле и на фабрике, поденщика, ремесленника, мастерового. Соответственно с этим работа (труд) как принцип школьной реформы со времен Комениуса и Песталоцци и до наших дней имело значение «рукоделия», «технической работы», «ручного труда». Но нужно иметь в виду, — прибавляет Лай, — что школа может и должна предлагать не только тяжелую будничную работу, но и веселые праздники, не только заботы, но и радость, наслаждение и отдых в природе и в искусстве». Понятие работы, как принципа, слишком узко и бедно в психологическом отношении для того, чтобы построить на нем основательную, широкую и цельную реформу школьного дела. Более подходящим для этой цели является понятие *действия* (Handlung или Tat), которое включает в себе не только работу, но всякого рода другие человеческие деятельности, со всеми которыми должна считаться школа будущего. Преодолев пассивное, неподвижное словесное преподавание, она поставит на его место действие, и потому лучшим названием для школы будущего будет — *школа действия*. Работу выполняют также и неорганические силы: реки, ветер, пар. Поступок же предполагает душу и действие, предполагает живое существо, способное воспринимать раздражения и отвечать на них движением или торможением движения». Посмотрим же теперь, каким образом Лай обосновывает основной педагогический принцип действия.

В конечном счете Лай отождествляет понятие действия с понятием реакции, и потому мы для ясности дальнейшего изложения должны подробнее остановиться на этом понятии. Что такое реакция? Для Лая это — фундаментальный, не поддающийся дальнейшему анализу процесс, это — элементарнейшее явление жизни. В буквальном переводе слово реакция значит ответное действие. Каждое живое существо непременно, в течении всей своей жизни, подвергается раздражениям со стороны окружающей среды, на которые оно отвечает теми или другими движениями; мы постоянно получаем от внешнего мира те или другие впечатления, которые, будучи переработаны нами, находят свое выражение в ряде тех или других действий. Раздражение и следующее за ним движение, впечатление и выражение понимаются Лаем, как один цельный основной процесс жизни, называемый им реакцией. Поэтому школа действия есть школа жизни. «Исходным пунктом и целью преподавания, — говорит Лай, — мы хотим сделать не книгу и слово, не один лишь интерес, характер, труд или что-нибудь по-

добное, но жизнь, полную жизнь, с ее гармоническим разнообразием реакций».

Педагогика должна рассматривать воспитанника, как члена особой жизненной среды, на которого воздействуют другие ее элементы: почва, вода, воздух и свет, теплота, растения и животные, с одной стороны, люди и их отношения — с другой; в свою очередь и он реагирует на эти влияния. Сама жизнь является совокупностью гармонического разнообразия реакций. Каждая реакция связана с органом или комплексом органов, выполняющих реакцию и осуществляющих единый процесс воздействия и ответного действия. Реакции дают живому существу возможность самосохранения и самоутверждения по отношению к окружающему миру. И человеку, благодаря его богатым и тонким реакциям, удается целесообразно изменять жизненную среду, овладевать природными и социальными воздействиями и становиться хозяином природы и даже хозяином собственной судьбы. Если в случае одноклеточных организмов одна клетка выполняет все реакции, то у многоклеточных животных наступает разделение труда, при чем одни клетки, а именно легко раздражимые нервные клетки, берут на себя передачу и переработку раздражения; другие же, сокращающиеся мускульные клетки, выполняют движения. Вообще говоря, нервный путь всякой реакции, будь то рефлекс, инстинктивное или волевое действие, распадается на три части: сенсорную, центральную и моторную.

С педагогической точки зрения важно проводить различие между функцией и реакцией. Каждая осознанная реакция, каждое инстинктивное и волевое действие складываются из единства трех функций — воздействия, переработки и ответного действия. Функция есть основной физиологический, а реакция основной биологический процесс. Не только биология, анатомия и физиология, но и факты эволюционного развития и сравнительной анатомии показывают связь, взаимодействие или соответствие раздражения и движения, впечатления, переработки и внешнего выражения. «Основной ошибкой современного преподавания, современных учебных планов и учебных методов, — прибавляет Лай, — является поэтому отсутствие теснейшего взаимодействия и взаимоотношения между вещественным преподаванием, основанным на наблюдении, и преподаванием изобразительным или формальным. Не концентрации, но взаимоотношения не достает нашему преподаванию. Педагогическая теория и практика, если только они имеют в виду достижение реформы согласно требованиям природы и культуры, должны де-

тально исследовать не искусственную связь предметов с каким-либо центральным предметом, но естественное взаимоотношение различных областей преподавания».

С физиологической точки зрения основной принцип действия представляется, как приспособление. Каждый вопрос, каждая задача учителя есть воздействие, каждый ответ и решение—реакция, все поведение ученика в повседневной жизни, его деятельность во время технической, научной и художественной работы следует рассматривать, как реакцию, как приспособление органов и ума к данным условиям, и соответственно этому воздействовать на эту реакцию педагогическим путем.

В общем итоге, на основании приводимых им фактов биологии, анатомии и физиологии, психологии, теории познания и школьной гигиены, Лай приходит к следующей формулировке содержания основного педагогического принципа действия:

«Питомец есть член окружающей его жизненной среды, влияние которой он на себе испытывает и на которую он в свою очередь реагирует; основу всего воспитания должны поэтому составлять врожденные и приобретенные реакции. Впечатления, воспринятые и обработанные сообразно нормам логики, эстетики, этики и религиозной науки, должны поэтому во всех областях и на всех ступенях воспитания дополняться внешним выражением. Последнее, в свою очередь, позволяет достигать все большего совершенства в наблюдении и переработке, поскольку внешнее изображение сравнивается каждый раз с чувственным или духовным прообразом, представлением цели, и сызнова повторяется». Внешнее выражение или изображение составляет третью стадию основного биологического процесса — реакции, и этот момент должен войти в воспитание и преподавание в виде лепки из песка, пластилина, глины и других материалов, в виде производства опытов по естественной истории, физике, химии и географии, в виде ухода за растениями и животными, рисования—проекционного и перспективного, писания красками, в виде практических задач по арифметике и геометрии, в форме словесного изложения, пения и музыки, игр, танцев, гимнастики, спорта, в виде деятельности питомца в семье, в товарищеской среде, в классе, организованном в виде трудового сообщества; в политических и религиозных общественных организациях.

Восприятие, переработка и изображение составляют одну цельную реакцию, но в высшей степени важно, говорит Лай, и с теоретической и с практической стороны постоянно иметь

Ввиду, что в сложных реакциях восприятие, переработка и изображение выступают как частичные реакции, обладающие относительной самостоятельностью, и поэтому могут быть разделены во времени и даже очень далеко отстоять во времени друг от друга. Отдельный член общей реакции может при этом столь сильно выдвинуться на первый план, что его связь с целым будет потеряна из виду, что и делалось до сих пор педагогами, с крайним ущербом для всего дела образования. Далее Лайб подробно показывает, что каждый акт восприятия, переработки и изображения образует собой более или менее простую реакцию, в пределах сложной общей реакции, но мы не имеем возможности подробно останавливаться на этом, а перейдем к изложению тех принципов, на которых базируется школа действия.

Основу и исходный пункт всего воспитания, согласно Лая, должны образовать врожденные и приобретенные впоследствии реакции, как единства впечатления и выражения. Основной педагогический принцип реакции или действия составляет поэтому, как показано было Лаем еще в 1903 году, в его книге «Экспериментальная дидактика», источник педагогической системы, зерно жизненной педагогики, опорный пункт для «педагогики действия» и для «школы действия», как он обозначает свои стремления.

Питомец должен рассматриваться и трактоваться как проходящая через известную метаморфозу юная форма человеческого живого существа, как некое единство психологических предрасположений, как психологический организм, который будучи членом жизненной среды, развивается благодаря воздействиям со стороны последней. Жизненная среда имеет природную сторону (почва, вода, воздух, свет, теплота, растения и животные), жизнь природы, и социальную, — человеческая жизнь в настоящем и прошедшем. Ту часть педагогики действия, которая занимается природной обстановкой, окружающей питомца, можно назвать натуральной педагогией, а ту, которая имеет своим объектом социальную сторону жизненной среды, — социальной.

До сих пор, по мнению Лая, природные условия не трактовались в педагогических системах и не находили себе там применения, ибо о них было слишком мало известно. Только биологические науки нашего времени и экспериментальная педагогика установили моменты, являющиеся природными факторами воспитания и преподавания. Так, например, периоды роста, ежедневные и годовые колебания физической и психической энергии, зависящие от теплоты, света и т. д.

Различные взаимно переплетающиеся биологические условия развития образуют естественную основу воспитания. Но «разумное воспитание, — говорит Лай, — включая сюда и обучение, может быть лишь развитием, направленным известными нормами. Воспитание является для нас руководством развития сообразно известным нормам, культурой развития. Развитие здесь есть развитие реакций, функций и их органов. Совокупность реакций представляет собою жизнь. Педагогика действия есть поэтому педагогика жизни. Природные реакции питомца в его жизненной среде образуют естественную биологическую основу воспитания, а нормы представляют из себя соответствующие требованиям культуры, выработанные философией, линии, по которым должно направляться развитие».

Лай различает следующие пять видов норм, сообразно которым, путем ухода, руководства и обучения, должно направляться развитие ребенка: 1) нормы гигиены, 2) нормы логики (учение о познании), 3) нормы этики, 4) нормы эстетики и 5) нормы религии. Эти пять видов норм частью покрывают друг друга, частью имеют в себе общие элементы и могут гармонически сочетаться друг с другом также и в своих воздействиях на питомца. Что касается, в частности, религии, то для Лая она является «благородным и нежным цветком всего сознания в целом, своими корнями проникающим во все стороны психической жизни и влияющим на нее во всех ее частях и функциях. Жизненный опыт, наука, искусство и нравственность повсюду наталкиваются на противоречия, недостатки, ошибки, ограничения. Душа стремится за грани несовершенной действительности, к полному разрешению, спокойствию, миру. Под религией мы понимаем такой строй всего сознания, который удовлетворяет этому высокому стремлению, создает идеальную жизнь, вполне соответствующую потребностям человеческого духа. Религия в этом смысле может и должна установить гармоническое единство вышеозначенных норм; религия в этом смысле может и должна стать конечной целью воспитания».

Основной педагогический принцип охватывает ряд частных принципов, к которым мы теперь и обратимся. Они послужат нам ценными вехами при естественной и соответствующей требованиям культуры школьной реформе, при создании школы действия. И здесь, прежде всего, Лай отмечает социальный и этический принципы. Сущность и содержание их, по его мнению, сводятся к следующему:

Нравственное сознание и нравственный интерес коренятся в социальных инстинктах, почвой для которых является об-

пщественная жизнь. Общественная жизнь, влияние социальных связей, «дух» семьи, товарищества, класса, социальной среды образуют первую основу нравственного образования. В коллективной жизни ребенок учится тому, что его поступки ограничены не только законами природы, но также волей и авторитетом коллектива; чем глубже проникает социальная жизнь в жизнь каждого индивидуума, тем отчетливее он будет сознавать, что он часть целого. Школа действия открывает в школу доступ жизни и тем самым социальной жизни; она формирует класс в общество, в коллектив труда и игры. Ребенок побуждается, в кругу семьи, товарищества, школы, организованной, как школьное государство», в жизни общины, упражнять свои социальные инстинкты и ограничивать свои эгоистические стремления; рядом с естественными побуждениями инстинктов в нем зарождается воля целого, нравственная воля.

При этом, при развитии в ребенке нравственного сознания, по мнению Лая, следует обратить внимание на следующее обстоятельство: «Подобно тому, как образование в сознании ученика картины мира с той стороны бытия, которая познается разумом и в которой господствуют причины и следствия, не может совершаться без всякого плана, но должно опираться на выбор и расчленение материала, соответствующие ступеням развития, точно также нельзя предоставить слепому случаю образование картины мира со стороны воли, со стороны должного, в сфере целей и идей и отказаться здесь от сознательного выбора и расчленения социально-нравственного учебного материала». «Рядом с религиозным обучением необходимы планомерные, отвечающие требованиям детской психологии, этические поучения, которые, исходя из собственного опыта и простых самонаблюдений ребенка, имеют естественную чисто-человеческую основу и пользуются, как материалом, явлениями социальной жизни».

Для социального и этического образования имеет большое значение, чтобы школьные классы организовывались и трактовались, как трудовые коллективы. Часто думают, что школа, по сравнению с семьей, представляет гораздо меньше возможностей для моральных переживаний, моральных поступков, и для приобретения моральных навыков. Этот взгляд совершенно меняется, лишь только мы начинаем трактовать школьный класс, как общество, как классную общину и, по мнению Лая, этот взгляд имеет громадное значение для решения важнейших педагогических вопросов современности.

Классная община прежде всего представляет собой трудовой коллектив; община, как целое, и каждый член ее ин-

дивидуально, должны достигнуть поставленной классу цели путем разносторонней работы, в которой каждый принимает определенное участие, при чем под целью класса следует понимать не только определенное количество знаний и навыков, но и проявления морального, эстетического и религиозного чувства, и деятельность интеллекта и инстинктов, — все это в равной мере должно найти себе место на школьных уроках, учебный материал для которых должен избираться и трактоваться сообразно со степенью развития учеников и с конечной моральной целью преподавания.

Тот взгляд, что воля проистекает из мира идей, и что поэтому обучение включает в себя большую часть нравственного образования, — вера, что интеллект, которому мы обязаны столь колоссальными успехами в естественно-научной области, способен разрешить мировую задачу, и, наконец, тот факт, что результаты интеллектуальной работы относительно легко проверить, развитие же чувства и воли поддается проверке с трудом, — все это вместе породило тот интеллектуализм, которым страдает наше время и наши школы. Интеллектуализм в школе и в жизни, т.-е. преувеличенное значение, придаваемое интеллекту и его развитию, говорит Лай, «порождает ученых бестий», которые с их грубой, беспощадной конкуренцией, неуважением личности, эксплуатацией, надругательством над моральными принципами так часто и так определенно выступают на фоне современной общественной жизни. У нас еще не распространился принципиальный взгляд на класс, как на коллектив, и его общественная жизнь не используется еще планомерно для нравственного образования».

Интеллектуалистическому направлению в педагогике следует указать, что воля проистекает из сочетания разнообразных инстинктов и чувств, которые самым различным образом могут комбинироваться с интеллектуальными способностями, благодаря чему ученики с «блестящими дарованиями» имеют часто слабые стороны в области чувств и воли, и, наоборот, «неспособные дети» всегда обладают той или иной хорошей стороной в сфере чувства и практической деятельности, чего не хватает первым. Чем многообразнее индивидуальности, тем более богатым и нравственно-плодотворным будет взаимодействие между членами классной общины. «Ученику с первого же года поступления в школу должно внушать убеждение, что класс есть трудовой коллектив; он должен понять, что этот коллектив преследует высшую цель физического и нравственного совершенствования его членов, подобно тому, как все человечество есть коллектив, преследующий общую цель.

Таким образом, основной педагогический принцип действия указывает, между прочим, на социальную сторону жизни питомца и приводит к социальной педагогике и к социальному принципу, как одному из частных принципов. Основной принцип школы действия не только дает биологическое и социологическое обоснование реформаторским стремлениям, известным под именем политического и государственно-гражданского воспитания и социальной педагогики, но и включает их органически и плодотворно в общую систему педагогики действия.

Следующий принцип, охватываемый основным педагогическим принципом, на котором останавливается Лай, это — принцип индивидуальности.

Индивидуальность, — говорит он, — является главным принципом этики и религии и должна стать руководящим положением в воспитании и преподавании. Только развитие индивидуальных особенностей позволяет «ставить надлежащего человека на надлежащее место» и двигать вперед культуру и общественную жизнь. Развитие личных склонностей и проявление их в какой-нибудь профессии составляет, однако, в то же время, истинное счастье каждого отдельного человека. Мы должны поэтому требовать развития индивидуальности в интересах отдельного человека, равно, как и для блага целого». Культивирование индивидуальности, защита ее особенностей и использование их предполагают, однако, прежде всего, что мы в состоянии определить индивидуальность и иметь с ней дело, как таковой. Положительное развитие индивидуальности в школе может иметь место лишь тогда, когда мы детально исследуем ее возникновение, ее элементы и их соотношения, ее типы и средства к их распознаванию; всего этого возможно достичь лишь на почве биологии и психологии, при помощи экспериментальных методов исследования, применяемых в педагогических лабораториях.

Принцип индивидуальности, по мнению Лая, бросает новый свет на вопросы о выборе учебного материала, об учебных методах, о массовом обучении, о классной общине, о ведении класса одним и тем же учителем, о числе учеников класса и о разделении полов. Учебный план и учебные методы, — говорит он, — должны рассматривать детей не только как учеников, как определенный вид, но и как индивидуумов. Каждый ребенок имеет врожденные особенности восприятия, переработки и изображения и хочет, чтобы эти особенности признавались и оценивались. Ребенок обладает хотя бы и смутным чувством своей и чужой индивидуальности.

При выборе материала и учебных методов следует поэтому заботиться, чтобы все стороны детской инстинктивной жизни имели случай проявлять себя в действии, чтобы все задатки побуждались к развитию.

Основной педагогический принцип должен быть в школе действия специализирован применительно к индивидуальным различиям детской психики; все виды внешнего выражения должны найти себе место. Но этому требованию не соответствуют учебные планы ни наших средних, ни народных школ. Они грешат не только против богатства инстинктивной жизни ребенка вообще, но и против индивидуальности его в особенности. «Взрослый человек, — прибавляет Лай, — едва ли будет чувствовать себя хорошо в таком обществе, где его индивидуальность не может проявляться, где ее не уважают, где с ней плохо обращаются, где ее стремятся подавить; также не по себе должно быть ребенку, когда он поступает в школу».

С точки зрения принципа индивидуальности, Лай считает необходимым ведение класса одним и тем же учителем в течение всего школьного курса, а также полагает, что следует, насколько возможно, избегать системы учителей-специалистов. «Только такой народный учитель, — говорит он, — который преподает в данном классе все предметы, способен глубоко проникнуть в индивидуальность каждого ученика и обращаться с ним сообразно его природе. Только таким образом между учителем и учениками смогут установиться индивидуальные живые и теплые отношения».

Принцип индивидуальности требует также, чтобы школа не отнимала у ученика всех его сил и всего его времени на уроки и домашние работы, и это тем менее допустимо, чем более все преподавание отклоняется от той естественной формы, которую бы ему придало всестороннее применение основного педагогического принципа воспитания работой и для работы. Ученику должно оставаться время и возможность под руководством родителей или по собственному побуждению развивать те задатки и стремления, которые имеют важное значение для его личности и для практической жизни и которым не уделяется внимания в наших традиционных, еще средневековых учебных планах, возникших путем приклеивания новых предметов к более старым.

Что касается числа учеников в классе, то само собою понятно, что чем больше учеников, тем больше становится опасность, что учитель разучится обращать внимание на индивидуальность каждого ученика и применяться к ней. Но вред, приносимый слишком многочисленными классами,

был бы меньше, если бы классы трактовались как трудовые коллективы, а учебные планы и учебные методы имели бы более естественную форму.

Развитию индивидуальности в высшей степени благоприятствует общественная жизнь. Когда дети собираются в большем числе, они становятся живее, подвижнее, предприимчивее, деятельнее. Каждый стремится проявить высшее и лучшее, к чему он способен, и успех побуждает сызнова. Подобным же образом в классе, занятом живой работой, возникает интенсивный обмен влияний: каждый член трудового коллектива, даже самый слабейший, может получать и давать. Мало одаренный в интеллектуальном отношении ученик обладает, быть может, положительными качествами в области технической, социальной или этической, которые при известных условиях могут дать благотворный толчок ребенку с хорошими интеллектуальными способностями. Различия духовной жизни мальчиков и девочек со своей стороны создают почву для столь же благотворного взаимодействия. И Лай, исходя отсюда, задает вопрос: если не становиться на одностороннюю точку зрения интеллектуализма наших школ, если не желать превращения школы в парник для выращивания лишенных твердости и устойчивости интеллектов, и если, наоборот, стремиться к постановке преподавания на основе педагогического принципа действия, то спрашивается, чем можно оправдать раздельное обучение полов, начиная с самых младших классов, и группировку нормальных учеников народной школы по их способностям, как это принято в некоторых городах (здесь Лай имеет в виду мангеймскую систему). И против того и другого Лай восстает самым решительным образом.

Третий принцип, охватываемый основным педагогическим принципом, называется Лаем принципом ассимиляции и духовного роста и выражает собою следующий важный в дидактическом отношении факт. Привычные ассоциации определяют способ восприятия и усвоения нового, каковое, в свою очередь, сообразно основному педагогическому принципу, влияет определяющим образом на старое. Этот-то процесс Лай и обозначает, как уподобление или ассимиляцию. Здесь точно так же, как и при физиологическом росте растения, происходит выбор, усвоение, превращение и органическая ассимиляция пищевых веществ.

Обучение должно быть организовано таким образом, чтобы стал возможен органический рост. Учебный материал должен представлять собой не конгломерат, не постройку из отдельных кирпичиков, не мозаику, но органическое обра-

зование, растение. «В наших школах,—говорит Лай,—учеников перегружают работой; причиной этого является основное зло современного преподавания: отсутствие внутренней связи и пестрота, влекущие за собой раздробление сил. Мы требуем поэтому... органического роста и соответственно этому: в народной школе—уничтожения, а в средней школе—ограничения системы учителей специалистов. Мы требуем также, чтобы, по возможности, один и тот же преподаватель вел класс в течение всего курса. Если рост знаний и навыков будет совершаться органически с первого же года учения, то прекратятся жалобы на незначительный и не переживающий школьного времени успех самого добросовестного преподавания».

Главную задачу воспитания и преподавания в смысле способствования духовному росту можно, по мнению Лая, формулировать следующим образом: «Воспитание и преподавание должны, опираясь на врожденные и уже приобретенные реакции, утвердить и развить в психике ученика системы ассимиляции, необходимые для полного гармонического существования; это значит, что они должны создать ценные тенденции к ассимиляции в технической, научной, художественной, нравственной, религиозной областях и дать им гармоническое, естественное и соответствующее культуре направление, подавляя или замещая при этом ложные и отрицательные тенденции ассимиляции». Что касается учебного материала, то принцип ассимиляции требует прежде всего, чтобы для всех классов, для всех направлений духовного роста подбирался правильный с точки зрения детской психологии учебный материал, т.-е. на каждой ступени должны найти себе место все предметы преподавания и во всех них должно быть обращено внимание на техническую, интеллектуальную, художественную, нравственную и религиозную потребность. И тот же принцип ассимиляции приводит также и к требованию, чтобы на всех ступенях обучения воспринимаемый учебный материал, в соответствии с ростом умения и навыков, воплощался во вне, путем различных форм изобразительной деятельности.

Следующий важный принцип, выдвигаемый Лаем, это принцип взаимоотношения или корреляции, как он его называет. Этот принцип приводит нас к органическому учебному плану, опирающемуся на понимание естественной связи предметов преподавания и благодаря которому становится возможным естественное соединение предметов и всестороннее взаимодействие отдельных частей учебного материала. Этот принцип требует прежде всего строгого соответствия между

наблюдательно-вещественным преподаванием и изобразительно-формальным, двумя крупными отделами, на которые распадается все преподавание.

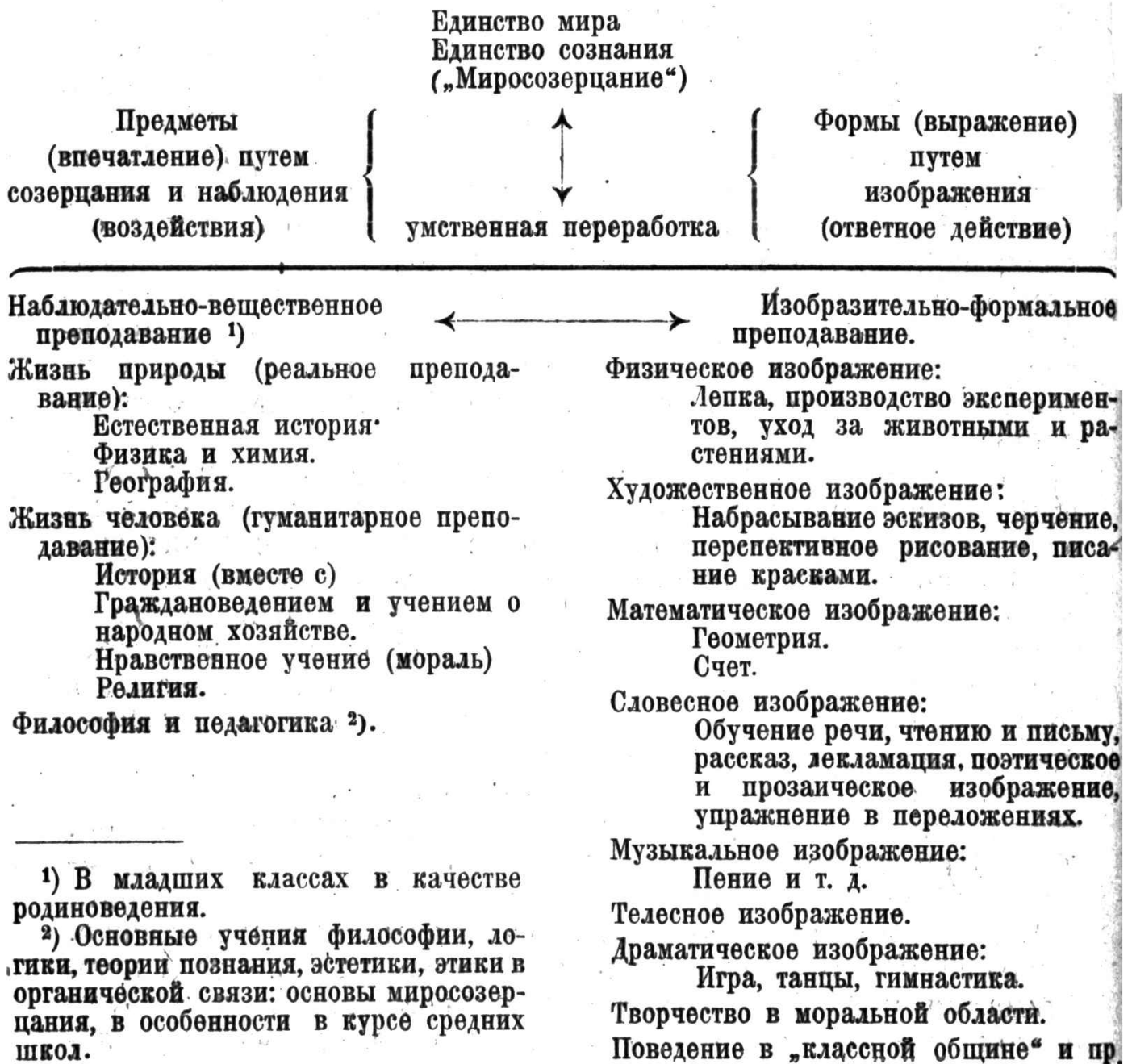
К сожалению, это не наблюдается ни в современной народной, ни в средней школе. «Средневековым веет, — говорит Лай, — от того полного несоответствия между впечатлением и изображением, между ядром и скорлупой, какое мы видим, например, в гимназиях, где общее число уроков одного лишь из предметов формального преподавания, а именно, число уроков, уделяемых иностранным языкам, почти вдвое превышает общее число уроков для всех предметов вещественного преподавания, включая сюда и религию. Тысячи и десятки тысяч словесных форм для давно известных вещей должны там чисто механически заучиваться в младших и средних классах».

Затем, мы должны иметь в виду, что и между предметами вещественного преподавания, также, как между предметами преподавания формального, существуют корреляции. Подобно тому, как из ростка дифференцируются все органы дерева, так и все учебные предметы должны путем постепенного разветвления вырасти из наглядного отечествоведения. Поэтому необходимо параллельное прохождение отдельных предметов так, чтобы в каждом классе были представлены все предметы. И принцип корреляции также требует, чтобы один и тот же учитель руководил классом народной школы во все время курса и чтобы система учителей-специалистов в средней школе подверглась ограничению.

Перегрузение учеников работой проистекает в настоящий момент не столько от количества материала, сколько от свойств учебного плана, методов и манер учителя; раздробленность сил, подавление материалом и много других зол обуславливается недостатком единства и невниманием к принципу корреляции. Принцип взаимоотношения, как часть общего педагогического принципа действия, приносит с собой, — пишет Лай, — иную оценку целого ряда учебных предметов. Мы нашли, что наша школа слишком мало знакомит с социальной жизнью и с собственной внутренней жизнью путем наблюдения над другими и над самим собой, и требуем поэтому расширения и углубления всего гуманитарного преподавания в целом, преподавания истории, законоведения, политической экономии, морали, психологии, педагогики и религии; мы нашли далее, что слишком мало внимания уделяется практическому воспитанию, и требуем поэтому расширения и углубления изобразительно-формаль-

ного преподавания, отрицательно путем уменьшения числа изучаемых иностранных языков и бесполезных дат, и положительно — путем широкого культивирования различных форм изобразительной деятельности; к ним относятся лепка, производство экспериментов, рисование, писание красками, драматические представления, игры и танцы, наконец, практическое осуществление нравственных и социальных норм в классной общине. Само собой понятно, что новый учебный материал вовсе не должен выступать в качестве отдельных предметов». В заключение мы считаем не безинтересным привести в схематическом виде органический учебный план, как он дается Ляем.

Органический учебный план, как взаимоотношение предметов преподавания:



¹⁾ В младших классах в качестве родиноведения.

²⁾ Основные учения философии, логики, теории познания, эстетики, этики в органической связи: основы мирозерцания, в особенности в курсе средних школ.

Следующий принцип, выдвигаемый Лаем, называется им принципом периодичности инстинктов. «Учебные планы начальных и средних школ, — говорит он, — будучи проникнуты интеллектуализмом, не уделяют достаточного внимания жизни инстинктов. Очень важно иметь в виду, что каждый инстинкт проявляется и достигает своего максимума в определенное время, что некоторые исчезают, когда проходит их пора, хотя в виду недостаточного воспитания они, может быть, и не исполнили своей задачи в метаморфозе; наконец, что энергия инстинктивных реакций колеблется волнообразно». В индивидуальных колебаниях или в колебаниях развития, в особенности же в изменчивости инстинктов, проявляется развитие, или, лучше сказать, метаморфоза ребенка. «Для школы действия на первом плане стоит ребенок, ученик, а не учебный материал и не будущая профессия, как мы это видим в учебных планах современных школ, и в особенности — средних школ. Школа действия опирается на основной педагогический принцип реакции и тем самым на более частный принцип периодичности реакций», т.-е., другими словами, она считается с индивидуальными и естественными колебаниями в развитии душевной жизни ребенка.

Шестой принцип, лежащий в основе школы действия, о котором упоминает Лай, это — принцип творческой деятельности и самостоятельности. «Не знание, — говорит он, — является целью школы действия, но внутреннее и сформированное с внутренним внешнее творчество, т.-е. не копия с данного, но образцы для того, что должно быть создано: целевые понятия, руководящие мотивы, точки зрения для изображения, внешнее действие — вот что является конечной целью. Развитие духовных сил означает физическое, телесное, словесное, художественное и математическое изображение, свободное выражение своего я, формирующую самостоятельность в практической (технической) жизни, в научной, художественной и нравственной областях, свободное творчество руководящих целевых понятий во всей духовной жизни. Для развития самопомощи нужны также продуктивная работа, творческая деятельность»

Преподавание должно по всем предметам и на всех ступенях развивать, согласно требованиям природы и культуры, уже имеющуюся в ученике самостоятельность во всех ее видах и формах. Можно лишь жалеть, видя, как господствующий в педагогике и школьной жизни интеллектуализм приводит к тому, что расширение преподавания в школах увеличивает время, проводимое пассивно в сидячем положении и посвященное заучиванию, и тормозит развитие про-

дуктивной стороны сознания и самостоятельной деятельности. Сначала нужно было бы изгнать интеллектуализм из школ путем более естественных учебных планов и учебных методов, выдержанных в смысле основного педагогического принципа действия».

У каждого ребенка имеется потребность к самодеятельности во всех областях физической и духовной жизни, которая находит себе дидактически недостаточно оцениваемое выражение в детских играх. Задачей преподавания является идти ей навстречу, следить за ее развитием и способствовать ему. Самостоятельность и продуктивная работа являются выдающимся биологическим принципом, который сообщает каждой реакции ее ценность, обуславливает материальное и идеальное благо и зло и самое наше существование. Воспитание должно поэтому предоставить питомцу, в его жизненной среде достаточно места для самостоятельного проявления способностей, и школа действия ни на минуту не теряет из виду, что она должна выполнить эту задачу внутри классной и школьной общины.

Последний принцип, лежащий в основе школы действия, упоминаемый Лаем, это — гигиенический принцип. «Гигиенический принцип, — говорит он, — равнозначущ с нашим требованием естественного преподавания. Это самый основной принцип: ибо сохранение физического и душевного здоровья есть основное условие существования, воспитания и обучения, основная предпосылка совершенствования и повышения трудоспособности каждого отдельного лица, его потомства и всего общества». Колоссальные успехи культуры в течение последнего столетия создали путем чрезвычайно быстрых изменений совершенно новые жизненные условия, к которым необходимо должны приспособиться нервная трудоспособность и сила сопротивления человека, а поэтому также педагогические и дидактические взгляды, принципы и учреждения, заостренвшие отчасти под влиянием традиции. Это приспособление должно совершиться, если только мы не хотим, чтобы известные нервные расстройства стали общим явлением, особенно в городах.

Лай приводит целый ряд установленных статистическим исследованием фактов, опускаемых здесь нами за недостатком места, который заставляет его сделать следующий убийственный вывод: «наши школы препятствуют правильному физическому развитию, вредят здоровью». И притом, по мнению Лая, «внутренняя организация современных школ гораздо более вредит физическому развитию и здоровью учеников, чем внешние школьные условия». На основании фак-

тов, извлеченных им из исследований Шмид-Монарда и Аксель Кея, Лай утверждает, что «учебные цели, учебные планы, учебные методы и учебные приемы наших школ в значительной степени несут на себе вину за те ненормальности физического здоровья и те вредные последствия для здоровья», которые приходится наблюдать в виде нервозности, головных болей, бессонницы, близорукости и т. д., и что таким образом, наше обучение в известной части является противоестественным.

Теперь возникает вопрос, в чем состоит противоестественность современного школьного преподавания? На этот вопрос Лай отвечает следующим образом: «с исторической точки зрения можно сказать следующее: в средние века в школах изучались древние языки, чтение и письмо, чтобы затем из книг черпать знания природы и человеческой жизни; в современных школах сохраняют силу средневековые традиции поскольку там словесное обучение с помощью чтения и письма, а не вещественное преподавание посредством *наблюдения и действия* с самого начала играет первую роль. Наши школы, начав с чтения, письма и счета в народной школе и с древних языков в средней школе, были вынуждены прогрессом культуры заимствовать у науки один учебный предмет за другим, и более или менее *механически* присоединять их уже к имеющемуся конгломерату, не заботясь о том, чтобы одновременно, сообразуясь с прогрессом общей и детской психологии, поставить учебные планы и учебные цели в связь со ступенями развития сознания, с его стремлением к единству, с духовными потребностями ассимиляции, с жаждой деятельности ребенка». Искоренить существующее зло может, по мнению Лая, только школа действия, только школьная реформа, соответствующая природе и культуре.

Обычное в теории и практике преподавания невнимание к моторной стороне основного психологического процесса реакции «физического» и «телесного» изображения и игры приводит к тому, что детей заставляют сидеть неподвижно в течение многих часов. Далее не следует упускать из виду, что пренебрежение деятельностью мускулов, которые по весу составляют почти половину тела и играют столь значительную роль в обмене веществ, должно иметь следствием нарушение обмена веществ и это тем более, что дети имеют столь резко выраженную потребность движения. Наконец, нужно принять во внимание, что многочасовое абстрактное формальное преподавание, которое в первые три года учения в народной школе почти подавляет собою конкретное наглядное обучение, оказывает зачастую угнетающее воздей-

ствие на состояние здоровья, замедляет и тормозит дыхание и кровообращение. «Таким образом», — говорит Лай, — «и гигиенический принцип точно так же показывает, что наша школа словесного обучения и неподвижного сидения должна быть превращена в школу действия и что, наоборот, школа действия сможет удовлетворить всем требованиям гигиены».

В дальнейшем Лай исследует подробно вопрос об «учебных методах» и «учебном материале» по отношению к каждому отдельному предмету преподавания, но мы не имеем возможности останавливаться на этой части его книги, так как цель нашей статьи дать только общее понятие о системе Лая, а для этого совершенно достаточно того, что было сказано выше об органическом учебном плане. Те же читатели, которые заинтересуются системой Лая, мы уверены, обратятся к самой его книге. Мы же для еще более рельефной характеристики его системы остановимся только на последнем отделе его книги, разбирающем вопрос об управлении школой действия.

В начале этого отдела он пишет: «Наше школьное дело вызывает, и не без некоторого основания, восхищение, во многих областях оно сделало блестящие успехи, но оно пришло к мертвой точке. Глубоко внутри школьного организма лежат скрытые очаги болезни, которые зоркий глаз может заметить в их внешних проявлениях. Преподавание и воспитание стоят в тесной связи с экономической и духовной жизнью, с культурой нации: они составляют ее часть. Наша культура, включает в себе громадные сокровища, но за блеском скрывается социальная и духовная нищета: хроническое недовольство, торопливая погоня за наслаждением, деньгами, почестями и славой, этический материализм, недостаток возвышенного, идеального мирозерцания и вытекающий отсюда образ жизни, лишенный силы, довольства и мира. Это — некультурность нашей культуры, в которой нет внутренней культуры, культуры личности. И этим недостатком больны также наше воспитание и преподавание, составляющие часть всей культуры». В чем же заключается бедственное положение наших школ? спрашивает Лай и отвечает на это: «Мы уже открыли его в школьной организации, в учебных планах и учебных методах. Но есть много вредных и бедственных сторон в школьном управлении и много моральной нищеты в отношении учителей и учеников». Мы коснемся здесь только некоторых моментов.

Символом школы словесного обучения, школы, где дети получают знания, сидя неподвижно, и символом пережитков средневекового преподавания служит кафедра, место,

где сидит учитель, его кресло, откуда доносятся его слова к ученикам, которые сидят на узких скамьях, устроенных исключительно для слушания, чтения и письма. Между учителем и учениками возникает пространственная и еще более—духовная пропасть. Физическое расстояние мешает необходимому личному и внутреннему духовному соприкосновению.

Совсем иначе обстоит дело в школе действия, говорит Лай: «Школа действия требует такого способа преподавания, который характеризовался бы прежде всего различными родами наблюдения и воспроизведения. Учитель школы действия не будет много восседать на кафедре, как на троне; большую часть урока он проводит посреди учеников и не только во время игры и экскурсий, но также во время моделирования, экспериментирования, драматических представлений и т. д. Стены школьной комнаты сплошь покрываются досками для письма и воспроизведения рисунков. Вдоль окон тянутся узкие столы для лепки, экспериментирования и тому подобного. Учитель школы действия стремится все время соединять наблюдения и переработку и воспроизведения и не будет ждать, пока не освободится в другой день к определенному часу помещение для рисования, моделирования и т. д.». Преподавание школы действия включает в себе часть окружающей ученика природы (двор, сад, коридоры должны быть приспособлены соответствующим образом) и часть социальной жизни (ученический коллектив труда и проч.) Школа словесного обучения и неподвижного сидения является для ученика горем, чужбиной, изгнанием, несчастием. Школа действия хочет стать родиной, жизненной средой. Новые школьные дома будут перенесены в окрестности городов. Число учеников должно быть уменьшено, и фабричные методы изгнаны из школ, похожих на казармы.

Школа действия, как утверждает Лай, создает естественное, имеющее необыкновенно важное значение, общение между учителями и учениками, и учеников между собой. Школа действия порывает с традиционной дисциплиной. Согласно этой последней ученик должен часами сидеть на одном месте, выпрямив туловище, сдвинув ноги и не шевеля ими, держа неподвижно руки на столе. Нельзя моргнуть глазом, в губ не должно сорваться ни звука. Школа действия также требует тишины, строгой тишины там, где она нужна и где она является естественной и непринужденной. В конечном счете, тишины требуют для того, чтобы породить внимание и удержать его. Но, однако, прибавляет Лай, полагать, что внимание детей исключает всякое движение, значит ложно

оценивать сущность внимания. Напротив того, каждый акт внимания требует нового движения, устанавливающего соответственным образом органы чувств; неподвижность благоприятствует рассеянности, мечтательности и сонливости. Строго предписанное методиками и деспотически проводимое педантами сидячее положение нельзя назвать приучением к дисциплине, это пытка. Она значительно увеличивает утомление, ибо, пока требуется неподвижное сидение, ребенок должен напрягать мускулы, которые необходимы для сохранения сидячего положения, и напрягать внимание, чтобы не выйти из него.

«В наших школах,—говорит Лай,—учитель—чиновник, начальник, который повелевает, а ученик—подчиненный, который должен повиноваться. Чем больше принимает учитель унтер-офицерский тон и разыгрывает из себя полицейского, тем сильнее у старших учеников исчезает склонность к повиновению и тем сильнее растет у них склонность к противоречию, к насмешке, к мести, к обману. Здесь лежит корень школьной лжи, школьного обмана, ложной классной и ученической чести, ложного духа класса, с присущим ему понятием «предательства».

Школа действия будет представлять полную противоположность всему этому. По мнению Лая, «взгляд, будто это неморальное поведение связано со школою, как с таковою, и не может быть устранено, совершенно неверен и указывает на недостаток педагогического понимания. Школа действия развивает социальные инстинкты до степени морального духа класса... В школе действия, представляющей из себя социальную общину, в которой учителя и ученики вступают в доверчивые, личные отношения, сами собою рождаются правдивость и честность, обоюдная помощь и справедливость не только на словах, но и на деле. Во всем преподавании мы идем с доверием навстречу к ученику, т.-е. мы показываем ему, что он мог бы сам помочь себе. Мы оказываем ему помощь лишь для самопомощи; мы даем систему ассимиляций, точку зрения, норму и т. д. По этому принципу он самостоятельно выполняет свои наблюдения, переработку и воспроизведение. Так достигает он чувства самостоятельности и ответственности, уверенности в себе, храбрости и выдержки».

Ненормальная организация современной школы влечет за собою еще и другой ненормальный факт,—это ложную оценку учеников. «Ложная оценка,—говорит Лай,—это проблема педагогики, на которую мало обращалось внимания, но которая чрезвычайно важна, потому что она касается самого глубокого и болезненного личного чувства самооценки, са-

мосознания, особенно возрастающих как раз в годы половой зрелости».

Что ученики часто бывают ложно оценены учителем, доказывают следующие факты. Личности, как Ньютон, Вальтер-Скотт, Линней, Гаус, Наполеон, Веллингтон, Либих, Дарвин, Гельмгольд и т. д., и многие выдающиеся люди нашего времени считались и трактовались в школе «малоспособными», «непригодными к занятиям», «ограниченными» или «глупыми». Уже простой опыт показывает, что образцовые ученики в последующей жизни часто не дают того, чего ожидают от них учитель, и что другие, несмотря на его ожидания, стали позже дельными и выдающимися людьми».

Основная причина этого факта заключается в следующем. Дома дети ведут себя совершенно иначе, чем в школе. Дома ребенок именно у себя, а не в чуждой ему обстановке школы. «Дома», в родной ему среде, в комнатах, на дворе, в хлеву, в саду, в поле и в лесу, в кругу семьи, среди товарищей, его физическая и духовная деятельность протекает всесторонне, непринужденно, естественно, и все рефлекторные, инстинктивные и волевые реакции открыты взорам отца и матери. Как недостаточно, как скудно и неестественно может ребенок наблюдать, перерабатывать и проявлять свои многообразные способности и показывать их учителю, в четырех стенах школы, прикованный к школьной скамье, связанный «хорошей дисциплиной» и начиняемый книжными и словесными знаниями. Современная школа может найти, развить и оценить не общее дарование, не способности, нужные для жизни, а сухие школьные способности, скудную школьную интеллигентность, дарования, необходимые для школы словесного обучения и неподвижного сидения. Обратное этому будет в школе действия, «которая требует и ведет за собою изучение духовных различий и применение результатов этого изучения» и которая будет с успехом бороться против бедственного положения школы, возникающего из-за ложной субъективной и объективной оценки.

Бедственное положение школы сказывается и в ложных целях обучения и в неправильно поставленном руководстве школой. Относительно первого мы уже говорили выше. Здесь следует только прибавить интересные мысли Лая относительно учебников и экзаменов и классных работ.

Наши учебники, говорит он, «стремятся к научной полноте», главную роль в них «играет наука, специальность материала, а не ребенок, не метод, основанный на детской психологии». А, между тем, «целью преподавания является не сообщение знаний, а культура развития. Но, куда девает-

ся в этих учебниках ученик с его ступенями развития, с его священным правом на естественное руководство своим развитием?» «Не только кафедра, но также и объемистые учебники затрудняют то плодотворное общение учителей и учеников, которого требует основной педагогический план в наблюдении, в переработке сообщенного и почерпнутого в наблюдении и в изображении. Школьные книги должны носить характер повторительных, а не учебных книг. Что было пережито во время действия, должно быть повторено. Первоначальное значение слова учить было заставлять находить и переживать; к сожалению, оно выродилось в фабрикацию слов, в поучение с кафедры, в чтение учебников. Наши «распространеннейшие» учебники не ведут к наблюдению, к самостоятельной умственной переработке и воспроизведению, но, напротив, уводят от них. Они благоприятствуют не изучению, а затверживанию наизусть. Школа бездеятельности есть книжная школа, есть школа неподвижного сидения. Про книжную школу и школу бездеятельности можно сказать словами Ницше, что это «рассадник ученого ожирения», и мы прибавим еще, того ожирения, при котором утериваются мускулы, необходимые для действия».

Что касается классных работ, то Лай глубоко возмущается всей современной их постановкой в Германии. «Что достигается классными работами?» задает он вопрос и отвечает на него: «Прежде всего, перед нами встает анти-моральная картина, от которой хочется отвернуться. Вспомним английских учеников, презирающих ложь и пользование подстрочниками. Там учитель—друг и советник учеников, которому они в разностороннем личном общении открывают все свои хорошие и слабые стороны и могут это делать без всякого вреда для себя. У нас учитель—чиновник, начальник, враг, перед которым ученик должен быть настороже, от которого он скрывает и должен скрывать свои слабые стороны, незнание и непонимание. Там легко узнают ученика, здесь в нем легко могут ошибаться. В этом скрыт один из главных источников школьных бедствий и зол».

«Наше школьное преподавание в самой основе отношений между учителем и учеником противоестественно и неморально. Безнравственность же может порождать лишь безнравственность. Будучи включены в неморальную систему, мы, не желая того, воспитываем безнравственность словом и, что еще хуже, делом. Мы принуждаем учеников к притворству, лжи и обману, к лицемерию, мести и подобию страсти, благодаря нашей системе классных работ и ежедневному, а то даже ежечасному выставлению отметок».

По мнению Лая, школа действия не просто откажется от классных работ, в ней они, однако, примут иные формы и будут проводиться с иной точки зрения и при других условиях, став для учеников плодотворным упражнением. «Школа действия устранил ту безнравственную систему, которая лежит в основе наших школ, возвратясь назад к естественным условиям. Не фабрики, но небольшие школы, небольшие учительские коллегии, где господствуют дружеские личные отношения, доверие между учителем и учениками, между семьей и школой, естественные, покоящиеся на законах детской психологии формы дисциплины в преподавании, — вот цели школы действия».

С неменьшим жаром также Лай обрушивается и на неправильную систему управления школой, господствующую в Германии, при чем особенно он восстает против той сферы деятельности, так называемого, школьного надзора, которую называют посещениями (визитация). «Нашим школам, — восклицает он, — нужна не полиция, но руководство, не надзор, но соглядатайство за исполнением устаревших и мелочных предписаний, но руководство, ведущее к улучшению! Надзор с первого хода, школьная полиция, или, еще хуже, целая иерархия надзора пагубно влияет на учителей и учеников. Расширение надзора вместо руководства означает увеличение дрессировки и карательных мер. Надзор осуществлять легко; руководить же трудно. Надзор легко приводит надзирающего к высокомерию, к поверхностности, к беспощадной резкости и к обереганию себя от лишних трудов; руководство делает скромным, глубоким, мягким, порождает энергию и заставляет ставить строгие требования к своему образованию».

Темным пятном на современном домашнем и школьном воспитании лежат также, по мнению Лая, самоубийства школьников, которые, повидимому, увеличиваются в числе. И причины которых, главным образом, лежат в школьных условиях. На основании статистических данных, почерпнутых доктором Эйленбургом из актов Прусского школьного управления за годы от 1883 до 1903, видно, что за этот промежуток времени, в среднем каждый год кончали самоубийством 54 ученика, при чем поводом почти 33% случаев было: страх перед наказанием из-за проступков в школе, из-за плохих успехов, перевода в низший класс, исключение из школ, жестокое обращение учителей и т. д., страх перед экзаменом, оставление на второй год и т. д. «Мы можем предъявить также и родителям, — пишет Лай, — длинный список их грехов. Тех родителей, которые поговаривают страсти к развлечению и

наслаждению у своих детей, которые восхваляют материалистический взгляд на жизнь и материалистический образ жизни, жизнь которых проходит без возвышающего идеала, без сил, без отрады, без покоя, мы в особенности не собираемся брать под свою защиту. Но мы должны вспомнить, что между школьными самоубийцами находятся также дети из семейств с прекрасным воспитанием. И сколько должен выстрадать, сколько должен вынести ребенок, если он накладывает на себя руки, убивает себя, он, который сам есть жизнь и привязан к жизни. Неужели же учитель, от которого требуется, чтобы он мог наблюдать детскую психологию, не мог найти бросающихся в глаза явлений, изменений в характере ребенка? Не должен ли он был найти средство для помощи и объединиться с родителями? Ученики, которые кончают с собой, это, действительно, или мнимо ложно оцененные ученики, но, если даже мы имеем дело с мнимой ложной оценкой, то мы должны все же сказать: и у этих детей существовали также свои причины, и долг воспитателей, а, следовательно, также и учителей, подойти к ним подобно врачу душе. Школа действия внесет также изменения и в эту область, потому что в ней менее возможна ложная оценка и она уменьшает все те влияния, которые школа словесного обучения и неподвижного сидения оказывает на тело и душу учеников.

В последних двух главах своей книги «Школа действия, педагогическое исследование и дополнительное образование учителей и родителей» и «Школа действия, как органический синтез всех реформаторских попыток», Лай подводит как бы окончательный итог содержанию всей книги. Источники бедственного положения школы он сводит к двум основным фактам. «С одной стороны,—говорит он,—в наших школах, начиная с университета, через гимназию, и вплоть до народной школы, продолжают еще действовать пережившие сами себя средневековые традиции, а, с другой стороны, к школе стали предъявлять более разносторонние требования, в то время, как в педагогике и специально дидактике не произошло особенного внутреннего прогресса. Прогресс биологических и философских наук и новый экспериментально-педагогический метод исследования делают возможным и требуют, как мы думаем, закладки фундамента для новой педагогики—педагогики действия. Современное преподавание ложно оценивает сущность ребенка, и сущность воспитания, а этим также и сущность преподавания. Основой и исходным пунктом всех вопросов преподавания должен стать ребенок, как развивающееся существо, и его потребности, а не материал и его ценность для взрослого... На воспитание ну-

можно смотреть, как на культуру развития. Первоисточник бедственного положения школ лежит фактически в том, что до сих пор редко или почти совсем не считались с тем основным фактом, что воспитание, а вместе с ним и преподавание, являются культурой развития».

Из этого основного факта непосредственно могут быть сделаны следующие выводы. Каждый отец, каждая мать, в особенности же каждый детский врач и каждый учитель, начиная от народной школы до высшей, должны знать в основных чертах то, что научно установлено относительно руководства развитием, уметь и применять эти знания. Это значит, что все они должны получить педагогическое образование. Даже образованные родители, по мнению Лая, «слишком мало обращают внимания на знания и сведения по детской психологии и педагогике. Отцы и матери интересуются модами, романами, искусством, техникой и всевозможными науками; в наших школах девушки узнают о чем угодно, только не о педагогике и воспитании. Дети остаются незнакомцами для родителей, а также, к сожалению, и для многих учителей, от которых родители ожидают, что они сумеют правильно оценить и правильно трактовать склонности и способности».

Вместе с тем, Лай считает необходимым, чтобы община и прежде всего государство поддерживало педагогическое исследование и помогало бы ему, способствуя его дальнейшему развитию, устраивая экспериментально-педагогические кабинеты, т.-е. учреждения для педагогического наблюдения. Он находит, что в этом отношении дело плачевно обстоит в его отечестве, в «стране мыслителей», где господство дает «большие средства для облагораживания домашних животных и устраивает для этого соответствующие институты», но, где «до сих пор не было основано ни одного института для экспериментального педагогического исследования».

Новая или экспериментальная педагогика характеризуется тем, что еще в «Экспериментальной дидактике» было названо Лаем экспериментально-педагогическим методом исследования, «а именно систематическим, статистическим и экспериментальным наблюдением». Но это несколько не исключает для нее возможности пользоваться всеми в совокупности биологическими и философскими науками, как вспомогательными науками, с той только разницей, что она пользуется ими только для создания гипотез, а не для того, как это делала старая педагогика, чтобы выводить непосредственно из них педагогические принципы. «Это является неправильным, ибо положения, применимые к взрослому, не всегда бывают применимы к ребенку, и, кроме того, то, что

применимо к ребенку теоретически, не всегда годится для практических целей воспитания, или не всегда может быть достаточным для них».

«Часто утверждается, — говорит Лай, — что новая экспериментальная педагогика может, правда, исследовать средства и пути, но не цели преподавания. На это можно возразить, что новая педагогика, прежде всего, берет свои цели, как и старая, от нормативных наук, задача которых состоит именно в определении норм и целей. Но при этом она избегает заблуждения, в которое впадала старая педагогика. Нормы и цели, определяемые логикой, этикой, эстетикой и наукой о религии, формулированы для взрослого, для созревшего сознания, но не для детей. Поэтому на долю педагогики остается задача исследовать, в какой степени каждая ступень развития ребенка может соответствовать этим нормам. И эта задача может быть правильно разрешена только при помощи систематического наблюдения, статистики и эксперимента. Начало этому уже положено. Новая или экспериментальная педагогика оценит, исправит, разовьет дальше, углубит то, что дала прежняя педагогика, но она возведет свое здание на более широком и прочном основании и будет применять более надежные методы».

Школа действия, — как заканчивает Лай свою книгу, — «является потребностью современной культуры. Однако, в устройстве и в управлении школой действия должны с самого начала, на ряду с представителями государства и церкви и учителями принимать участие родители и врачи. К ним всем, знающим, что наши школы не то, чем они должны были бы быть, обращаемся мы с просьбой вступить в борьбу за школьную реформу, отвечающую требованиям природы и культуры».

Мы изложили, насколько это только было возможно, подробно взгляды Лая на реформу школы, сообразно требованиям природы и культуры, как они выражены в его последнем труде «Школа действия», посвященном этому вопросу. Под многими его положениями и особенно критической стороной его воззрений мы готовы подписаться и руками, и ногами, но в общем и в своих основах мы все же считаем его взгляды не вполне достаточными и нуждающимися в расширении и дополнении. В виду этого, мы считаем не лишним высказать несколько мыслей по поводу того, в каком направлении должно произойти это расширение и дополнение.

Начнем, прежде всего, с основного педагогического принципа действия, который Лай кладет в основу своей системы. Как мы видели, главным содержанием этого принципа он считает реакцию, как единство впечатления, переработки и выражения. Реакцию он считает элементарнейшим явлением жизни: жить—значит реагировать, жизнь есть совокупность всех реакций. С самого же первого взгляда бросается в глаза односторонность этого определения: самое поверхностное рассуждение может обнаружить, что оно служит выражением только одной стороны жизни и далеко не охватывает ее всю в ее целом. В этом определении жизнь является, если можно так выразиться, слишком безжизненной. Живое существо здесь представлено только реагирующим на внешние воздействия среды, для каждого его действия требуется внешний толчок, и все его действия сводятся только к ответу на эти толчки.

Действие, как реакция, есть недостаточно активное действие и имеет до некоторой степени пассивный характер. В этом определении, если позволительно употребить образное сравнение, жизнь может быть уподоблена сонному человеку, которого щиплют, толкают, щекочут и т. д. и который просыпается на минуту под влиянием этих уколов, толчков и щипков, чтобы произвести соответствующее движение и затем тотчас же засыпает до следующего толчка или щипка. Ведь сам же Лай говорит, что необходимой предпосылкой реакции является живое существо. А чем живое существо разнится от неживого? Ни один человек не знает, что такое жизнь,—говорит Лай.«Мы знаем только одно: живая субстанция—протоплазма, восприимчива к свету и другим *раздражениям*, она обладает чувствительностью и отвечает на раздражение движением или торможением движения, т. е. способна к реакциям». Мы не думаем, чтобы только это одно составляло отличие живого существа от неживого. В живом существе мы должны предположить порыв жизни, стремление жить, упорствовать в своем существовании.

Без жизненного порыва немыслимо живое существо, как бы элементарно оно ни было. Правда, этот жизненный порыв для нас является загадкой, мы его не можем объяснить, и мы только можем предполагать его в других живых существах по аналогии с тем жизненным порывом, который мы переживаем в самих себе. Но такой же загадкой является для нас и чувствительность, которой одарены живые существа и которая дает им возможность отвечать на раздражение движением или торможением движения. И последует ли на раздражение движение или торможение его и в какой форме, это

до некоторой степени будет зависеть от того жизненного порыва, который мы считаем необходимой предпосылкой каждого живого существа. Но жизненный порыв не есть какая-то мертвая сила, а постоянно проявляется в тех или других действиях живого существа. Но, так как живое существо действует не в безвоздушном пространстве, а в какой-либо определенной среде, то оно постоянно встречает противодействие со стороны среды, ощущает на себе воздействия окружающего мира, на которые и реагирует в направлении, определяемом жизненным порывом.

Таким образом, не только реакция, т.-е. ответное действие, — действие на получаемое раздражение, — должна быть рассматриваема как элементарнейшее и основное явление жизни, таким же основным явлением жизни является и прямое действие, — действие, имеющее свой источник не во внешних раздражениях, а внутри самого живого существа, действие, вытекающее из того жизненного порыва, которым охвачено данное существо. Как обе эти формы сочетаются и гармонически сливаются в одно действие, мы не беремся здесь ни обсуждать, ни решать, а только хотели указать, что Лаям, в его основном принципе действия, была недостаточно оценена значительная и, едва ли не наиболее ценная часть жизни, дающая наибольший смысл и значение этой последней, хотели указать на то, что жизнь далеко не может быть сведена только к совокупности реакций или ответных действий, а обнимает также и прямые действия живого существа, не могущие быть подведенными под тип реакции, и что только такая жизнь будет полной жизнью и живой жизнью, а не жизнью, как совокупность одних реакций.

Нам кажется, что односторонность Лая в данном случае имеет своим источником то обстоятельство, что он стоит на естественно-научной точке зрения, на точке зрения, так называемого, внешнего опыта. Но при оценке и понимании явлений жизни эта точка зрения далеко недостаточна и должна быть восполнена более углубленным пониманием жизни: с внешней стороны, с которой схватывает естествознание явления жизни, мы ее никогда вполне не поймем, и она для нас всегда будет представляться в свете механического мирозерцания.

Это до некоторой степени и отразилось на воззрениях Лая, который в своей «Экспериментальной дидактике» утверждает, что «разложение инстинктов на отдельные рефлексy приводит к важному выводу, что каждое действие можно рассматривать, как непосредственный рефлекс на реальное физическое раздражение» (стр. 280) и в другом месте, что

«физиологический волевой акт есть ни что иное, как рефлекс, который в отличие от спинно-мозгового может быть назван мозговым рефлексом» (стр. 290). Это-то и дает ему основание, под видом внешних форм реакции, свалить в одну кучу рефлекс, инстинкт и волевое действие и видеть в каждой из этих форм единство впечатления, переработки и выражения, в той их последовательности, какая здесь указана.

Но, если уже и для инстинкта является спорным, в какой мере он может быть подведен под тип рефлекса, то для волевого действия, нам думается, можно принять бесспорно, что оно имеет существенно другой характер, чем рефлекс, что в нем последовательность психических явлений совсем иная и что оно по своему характеру не есть реакция. Рефлекс есть только формула для тех психических явлений, которые возникают в живом существе, благодаря воздействиям внешней среды, но волевые действия принадлежат к той категории психических явлений, источником которых является само живое существо, а не внешняя среда.

Первым членом ряда является здесь не внешнее впечатление, а внутреннее решение воли, за которым следует внутреннее действие, — выбор соответствующих представлений действий, имеющих быть выполненными для осуществления этой цели и сосредоточения на них внимания, за внутренним действием следует внешнее и весь ряд замыкается восприятием, как самого внешнего действия, так и его результатов. И все это составляет один цельный, единый и нераздельный процесс. Последний член ряда — восприятие, внешнее впечатление может оказать, в свою очередь, влияние на первый член ряда, т.-е. на внутреннее решение воли, видоизменить его, расширить, улучшить, результатом чего получится и более совершенное внешнее действие и т. д. Т.-е. и здесь, как в том типе реакции, который нам дает Лай, может быть постоянный и живой круговорот.

В своей теории волевых действий, изложенной им в «Экспериментальной дидактике» (см. стр. 288 и след.), Лай примыкает к воззрениям Мюнстерберга, которого тоже, как говорит Кюльпе, к непониманию действительной природы воли привело мнение, что последняя физиологически должна быть рассматриваема, как рефлекс¹⁾. Однако, как говорит последний, «сложность условий, которые мы принуждены предположить для волевого действия, означает нечто более, чем простое различие в степени». Нам думается, что ближе

¹⁾ См. в „Вопр. фил. и псих.“, год 2-й, книга 5-я, нашу статью „Учение о воле в новой психологии“.

к истине стоит то понимание воли, которое мы находим у Вундта, Гефдинга, Пьера Жанэ, и согласно которым волевой акт является своего рода творчеством: действие является волевым только в силу своей новизны.

Исходя из этого понимания воли, мы будем видеть в творческом действии одну из важнейших составных частей жизни, все более расширяющуюся и углубляющуюся и занимающую все более значительное место, чем выше стоит существо на линии развития. С этой точки зрения, мы не скажем, как это делает Лай, что жить значит реагировать, мы скажем также, что жить это значит творить. Жизнь для нас не есть только совокупность всех реакций, как у Лая, она есть также и существенным образом творчество. Понятие действия нельзя отождествлять с понятием реакции. Действие, поскольку оно имеет сознательный волевой характер, всегда является своего рода творчеством. И потому школу действия мы бы лучше назвали школой творческого действия, чтобы рельефнее подчеркнуть то, что должно составлять идеальную цель стремлений этой школы и реальную ее основу. Воспитание путем творческого действия и для творческого действия есть воспитание путем творческой жизни и для творческой жизни. И педагогика творческого действия есть педагогика творческой жизни.

И Лай в своей системе также выдвигает принцип творчества и самостоятельности, но этот принцип фигурирует у него как частичный принцип, вытекающий из главного основного принципа действия, под которым он понимает реакцию, и недостаточно выдвинут на первый план.

При формулировке своего основного педагогического принципа он говорит: «Питомец есть член окружающей его жизненной среды, влияние которой он на себе испытывает, и на которую он, в свою очередь, реагирует». Мы бы это положение дополнили следующим: питомец есть самостоятельное живое существо, определенная конкретная индивидуальность, не только реагирующая на воздействия окружающей его жизненной среды, но и самостоятельно действующая на эту среду в направлении, определяемом его самобытной индивидуальностью.

У Лая на первом плане стоит значение окружающей среды и, главным образом, социальной. Он выдвигает вперед социологическую сторону воспитания. В противность этому мы считаем, что равнозначительное место, а не подчиненное и служебное принадлежит и индивидуальному моменту в воспитании и что этот момент должен быть выдвинут с самого же начала при формулировке основного педагогического прин-

ципа. Это повлечет за собою, конечно, и несколько видоизмененную перспективу при построении новой школы.

«Воспитание, — говорит Лай, — должно, таким образом, воздействовать на врожденные и приобретенные реакции, чтобы они пришли в соответствие с нормами логики, эстетики, этики и религии. Воспитание есть развитие, руководимое сообразно требованиям общежития и культуры». В этом он видит социологическую сторону воспитания. А на ряду с этой социологической стороной мы поставим индивидуальную сторону воспитания и, дополняя положения Лая, скажем: воспитание должно таким образом воздействовать на данную конкретную индивидуальность, чтобы развитие творческих сил в ней достигло до своего возможного максимума, чтобы ее самобытный характер получил свое наибольшее выявление. Оно должно стремиться к тому, чтобы воспитанник стал самобытной творческой личностью, возможным творцом новых форм общежития и новой культуры; оно должно стремиться не только к тому, чтобы он понял, усвоил и принимал в расчет при своей деятельности те логические, эстетические, этические и религиозные нормы, выработки которых достигла данная ступень человеческой культуры, но, чтобы он использовал эти нормы, как материал для творчества более высоких норм во всех областях и сферах жизни.

Выдвигание на первый план социологического момента в деле воспитания сказывается у Лая особенно ярко при обсуждении им вопроса о нравственном воспитании. Нравственный интерес и нравственное сознание, по его мнению, коренятся в социальных инстинктах, почвой для которых является общественная жизнь. Нравственная воля это — воля целого, которая зарождается в ребенке под влиянием социальной жизни. Мало-по-малу эта воля целого становится составною частью его сознания. «Требования общей воли становятся в нашем сознании, — говорит он, — совестью, нравственным императивом. Социальная жизнь делает человека нравственным».

Не отрицая того значения, которое социальная жизнь имеет в деле нравственного развития человека, мы, тем не менее, думаем, что нравственность имеет и свою индивидуальную основу, что она вытекает из природы индивидуального человеческого сознания и индивидуальной человеческой воли и что она, следовательно, как бы заложена в природе индивидуальной человеческой личности¹⁾. И поскольку нравственность вытекает из природы человеческой воли, по-

¹⁾ Подробное изложение наших взглядов на природу нравственности см. в нашей книге „Этика и педагогика творческой личности“.

стольку она является творческим актом, результатом творческой деятельности индивидуальной человеческой личности. И даже эта индивидуальная свободная творческая нравственность и есть нравственность в собственном смысле слова. И социальная жизнь только тогда и формирует в личности нравственное сознание, если она освобождает духовные силы личности для творческой работы над созданием нравственных идеалов. В противном случае, она является только дрессировкой и создает внешнюю, автоматическую, если можно так выразиться, механическую нравственность, т.-е. ряд тех или других, именуемых нравственными, с общественной точки зрения, привычек и навыков.

Если мы будем держаться такого взгляда на нравственность, то мы должны будем признать, что нравственности нельзя обучать и поучать. Вот почему мы не можем согласиться с Лаем, что рядом с религиозным поучением должны иметь место и планомерные этические *поучения*. Как в том, так и в другом случае задача воспитателя не в том, чтобы обучать и поучать, а в том, чтобы пробудить в детях самобытную, самостоятельную работу над творчеством своей личной индивидуальной религии (религий в истинном смысле этого слова) и над творчеством нравственных норм и идеалов и доставить в этом отношении наиболее богатый материал.

Но Лай, как может убедиться читатель из всей его книги, и не думает о механической дрессировке ни в области нравственного, ни в области религиозного воспитания. Так, обсуждая вопрос о преподавании религии, он сам говорит, что «религия есть внутреннее переживание, но не учение, не догма», что «религия—это нежный и прекрасный плод всей духовной жизни в ее целом», а, говоря о нравственном воспитании, он требует, чтобы этические поучения исходили «из собственного опыта и простых самонаблюдений ребенка». И даже, говоря о социальном воспитании, он пишет: «Для того, чтобы стать справедливым, жить с другими, способствовать развитию социальной общины—надо ее знать; но ее можно узнать и понять только тогда, когда познать еще и самого себя. Основным принципом и исходным пунктом социального воспитания должно стать наблюдение над самим собою и над другими в классе и школе, организованной подобно общине... Таким образом, крайности индивидуальной и социальной педагогики соприкасаются в самосознании, в нем индивидуальная педагогика переходит в социальную».

И вообще мы можем сказать, что Лай везде подчеркивает и выдвигает индивидуальный момент в воспитании и образовании, и мы найдем у него красноречивые страницы о

творческой деятельности, самостоятельности и индивидуальности. Но в таком случае почему же этот индивидуальный момент не получил достаточного и равноценного места при формулировке основного педагогического принципа? Ведь тогда бы Лай не назвал свою школу просто «Школой действия», а «Школой творческого действия» или еще лучше «Школой формирования творческой личности», при чем понятием личности мы именно и подчеркнули бы гармоническое единство индивидуального и социального момента.

Личность немислима без широкой общественной жизни, без широких общественных связей, без солидарности в той или другой форме и степени с человечеством, и в то же время личностью может быть только самобытная творческая индивидуальность. Известный французский философ А. Фулье говорит: «В человеческом индивидууме имеется «личность» (personnalité), интеллектуальная и моральная, превосходящая индивидуальность и даже общество. В самом деле, человеческое общество должно брать в качестве своей цели развитие не только индивидуумов, но и личностей. Но, если то, что составляет индивидуальность, заключается в том, чтобы жить внутри самого себя, то то, что составляет личность, заключается именно в том, чтобы жить вне себя, в других, и во всем, в целом. Личность это—существо, которое мыслит, а существо, которое мыслит, выходит из пределов самого себя, чтобы слиться, при посредстве мысли, с универсальной жизнью. Личность это—существо, которое любит, а существо, которое любит, живет для других. Личность это—существо, которое хочет, имея сознание о своей воле и направляя ее в ту или другую сторону, а истинное направление универсально»¹). И в другом месте он прибавляет: «Чем более мы живем, как личности, тем более мы в состоянии реализовать коллективную солидарность».

Мы потому так подробно останавливаемся на всем этом, что вполне согласны с Лаем, что *nomen est omen* (г.-е. имя есть предзнаменование), и что далеко не является безразличным, что мы выставим на нашем знамени и выдвинем на первый план. Если иногда практически от этого, по видимому, и не получается большой разницы, то все же изменяются перспективы, и это нас легче может предостеречь от ложных шагов, если мы выберем такой лозунг, который более полно и широко охватывает те идеальные цели, выразителями которых мы стремимся быть.

¹) А. Foullee. *La morale socialiste* (Revue des deux mondes. 15 juillet 1901), стр. 403.

В заключение, мы должны еще упомянуть о том значении, которое следует придавать экспериментальной педагогике. Как мы видели, она в системе Лая играет большую роль, и он ожидает от нее многого. И мы далеки от мысли оспаривать эти его надежды. Новая экспериментальная педагогика, по его мнению, оценит, исправит, разовьет дальше, углубит то, что дала прежняя педагогика, но она возведет свое здание на более широком прочном основании и будет применять более надежные методы. И мы от души желаем возможно более широкого и плодотворного развития экспериментальной педагогики и ознакомления с нею широких кругов воспитателей, родителей и учителей. Но следует все-таки всегда сознавать ясно те границы, до которых может простирается содействие экспериментальной педагогике в создании новой школы и вообще в реформе воспитания. Это предохранит нас от иллюзий, от идеализации, от обманчивых надежд.

Новая экспериментальная педагогика характеризуется экспериментально-педагогическим методом исследования, т.-е. систематическим, статистическим и экспериментальным наблюдением. Она исходит из совершенно правильной мысли, что положения, применимые к взрослому, не всегда бывают применимы к ребенку, и путем систематического наблюдения и опыта стремится установить факты, имеющие отношение не только к ребенку вообще, но и к различным возрастам его жизни, и одной из ценных ее задач является установление специфических индивидуальных отличий у детей в различных областях их психики. И этим самым она оказывает и будет оказывать в будущем еще в большей степени ценные услуги в деле утверждения и построения, и воспитания, и школы на новых началах, в деле реформы их соответственно природе ребенка.

Но будем помнить все же одно. Нет сомнения, что экспериментальная педагогика облегчит нам понимание отдельных индивидуальностей, но самое большее, что она может сделать, это—установить типы индивидуальностей, типы развития, которые все-таки будут являться общими схемами жизни. Сама индивидуальность в ее живой жизни, в ее живом развитии ускользает от экспериментальной педагогики, как она ускользает и от науки вообще. Педагоги, и родители, и учителя, могут быть прекрасно знакомы с последними результатами научных исследований экспериментальной педагогики, и все-таки данные конкретные дети, с которыми им приходится иметь дело, могут для них оставаться полными незнакомцами. Знание экспериментальной педагогики

должно быть восполнено чем-то другим, чем должны обладать воспитатели, а именно проникновенною любовью, симпатией к данному конкретному ребенку, которые позволят им непосредственно, интуитивно понять индивидуальность, с которой им приходится иметь дело, в самой ее глубочайшей основе, и использовать результаты экспериментальной педагогики на благо данной индивидуальности самым плодотворным образом. На необходимость культивировать в педагогах в возможно более широкой степени способность к подобному интуитивному познанию индивидуальности мы и должны обратить внимание. Не только широкое распространение педагогических и специально экспериментально-педагогических знаний необходимо, но и культивирование среди воспитателей—родителей и учителей, новой любви к детям, симпатического отношения к их свободной творческой индивидуальности, той любви, которая даст им глубокое интуитивное познание индивидуальности детей и поможет найти надлежащие пути, методы и приемы для раскрытия этой индивидуальности и для ее наиболее пышного расцвета и развития.

На этом мы и закончим свои критические замечания по поводу воззрений Лая. Мы не задавались целью их опровергать, но только указать те расширения и дополнения, в которых они, по нашему мнению, нуждаются. Идеи Лая плодотворны и жизненны и можно пожелать только, чтобы они нашли себе возможно более широкое распространение среди различных слоев общества, чтобы они повсюду пробудили ясное благодетельное сознание коренных недостатков нашей современной школы и высокого идеала школы будущего и побудили всех в мере своих сил способствовать скорейшему народжению этой идеальной школы. Осуществление идеальной школы будущего есть священный долг, который лежит на всем обществе в его целом, на всех членах его без исключения и который должен быть выполнен по возможности скорее, если только мы хотим спасти наше молодое поколение от угрожающего ему в современной школе физического и духовного вырождения.

Как бороться с проступками и недостатками детей.

Каким образом, с точки зрения идей, охватываемых понятием «освобождение ребенка», разрешается вопрос: что делать в тех случаях, когда ребенок явным и грубым образом нарушает права и других детей и взрослых? Как должны мы поступать тогда, не становясь в противоречие с принципом свободы? Вопрос страшно трудный и который тем не менее должен быть решен. По мнению многих, даже самая возможность нарушения ребенком прав других ставит на карту принцип свободы. Как мы увидим дальше, это несколько его не колеблет, потому что, неся в себе яд, как это думают многие, он в то же время таит в себе и противоядие, потому что, нанося раны, он в то же время самым лучшим способом их и излечивает. А противоположное состояние, состояние несвободы, несет с собою в тысячу раз более губительные яды и наносит чудовищные раны, не только не давая средств для их излечения, но только растравляя их еще глубже.

Мы говорим ребенку: «Ты свободен, ты можешь, как угодно, хотеть и думать, и мысль, и воля твои свободны, ты можешь самостоятельно мыслить и имеешь полное право приводить твои мысли и решения твоей воли в исполнение, но, помни одно, что также свободен и каждый другой ребенок, с которым ты приходишь в столкновение, и каждый из взрослых, которые тебя окружают. Пока твоя свобода не стесняет равной свободы других, до тех пор никто, как бы он ни назывался,—отец, учитель, товарищ,—не имеет права стеснять твою деятельность. В этих пределах твоя свобода неприкосновенна, но только в этих пределах, которые резко очерчиваются равной свободой других. И там, где ты переступаешь эти законные границы своей свободы, каждый имеет

право защищать свою свободу от твоих посяганий, и каждый имеет право защищать другого от насильственных посягательств на его свободу».

Вот правило, которое надо запечатлеть в сознании ребенка и при том запечатлеть не только словами, но и соответствующими им действиями. Ребенок должен помнить, что настолько священна его свобода, настолько священна свобода и каждого другого, настолько же священна и защита каждым своей свободы и защита каждым свободы всех других от каких бы то ни было посягновений.

Но тут-то и начинаются трудности. Защита свободы своей и других—все это прекрасные вещи, но какими средствами мы будем при этом пользоваться? Здесь-то, в вопросе об этих средствах, и заключается самая трудная часть задачи. Какие средства мы можем считать законными при этой защите свободы и какие, наоборот, мы должны отвергнуть совершенно?

Безусловно, мы должны отвергнуть все те средства, которые стоят в противоречии с принципом свободы. Защищая свою свободу или свободу кого-нибудь другого, мы в то же время не должны посягать на законную свободу того лица, в данном случае ребенка, против несправедливых притязаний которого мы боремся. Пока предпринимаемые нами меры не переходят за эти пределы, они законны; за этими пределами они становятся незаконными.

Это все хорошо, скажут нам, но практически осуществить это очень трудно, если не невозможно; почти нельзя защитить свободу другого от посягательств на нее со стороны ребенка, не посягая в то же время на законную свободу самого ребенка.

Чтобы лучше уяснить себе этот важный вопрос, попробуем разобраться в нем на каком-нибудь конкретном случае. Вот один ребенок хочет побить другого и, несмотря на всякие усовещания и уговоры, все-таки упорствует в этом намерении. Что при таких условиях делать? Некоторые, быть может, скажут: запереть его в отдельную комнату, пока он искренно не откажется от этого намерения. Т.-е., другими словами, посадить его в тюрьму и лишить его законной свободы двигаться и заниматься так, как ему хочется. Это — средство, к которому прибегают все любители и поклонники власти и авторитета, но отнюдь не то средство, которое диктуется принципом свободы истинному воспитателю. Оставим ребенка свободным, но будем зорко следить за ним, чтобы во всякую данную минуту быть готовыми ринуться на помощь тому ребенку, которого он хочет обидеть. Правда, это

потребуется со стороны воспитателя большого напряжения сил. Чем в том случае, если бы он попросту извъял беспокойного и непокорного ребенка из детского общества. Но лучше в данном случае напрячь все свои силы, чем самому же нарушить принцип свободы. Пускай, наконец, сами дети среди себя образуют свободный союз для защиты друг друга от посяганий на их свободу! Это—более плодотворное средство, чем запираание в комнату на замок и т. д. С злоупотреблениями свободы будем бороться путем же свободы!

Распутаться в этом вопросе нам, быть может, помогут еще и следующие соображения. Будем смотреть на ребенка, который дает волю всем своим страстям и прихотям, который постоянно нарушает законные права других детей и взрослых и постоянно вторгается в сферу их свободы, будем смотреть на такого ребенка не как на свободного ребенка, а, наоборот, как на самого несвободного ребенка и поможем ему стать свободным, подумаем о тех мерах, которые могут содействовать его освобождению.

Человек, эксплуатирующий свободу других, стремящийся сделать других своей собственностью в том или другом отношении, своими рабами, стремящийся стать над ними господином и повелителем, есть деспот и тиран, но не свободный человек. У кого есть рабы, или кто распоряжается другими людьми, как своей собственностью, тот не может быть истинно-свободным человеком. Господин и повелитель, в сущности говоря, тот же раб и при известных обстоятельствах фактически и становится самым подлым и гнусным из рабов. Он раб потому, что в глубине своей души он считает рабство законным. Признавая рабство при известных обстоятельствах законным для других, он неумолимою логикой жизни будет приведен к признанию его, при изменившихся обстоятельствах, законным для самого себя.

Истинно-свободным может быть только тот человек, который никогда и ни при каких обстоятельствах не признает законным рабство ни для себя, ни для других, который никогда и ни при каких обстоятельствах не хочет быть рабом других, но также не хочет быть и их властителем; истинно-свободным может быть только тот, кто стремится кругом себя в возможно более широких пределах утвердить царство свободы. Истинно-свободным может быть только тот, кто желает видеть всех людей свободными, кто желает уничтожить все формы рабства, являются ли источником этого рабства другие люди или, быть может, даже он сам. Истинно-свободный человек стремится быть освободителем всех людей, и если он видит, что кто-либо находится у него в рабстве, он спешит

как можно скорее отпустить его на свободу. Истинно-свободный человек всегда действует под давлением той мысли: «я не могу быть в полной мере свободным человеком до тех пор, пока кругом меня в той или другой степени не свободен хотя один человек».

Таким образом, если мы видим, что ребенок является маленьким деспотом и тираном, пожалеем его, поможем ему стряхнуть те цепи рабства, в которых он запутался, поможем ему, пока еще не поздно, стать истинно-свободным человеком! Но, как же? Какой же для этого путь? Дадим ему испытать радость быть освободителем другого от той или другой формы грубого или скрытого рабства, откроем ему для этой деятельности как можно более широкое поле, и тогда идея свободы пустит такие глубокие корни в его душе, настолько проникнет в каждый уголок его сознания, что для него станут полной невозможностью те попытки нарушения свободы других, те посягновения на их права, которые он совершал раньше. Маленький деспот изменится до полной неузнаваемости и ему будут причинять страдание не только те грубые формы своеволия, к которым он прибегал раньше и которые встречали отпор со стороны окружающих, но даже и все тонкие и ухищренные формы порабощения, которые окружающими не чувствовались и не признавались, как таковые. Сделаем из маленького существа рыцаря и защитника других детей, более слабых, и он сам перестанет обижать кого бы то ни было. Пускай он научится защищать того или другого ребенка от нападений и насильственных действий со стороны всех других детей, хотя бы первоначально за исключением его самого, он тем самым научится и сам впоследствии воздерживаться от всяких нападений и насильственных действий.

Вот почему и в том идеальном воспитательно-образовательном учреждении, которое должно заменить собой современную школу и которое под названием «Дом Свободного Ребенка» подробно мною описано в книжке «Как создать свободную школу?» и в помещенной в настоящем сборнике статье «Идеальная школа будущего и способы ее осуществления», не должно быть хотя бы и тени того, что могло напомнить полицейскую роль: взрослые должны воздерживаться от карающей функции и репрессивных мер по отношению к тем детям, которые являются нарушителями порядка, которые своим поведением попирают права других, которые слишком необузданны и своевольны. Для борьбы с этим пускай свободно организуется среди детей союз для защиты свободы и для борьбы со всяким насилием, пускай старшие дети будут за-

защитниками и охранителями младших, и таким путем мы скорее добьемся того состояния, при котором нарушения прав других станут совершенно исключительным и очень редким явлением. Но, заботясь об образовании среди детей такого союза, мы должны в то же время прилагать все свои усилия к тому, чтобы этот союз, в свою очередь, сам не стал бы одной из форм насилия и принуждения над единичной личностью, чтобы создавшееся таким образом товарищество детей не утратило своего нравственного характера и не стало бы предпочитать меру физического воздействия убеждению и обращению к разуму и совести того, кто в том или другом отношении явился нарушителем прав других.

Мы видим таким образом отсюда, что отнюдь не должно быть принимаемо никаких мер, которые стояли бы в противоречии с принципом свободы. Свобода, если она приводит к каким либо эксцессам и нежелательным явлениям, пускай излечивается самою же свободой, но отнюдь не путем какой-либо формы власти, принуждения и насилия! Пусть дети «Дома Свободного Ребенка» будут защитниками и блюстителями свободы, и тогда нам нечего бояться, что эта свобода может привести только к распущенности и своеволию.

Но, кроме того, бороться с распущенностью и своеволием, если бы таковые и угрожали детям от избытка предоставленной им якобы свободы, научит детей в «Доме Свободного Ребенка» благотворная естественная дисциплина производительного труда. Свободный любимый труд даст плодотворное направление свободе детей и предупредит самым естественным образом, без всяких насилий и принуждений, какие бы то ни было столкновения между ними. Ведь если бы эту энергию, которая дремлет в людях, направить на свободную творческую работу, она перестала бы пожирать сама себя, и трение между людьми настолько бы уменьшилось, что их взаимные сношения друг с другом происходили бы — почти без всяких столкновений. Беда в том, что значительная часть энергии, скрытой в людях; не находит подходящего материала для своего разряжения в форме творческого производительного труда, а потому часто разряжается в таких насильственных и уродливых формах, которые несут в собой смерть, несчастье и страдания. Невозможность использовать свою энергию в любимом творческом производительном труде и является источником большинства преступлений, совершаемых на земном шаре, а также и тех мнимых геройских дел, как например, война, которые вернее было бы назвать не подвигами, а преступлениями.

Я все больше и больше прихожу к тому заключению, что с недостатками ребенка мы можем бороться наилучшим образом, направив его силы на какой-либо любимый им творческий производительный труд. Поддерживая в нем великий огонь творчества и отвлекая его от разрушительной, отрицательной работы, к которой существенным образом могут быть сведены все душевные качества, считаемые нами недостатками и осуждаемые нами с нравственной точки зрения, знакомя его с радостью такой творческой работы над мертвым и безжизненным материалом, мы тем самым делаем его восприимчивым к великой радости творческой работы над самим собой и делаем его более способным к этой работе все большего и большего возвышения и облагорожения самого себя. Если человеческая природа испорчена, как это думают некоторые, то любимый творческий производительный труд, если только радость и счастье его дано будет испытать каждому человеку, может в самое короткое время привести к ее полному исправлению, может проложить путь к физическому и духовному перерождению человечества.

Мы не понимаем и не сознаем всей важности свободного творческого производительного труда для развития и совершенствования человека и потому не пользуемся им в надлежащей мере ни в жизни, ни в воспитании. Мы ищем франгастических лекарств, прибегая к паллиативным средствам там, где единственным действительным лекарством и единственным радикальным средством может быть только свободный творческий производительный труд. Свободный творческий производительный труд это — свободная нормальная жизнь, это — радость жизни, это — огонь, от которого загораются и горят без чада и копоти все другие горячие вещества, скрытые в нас, это — средство, благодаря которому пламя всей нашей жизни дает наибольшее количество света и тепла.

Будем же всегда помнить об этом великом средстве воспитания, образования и обновления всей жизни и будем же как можно чаще и как можно больше прибегать к нему, чтобы бороться с теми недостатками и несовершенствами, которые мы замечаем в себе, в других людях и в наших детях. И если то идеальное воспитательно-образовательное учреждение, которое мы называли «Домом Свободного Ребенка», действительно будет домом свободного творческого производительного труда, то мы можем быть покойны за тех детей, которые будут воспитываться в нем. Они станут в настоящем смысле этого слова хорошими людьми, и все недостатки их, все отрицательные качества, с которыми они сюда вступили,

будут переработаны в достоинства и положительные качества, так как в горниле творческого труда черный и грязный уголь, о который можно запачкать руки, перерабатывается в алмаз, отливающий всеми цветами радуги.

Не односторонен тот человек, который в области воспитания и образования придает свободному творческому производительному труду такое громадное значение. Наоборот, чем глубже и всестороннее стараешься проникнуть в эту область, тем более и более убеждаешься в той первостепенной центральной и основной роли, которую в ней должен занимать свободный творческий производительный труд, и тем более убеждаешься в том, что существенные недостатки современной системы воспитания и образования проистекают оттого, что свободному творческому производительному труду не отведено в ней той главной и основной роли, которая ему подобает, что в большинстве случаев ему даже не отведено почти никакой роли.

Потому-то и так называемая общеобразовательная школа, как мы ее видим в настоящее время, даже в лучших ее экземплярах, есть мертвая школа и не имеет того воспитательного и образовательного значения, которое она могла бы иметь, если бы базировалась на свободном творческом производительном труде.

Общее образование, которое построено не на фундаменте свободного творческого производительного труда, а воздвигнуто как бы на самом себе, есть стебель без корня, которому суждено засохнуть и завянуть, не принеся ни цветов, ни плодов. Это образование есть мертвое, а не живое образование; только свободный творческий производительный труд может сделать его живым образованием, может послужить тем корнем, благодаря которому стебель общего образования будет питаться жизненными соками и на нем разовьются многочисленные ветки и веточки с роскошнейшими цветами и плодами.

Чтобы оценить роль производительного труда в области воспитания и образования, попробуем подвести итоги тому, что дает в результате свободный творческий производительный труд, и мы увидим тогда, что роль производительного труда громадна.

Свободный творческий производительный труд — это есть такая форма деятельности, в которой мы участвуем всем нашим существом, в которую мы вкладываем все наше «я», это есть такая форма деятельности, которая предъявляет на нас запрос, как на цельную личность, а не на те только или другие стороны нашей личности. В свободном творческом

производительном труде затрагиваются одновременно и наш интеллект, и наше чувство, и наша воля,—одним словом,—вся наша личность во всем гармоническом единстве. Таким образом, он один ведет к гармоническому развитию всех способностей и всех сторон нашей природы.

В этом не трудно убедиться, если мы отдадим себе ясный отчет в том, что такое представляет свободный творческий производительный труд. Здесь предполагается, с одной стороны постановка цели, с другой—выбор наиболее подходящих средств для ее достижения и затем последовательное и систематическое пользование этими средствами. Так как постановка цели есть свободная постановка цели, то она определяется нашими чувствами и нашими идеями, служащими наиболее полным выражением нашей личности; выбор наиболее подходящих средств требует применения деятельности интеллекта; последовательное и систематическое пользование средствами требует напряженной волевой деятельности, а так как производительный труд есть творческий, то большую роль в нем играет фантазия. Одним словом, все стороны нашей природы здесь приведены в действие.

Если предположить, что этот производительный труд достаточно разнообразен и что он, вместе с ростом личности, последовательно все расширяется, то и он, в свою очередь, будет обуславливать последовательно и гармонически расширяющийся рост самой личности. Вместе с тем, как будет становиться все более разнообразным и все более обширным поле приложения производительного труда, им будет требоваться также и все более обширный объем знаний. Таким образом, он будет вести к необходимости все более широкого и разностороннего образования, и это образование, ясно сознаваемая необходимость которого была обусловлена производительным трудом, будет впитываться не одним только умом, но цельной личностью, будет срастаться со всей ее жизнью, будет становиться ее плотью и кровью,—будет, одним словом, живым образованием личности, ее неотъемлемым достоянием, ее богатством, которым она умеет пользоваться и распоряжаться.

Таким образом, первый результат систематически и планомерно расширяющегося применения в области воспитания начала свободного творческого производительного труда, это—цельное и гармоническое развитие личности ребенка и постепенное приобретение им такого образования, которое никогда не может быть им утрачено, а остается его вечной собственностью. Этот неотъемлемый фонд становится тем организующим ядром в образовании ребенка, которое может

свободно и естественно притянуть и охватить все те элементы образования, которые мы обыкновенно включаем в понятие общего образования. Свободный творческий производительный труд приводит к такому общему образованию, которое свободно и естественно вырастает из глубин интеллектуальной жизни ребенка, т.-е. к истинному общему образованию, родившемуся изнутри, а не навязанному извне. Этот результат более, чем достаточен, чтобы оправдать необходимость применения свободного творческого производительного труда в деле воспитания, но, помимо этого общего результата мы должны указать на целый ряд других более частных, говорящих в пользу производительного труда:

1) Производительный труд вырабатывает привычки к точности, к аккуратности, к порядку, систематичности.

2) Он способствует развитию выдержки, терпения, усидчивости.

3) Он вырабатывает уверенность в себе, в своих силах.

4) Он делает неустранимым, мужественным и приучает не отступать перед препятствиями.

5) В пору полового созревания он представляет наилучшее средство против угрожающих юношеству опасностей.

6) Он повышает в глазах ребенка сознание ценности своей личности, ведет к росту в нем самоуважения.

7) Он дает ясное сознание того значения, какое личность может иметь в общественной жизни.

8) Свободный творческий производительный труд, достаточно разнообразный, облегчает ребенку возможно более раннее открытие им своего призвания.

9) Свободный творческий коллективный производительный труд представляет наилучшую школу в солидарной общественной деятельности и ведет таким образом к созданию личностей, способных сообща работать с другими.

10) Он вырабатывает способность работать над самим собою, над искоренением в себе тех или других недостатков.

11) Он воспитывает в ребенке уважение ко всякому труду, будет ли этот труд искусного рабочего или, так называемый, черный труд.

12) Он, наконец, создает то соответствие между словом и делом, ту гармонию между мыслью и деятельностью, которую система чисто интеллектуального образования постоянно стремится нарушить. Свободный творческий производительный труд это—мысль, это—слово, воплощенные в дело и деятельность. Таким образом, только он один служит в этом отношении к уничтожению того раздвоения, которое замечается во всем цивилизованном мыслящем человечестве.

Благодетельное влияние, оказываемое свободным творческим производительным трудом в деле воспитания, неисчерпаемо, и надо удивляться только тому, что он до сих пор не нашел еще последовательного и широкого применения в области воспитания и образования, надо удивляться тому, что еще до сих пор в полной мере не признана его громадная коренная роль в области воспитания и образования. Когда эта роль будет признана и когда свободный творческий производительный труд будет принципиально признан основой воспитания и образования и будет систематически и планомерно использован в воспитательных и образовательных целях, тогда мы будем свидетелями такой революции в области воспитания и образования, какой мир еще и не видывал, и результаты этой революции будут так глубоки и плодотворны, что поведут к полному реформированию всей и общественной, и личной жизни на совершенно новых началах.

Но, если так велико то плодотворное значение, которое имеет в области воспитания и образования систематически использованный в этом отношении свободный творческий производительный труд, то в особенности, в виду книжного, отвлеченного, интеллектуалистического характера современного образования, выдвигается на первый план из всей области производительного труда физический производительный труд.

Физический производительный труд, не говоря о том, что он является естественной необходимостью каждого нормального человека, что без него немыслимо цельное гармоническое развитие личности, особенно важным является для детей и вообще для молодого поколения. Как показывает современная психология, природа ребенка имеет по преимуществу двигательный характер, надлежащее развитие двигательных представлений и ощущений составляет необходимый фундамент для последующего всего духовного развития, как для развития воли, так и для развития ума. Надобно поэтому ожидать, что любимым производительным трудом детей, которому они будут отдаваться свободно, естественно, без всяких принуждений, будет по преимуществу труд физический и что только мало-по-малу и постепенно сюда будут присоединяться различные виды и формы того труда, который принято называть трудом умственным.

Отсюда и выясняется необходимость устройства для детей, прежде всего, таких мастерских, в которых они могли бы заниматься различными видами производительного физи-

ческого труда, при чем выбор был бы настолько разнообразен, чтобы каждый ребенок мог найти для себя любимое дело.

Отсюда, вместе с тем, видно также, что требование физического производительного труда для детей и устройство с этой целью для них мастерских не стоит решительно ни в каком противоречии с принципом свободы. Оно диктуется именно свободным ребенком; оно вытекает из природы самого ребенка и естественных условий его свободного и нормального развития. И только строгое и последовательно проведенное выполнение этого требования даст нам возможность поставить воспитание и образование ребенка на солидный и прочный фундамент, на котором все недостатки ребенка будут сглаживаться и уничтожаться, и он, сохраняя свою индивидуальность, будет становиться все более совершенным экземпляром человеческого рода, не одним из вырождающихся типов человечества, но одним из тех, кто ведет человечество к возрождению и обновлению.

Опыт создания самоуправляющейся общины детей, как средства воспитания ¹⁾.

В Соединенных Штатах Северной Америки, в штате Нью-Йорк, около Фривилля, в 9 милях от Итаки, приютилось одно очень интересное учреждение, известное под именем «Детская республика имени Джорджа» (George Junior Republic). Учреждение это предназначено для заброшенных детей в возрасте от 14 до 18 лет и представляет любопытный педагогический опыт, с которым мы и хотим познакомить в настоящей статье читателей на основании тех литературных материалов, которые нам удалось получить оттуда.

Насколько высоко ставят это учреждение сами американцы и какое они придают ему значение, можно видеть из ряда ниже приводимых отзывов о нем американских ученых, писателей и политических деятелей. «Обстановка,—пишет проф. Вм. Т. Блекман,—не имеет социалистического характера и не отличается утопичностью в каком-либо отношении; все дело основывается на открытом принятии существующих условий. Попытка, повидимому, была уже сделана с небывалым успехом. Она показывает нам наиболее заслуживающее быть отмеченным усилие для предупреждения порока и преступления и для создания хороших граждан из самого неблагоприятного материала в человеческом обществе». «Детская республика имени Джорджа»,—пишет доктор Чарльз В. Элиот,—является очень интересной попыткой достигнуть действительного перевоспитания мальчиков, характеры которых были испорчены и исковерканы в неблагоприятных условиях.

¹⁾ Статья эта была напечатана в № 6 „Свободного Воспитания“ за 1911—1912 г.

гоприятной обстановке наших больших городов. Методы, применяемые для реформирования характера детей, находятся в полном соответствии с тремя самыми основными принципами воспитания,—принципами, которые слишком часто игнорируются даже лицами, жизнь которых посвящена воспитательной деятельности. Детская республика имени Джорджа, пробуждая активность в детях, способствует развитию их сил; она постоянно взывает к тем мотивам мальчиков, которые впоследствии, когда они станут взрослыми людьми, сыграют большую роль в их жизни, и в то же время она постоянно стремится развивать в общине детей способность к самоуправлению. В силу всего этого, я сказал бы, что она основана на здоровых воспитательных принципах». «Основные принципы,—говорит доктор Лиман Аббо (Abbot),—открытые мистером Джорджем и примененные им при создании детской республики его имени, представляются мне достойными внимания и изучения всех занимающихся политической философией и всех принимающих участие в законодательной деятельности города, штата или союза штатов».

А вот отзыв бывшего президента Соединенных Штатов Теодора Рузвельта:

«В этой блестящей вашей республике вы делаете то настоящее дело, которое я всегда старался поддерживать. Достоинство труда, принципы справедливости и блестящий энергический путь, при помощи которого вы все это проводите в жизнь, завоевали себе мое уважение».

Таковы отзывы американцев о «Детской республике имени Джорджа». Познакомимся теперь с нею ближе и постараемся определить значение этого учреждения, выяснить то, что здесь заслуживает подражания, а также и то, что безусловно должно быть отвергнуто.

Что же такое представляет из себя детская республика имени Джорджа?

Это—городок или колония молодежи.

Здесь мы имеем организацию жизни, стремящейся запечатлеть в умах мальчиков и девочек принципы доверия к самому себе, к своим силам, господства над самим собою и управления самим собою, что достигается путем предоставления детям действительных прав и обязанностей граждан в миниатюрном государстве, в котором имеют значение те же самые экономические, социальные и гражданские условия, с которыми они встретятся впоследствии в жизни, за порогом своей маленькой республики. В данном случае мы имеем только искреннее, откровенное признание существующих общественных условий. Перед нами здесь не какое-

либо учреждение с постояльцами, с жильцами, с призреваемыми, над которыми должностные лица этого учреждения имеют абсолютный авторитет; перед нами здесь не школа с наставниками, учителями и всякого рода правилами и регламентами, — мы имеем здесь действительно то, что обозначается самым названием — детскую республику: республику, составленную из детей, управляемую детьми и существующую для детей.

Вот краткий исторический очерк ее возникновения.

В то время, когда м-р Джорджа привлекли в город Нью-Йорк разные дела, он посвящал много времени изучению социального вопроса и особенно тех сторон этого вопроса, которые имели то или иное отношение к детям. Между 1890 и 1895 годами он проводил свои летние каникулы в работах на свежем воздухе, при чем брал с собой в Фривилль от 200 до 250 мальчиков и девочек каждый год.

Но тут возникло совершенно неожиданно одно затруднение. Соседние фермеры требовали защиты против беспорядочных своевольных посетителей из города. Сама собою встала необходимость в контроле. Сверх того, среди самих детей обнаружилась сильная тенденция к пауперизму: дети получали бесплатно пищу и одежду, и скоро они стали требовать все это, как свое право. Оба эти обстоятельства привели, во-первых, к системе наказания (тюрьма) и, во-вторых, к основной доктрине республики: «Ничего без труда» («Nothing without labor»). Найдя затем, на основании произведенного опыта, что в детях живо сильное чувство справедливости и считая полезным самому лично отказаться от выпадавшей на него функции произвольного наложения наказаний на того или другого ребенка, м-р Джордж установил среди детей собственный суд.

В конце лета 1894 года, анализируя результаты своего дела, м-р Джордж внезапно открыл, что план, согласно которому он работал, был не более, не менее, как осуществлением детской республики. По сравнению с прошлым годом вся постановка дела была найдена настолько б л е удовлетворительной, что было решено продолжать летнюю работу и в будущем на основании принципов самопомощи и самоуправления. В течение лета 1895 года стало вполне очевидно, что воспитательное влияние на жизнь детей подобной организации имеет полный успех, и потому было решено сделать самое дело из временного и случайного постоянным. В то время, как значительная часть детей в сентябре возвратилась в город, м-р Джордж и 5 мальчиков остались

в Фривилле, образовав как бы ядро, вокруг которого создавалась республика.

Число детей, составлявших это ядро, возрастало постепенно, но постоянно и до настоящего времени поступает гораздо больше просьб о принятии, чем может быть принято. В продолжение 2-х летних каникул после того, как организация приняла постоянный характер, группы мальчиков и девочек помещались в детскую республику на месяцы июль и август. Но затем это временное помещение детей было оставлено, так как оно было найдено гораздо менее удовлетворительным и гораздо более дорогим, чем непрерывное пребывание детей в детской республике.

В настоящее время республика представляет открытое круглый год место жизни для детей. В основу ее деятельности положены следующие четыре основные положения, в безусловной истинности которых никто там не сомневается. Во-первых, там исходят из того убеждения, что мальчик или девочка могут нарушить закон или то или другое установленное правило, могут совершить тот или другой проступок и все-таки в силу этого не быть необходимо тем, что называется обычно «дурным» или «преступным» ребенком. Во-вторых, там верят в то, что, как правило можно принять, что мальчик или девочка, совершившие тот или другой проступок по отношению к законам общественной или гражданской жизни, обладают многими достоинствами, как-то: мужеством, распорядительностью, верой в свои силы, способностью к волевым поступкам, — одним словом, качествами, которые, будучи надлежащим образом направлены, могут способствовать выработке в них сильного характера и могут сделать из них самых лучших граждан, каких мы только можем представить себе. И, вместе с тем, здесь прекрасно понимают, что для того, чтобы дать надлежащее направление упомянутым выше качествам детской природы и развить их и чтобы вызвать в детях чувство ответственности, чувство чести, самоуважение и уважение к правам других, или, одним словом, сделать из них граждан, для этого требуется нечто большее, чем проявление по отношению к ним неограниченной власти, чем ссылки на произвольный авторитет старших.

В-третьих, там верят в то, что изолировать ребенка, нарушившего установленный обществом закон, или имеющего преступные наклонности, или вообще необузданного и непокорного, из нормальной среды с ее воспитательными, общественными и домашними условиями, и поместить его в том возрасте, когда он так легко поддается всякому воз-

действию, на определенный период в учреждение, где ему приходится находиться в постоянном соприкосновении с закоренелыми преступниками, где строгая, суровая дисциплина лишает его возможности действовать по собственной инициативе и где его индивидуальность совершенно растворяется в одной общей однообразной массе, где он имеет значение, как только «номер такой-то», — все это никогда не подготовит его к тем ответственным задачам, которые ставятся жизнью и положением человека, как члена общества, к задачам, с которыми он столкнется по выходе из этого учреждения.

И, наконец, в-четвертых, там исходят из того убеждения, что для развития чувства ответственности надо ставить ребенка в такие условия, при которых бы на него возлагалась ответственность за то или другое: что для того, чтобы преодолеть в нем склонность к пауперизму, надо, чтобы ребенок научился сам поддерживать самого себя, жить на свои собственные средства, и что для того, чтобы научиться уважать закон и порядок, ребенку должна быть дана возможность принять участие в общественной жизни, построенной на принципе самоуправления.

Имущество республики возрастало постепенно, и в настоящее время она владеет и управляет более чем 350 акрами земли. На этом участке земли расположен маленький городок, насчитывающий в себе до 25 построек. 10 из них представляют коттеджи, где живут маленькие граждане республики. Кроме этих коттеджей, здесь имеется прекрасная канелла, построенный в современном духе школьный дом, здание, где выполняются функции управления (в этом здании имеется комната для суда и место заточения для мальчиков), место заточения для девочек, пекарня, плотничья (carpentershop), столярная (furnitureshop) и слесарные мастерские (plumbingshop), типография; главный запасный магазин, вместе с гражданским национальным банком и разными конторами, помещающимися во 2 этаже; паровая прачечная, заключающая в себе приспособления для центрального отопления, при помощи которых тепло доставляется в довольно значительное число строений; строения, где помещается житница и молочная, и, наконец, больница. Резиденция м-ра Джорджа тоже находится в республике, и в одном из флигелей этого помещения, где он живет, находится библиотека, содержащая в себе около 2.000 томов.

В общем вся материальная обстановка хороша, но пропитана духом простоты. Целью ставится воспитать в душе мальчиков и девочек чувство бережливости и вкус к здоровой жизни.

Мальчики и девочки разделяются на семьи от 10 до 12 детей в одной семье, при чем каждая из таких семей живет в отдельном коттедже. Так, там имеются группы мальчиков или группы девочек, во главе которых стоит воспитательница или воспитательница и ее муж. Эта система семейных или домашних групп имела благодетельное действие на маленькое общество, и хотя дети внутри каждой группы и не являлись связанными узами кровного родства, однако, здесь существовали связи дружбы более сильные, чем можно было бы ожидать. Подобный план допускает гораздо более нормальное воспитание детей, чем старая дортуарная система. Благодаря ему, делается возможным избежать в значительной степени тех зол, с которыми связана всякая система закрытых заведений и той атмосферы, которая обычно создается в последних.

С момента своего водворения в республике мальчик или девочка становятся «гражданами», т.-е. активными факторами в жизни маленькой общины. Никаких правил для них не устанавливается, кроме тех правил, которые естественно вытекают из условий экономической жизни всей республики в ее целом, и тех законов, которые были установлены их товарищами—«гражданами». Они не считаются обязанными делать «то-то» или идти «туда-то». Они должны действовать так, как они действовали бы в том случае, если бы им пришлось стать гражданами какого-нибудь города в стране. Они должны обеспечить себе положение, при котором они могли бы достаточно зарабатывать, чтобы оплачивать все предстоящие им расходы: свое пропитание, квартиру, стирку белья, налоги и т. д. Девизом республики является «Ничего без труда». И работа здесь найдется для каждого в значительном числе мастерских, на ферме, в коттедже, или в сфере деятельности управления (in the government). Обеспечив за собой ту или другую работу, за которую они получают соответствующий эквивалент в деньгах, они должны позаботиться сами о своем столе и помещении в одном из коттеджей. Таким путем ребенок учится, как поддерживать самого себя, учится полагаться на свои собственные силы. Все, что бы он ни получал, он оплачивает, ничего он не получает даром.

Не все мальчики и девочки обладают одинаковой работоспособностью. Таким образом, одной из забот коттеджей является оценка труда детей в соответствии с их работоспособностью. Мальчик, работающий довольно усердно, может обеспечить себе наилучшие условия жизни, в то время, как тяжелый на подъем и склонный к лени должен терпеливо

довольствоваться более бедным столом и обстановкой. В случае, если мальчик совершенно пренебрегает всякой работой, никто не пользуется правом заставить его быть трудолюбивым; но, однако же, он подвергается опасности быть арестованным за бродяжество и быть помещенным в тюрьму, где ему придется работать для правительства, а не для самого себя.

Среди трудовых занятий особенно выдающееся место занимает обработка земли, дающая приложение для сил наибольшего количества «граждан». Работа ведется под руководством знающего свое дело человека, и, кроме возделывания в широких размерах различных видов хлебных растений, содержится большое стадо рогатого скота и много свиней. Многие из «граждан», оставляя республику, избирали земледелие в качестве своего жизненного занятия.

В пекарне существует два отделения. В одном производятся знаменитые «вафли детской республики имени Джорджа». Много тысяч фунтов этих вафель приготавливаются «гражданами» каждый год и рассылаются во все части страны. В другом отделении мальчики пекут хлеб и печенье (sookies), рассылаемые в соседние города. Около 1.500 ковригов (loaves) хлеба выпекаются каждую неделю.

В плотничной мастерской, кроме построек, когда они производятся в республике, и общего ремонта, мальчики исполняют более тонкую работу изготовления мебели. Эта последняя отличается художественностью и прочностью и привлекла к себе большое внимание.

Все виды слесарного дела (plumbing), уход за паровыми двигателями (steam fitting) и обработка металла практикуются в слесарной мастерской.

Типография занимается печатанием периодического органа республики «Гражданин» и всех отчетов, памфлетов и т. д. Она исполняет также всякие заказы. Другие еще занятия могут быть найдены в прачечной и в коттеджах для девочек, а также в области управления одинаково как для мальчиков, так и для девочек. Каждая специальная отрасль труда возложена на компетентное лицо, которое, хотя и является в значительных размерах наставником и учителем, тем не менее, находится к «гражданами» в тех или других отношениях, как раздающий работу (employer of labor).

Следует обратить особенное внимание на то, что республика стремится, главным образом, к образованию в детях характера. Ей был придан характер промышленной школы (trade school) потому, что в развитии характера производительный труд играет очень значительную роль. Здесь стремятся сде-

лать республику поддерживающей самое себя на базе трудовой, производительной ценности ее «граждан». Значительная часть из того, что производится, потребляется на месте. Среди более старших мальчиков и девочек имеются довольно высоко оплачиваемые за свой труд, но не следует упускать из виду, что половину своего времени они затрачивают на школьные занятия, между тем, как среди более молодых и новых «граждан» производительность труда и связанная с нею оценка труда очень ограничены, благодаря предшествующим привычкам и условиям жизни. Во всяком случае руководители «детской республики» стараются научить детей каждую работу, за которую только они берутся, исполнять наиболее совершенным образом, какой только является возможным для них, а также испытывать большую гордость от сознания того, что продукты их труда, на которых стоит монограмма «G. J. R.», лучше, чем обыкновенные продукты подобного рода.

Чтобы получить более ясное представление о той трудовой атмосфере, которая царит в детской республике, приведем описание этой стороны жизни, сделанное французским педагогом Albert Schinz, лично посетившим ее: «Повсюду дорогой, которой мы шли, дети-граждане были заняты полевыми работами. Одни собирали сено, другие пахали. Среди них выделялся один мальчик в белой рубашке, с длинными волосами и выразительным лицом, который был выбран президентом республики. Везде кипела работа: там рыли рвы, чтобы провести воду, тут везли черевицу для крыши и т. д.». И в другом месте он пишет: «Первое здание, которое мы увидели при входе в республику, была булочная: здесь булочник с несколькими мальчиками сажал в печь хлеб... Дальше мы увидели прачечную, где 12 девочек гладили белье. Белье брали из республики малолетних и у посторонних лиц. Вознаграждение за стирку белья оплачивалось по часам»¹⁾.

Средний заработок, уплачиваемый «гражданину», составляет 10 центов в час. Рабочий день продолжается от 7 час. утра до 6 час. вечера, с перерывом на 1 час для обеда в полдень. Большая часть граждан половину этого времени проводит в школе, занимаясь в ней или утром, или после полудня, смотря по тому классу, который они посещают. За посещение школы они не платят. Из своих заработков они должны платить за продовольствие, за квартиру, поголовный налог, за стирку белья, за платье и вообще за все,

¹⁾ См. статью Н. Каринцева „Охрана детства и детские суды“ в журнале „Воспитание и обучение“, № 12 за 1911 г.

в чем могла бы у них явиться надобность. Их гражданский национальный банк представляет настоящую банковую систему, и здесь граждане вносят на хранение свои заработки и уплачивают свои издержки чеками обычным порядком.

Хотя производительный труд и промыслы занимают очень значительное место в общем строе республики, тем не менее и школьные занятия играют там ничуть не второстепенную роль. Школьное дело в хорошо обставленном школьном доме находится в руках семи учителей. Цикл знаний, проходимых в школе, представляет последовательное систематическое прохождение курса, служащего подготовительной ступенью к колледжу и в общем соответствует нашей начальной и отчасти средней школе. Хотя дети отстают в своих занятиях, по сравнению с другими детьми соответствующего возраста, но, тем не менее, их отнюдь нельзя признать неразвитыми, и многие из них делают замечательные успехи, если только обстоятельства сложатся для них в этом смысле благоприятно.

Церковь и государство в маленькой республике абсолютно независимы друг от друга. Все религиозное воспитание не имеет сектантского характера. Каждое воскресенье, утром и вечером, а также в середине каждой недели среды на четверг вечером, в капелле республики исполняются протестантские богослужения; по крайней мере, один раз в месяц имеют место католические богослужения. Хотя посещение религиозных служб и не имеет принудительного характера, но дети охотно их посещают, и вообще религиозная жизнь общины отличается достаточной интенсивностью.

Область, на которую обращено особенное внимание в детской республике, это—организация управления. План организации сходен во многих отношениях с старой системой городского управления (townmeeting system) Новой Англии. Маленькая община целиком предоставлена собственному самоуправлению. Законы вырабатываются и устанавливаются «гражданами» на общих собраниях, происходящих один раз в месяц. Все дети старше 15 лет становятся «гражданами» и получают право голоса и право на занятие той или другой общественной должности. Законы те же, какие имеют значение в штате Нью-Йорк, на ряду с некоторыми местными регламентами, имеющими в виду существующие условия жизни в республике. Например, здесь существуют законы против курения табака, против богохульства и т. п. Во вторник вечером каждую неделю происходит сессия суда, и все случаи и инциденты за протекшую неделю рассматриваются в

присутствии гражданского судьи, а часто и суда присяжных из четырех лиц. Осужденный на заключение передается гражданскому блюстителю (keeper), который помещает его в тюрьму, где он бывает вынужден принимать участие в тюремном труде. Здесь он не пользуется привилегией работать на самого себя, здесь ему приходится работать для органов управления республикой, и он только получает свой тюремный паек.

Все члены кабинета (центральный правительственный орган) избираются гражданами в ноябре, остальные назначаются президентом. Все общественные должностные обязанности исполняются детьми в течение одного года.

Вот названия должностей: президент, вице-президент, государственный секретарь, казначей (три последних лица составляют кабинет президента), судья мальчиков, судья девочек, окружный прокурор (attorney) мальчиков, окружный прокурор (attorney) девочек, полицейские чиновники (police officers), тюремные надзиратели (prison keepers).

Не забыты в детской республике и удовольствия, и физические упражнения. Игры в футбол, без-бол (base-boll) и баскет-бол (basket-boll) организуются партиями мальчиков, которые вступают в состязание с партиями детей, организованными для этих игр школами в соседних городах. Девочки среди прочих игр особенно любят баскет-бол. Игры происходят в различных котэджах, а также и в школьном доме в промежутках между занятиями.

Естественно, может быть задан вопрос: какой успех имела примененная в республике система? Хотя республика переживает еще только период детства, однако, уже и сделанное в достаточной степени доказывает величайшую целесообразность плана. Многие из детей, которые вели прежде праздную и преступную жизнь, стали хорошими членами общества; только относительно очень немногих не было замечено хороших результатов. Из мальчиков, которые вышли из «детской республики», одни сделались фермерами, другие плотниками, слесарями, наборщиками, переплетчиками, stenографистами, газетными писателями, один поступил на службу в телеграфную компанию и т. д. Значительное число мальчиков поступило в колледжи и кончило там образование. Те, которые получили ученые степени, добились почетных и ответственных мест. Двое сделались адвокатами и один гражданским инженером. Что касается девочек, то одни из них занялись домашним хозяйством дома, вышли замуж, другие поступили в подготовительную школу (preparatory school), в домашнее услужение, на мануфактуры, в портнихи и

т. д. Одна сделалась преподавательницей гигиены и в настоящее время вышла замуж за врача.

Расход на каждого ребенка в детской республике в течение года составляет около 250 долларов. Так как среднее время пребывания в этом учреждении 3 года, то общий расход на воспитание мальчика или девочки равняется 750 долларам. Это воспитание имеет непрерывный характер. Ребенок принимается в учреждение между 14 и 18 годами в тот восприимчивый период своей жизни, когда его характер складывается в свою окончательную форму, и влияние, оказываемое в течение этого периода, имеет прочные результаты.

Штату Нью-Йорк каждое находящееся на его попечении в тюрьмах лицо обходится от 600 до 700 долларов ежегодно. Издержки на каждого гражданина детской республики имени Джорджа составляют в течение года от 250 до 300 долларов. Таким образом, гораздо дешевле обходится спасать детей, чем наказывать преступников.

Детская республика имени Джорджа в ее теперешнем состоянии представляет результат медленного процесса развития. Она выростала и развивалась на основании практического опыта и отнюдь не является плодом теории. Уважение и доверие общества к ней постепенно все более и более росло, так как она, вне всякого сомнения, делала для спасения несчастных и склонных к преступности детей более, чем какое бы то ни было другое учреждение, в основу которого были положены другие методы отношения к детям.

Детская республика имени Джорджа находится под управлением ассоциации «George Junior Republic», подчиненной в своих действиях законам штата Нью-Йорк и представляющей отчеты Благотворительному бюро штата (State Board of Charities).

Чтобы дать еще более ясное понятие о характере, целях и задачах детской республики имени Джорджа, интересно остановиться на письме председателя попечительного совета (president of the Board of Trustees), ассоциации, поддерживающей эту республику своим трудом и денежными взносами, Томаса Осборна, к издателю одного американского периодического издания («Rochester Democrat and Chronicle»), в котором была помещена передовая статья, дававшая ложное освещение всей постановки дела в республике. В статье этой детская республика имени Джорджа изображалась как род школы, в которой воспитанники подражательным образом воспроизводят гражданский и политический строй. Теория, которая лежит в основе подобных экспериментов, написано

было в этой статье, «заключается в том, что дети представляют маленьких мужчин и женщин, на чувство собственного достоинства которых можно рассчитывать в такой же степени, в какой рассчитывают на него, когда приходится иметь дело с взрослыми мужчинами и женщинами, и которые подобно этим последним также хорошо могут быть приспособлены к искусственным системам общественного устройства и управления». Возражая на это, Т. Осборн пишет: «Описывать детскую республику имени Джорджа, как подражательное воспроизведение гражданского и политического строя (*mimic civil government*), не значит давать о ней точное и верное понятие, ибо она отнюдь не является каким бы то ни было подражанием и воспроизведением. Она представляет нечто реальное, подлинное, самобытное, и этого обстоятельство и делает республику столь жизненной. Она не имеет ничего общего с теми искусственными попытками подражать существующим формам управления путем создания «сената» для дебатирования ствлеченных политических вопросов, или чего-либо подобного в том же роде».

Теория, которая лежит в основе экспериментов, подобных тому, какой имеет место в детской республике имени Джорджа, согласно заявлению Т. Осборна, заключается в том, что, так как дети, находящиеся там, должны в конце-концов занять те или другие места в обществе, как оно существует, то представляет вопрос первостепенной важности, чтобы они были научены, каким образом надо приспособлять себя к этому обществу, не к какой-либо искусственной системе общественной жизни, но к действительно существующей. Теория заключается в том, что дети должны достигнуть понимания не только внешних форм общественной жизни, но тех принципов, которые глубоко лежат в ее основе, что они должны научиться работать и притом работать добровольно, по собственному побуждению и добросовестно, что они должны понять, что, так как они будущие граждане в демократии, то закон есть их собственный закон, и что они должны до некоторой степени познакомиться с реальными действующими началами той политической системы, среди которой мы все живем, и должны узнать, как важно для каждого выполнять выпавшие на его долю в этой системе функции. Опыт, произведенный в Фривилле, к полному удовлетворению всех заинтересованных в судьбах «детской республики», показал, что все эти результаты могут быть наилучшим образом получены не путем какой-либо искусственной системы воспитания, не путем простого рассказывания детям о том, что они найдут

в жизни, когда станут гражданами, не путем чтения ими книг о том, как другие представляют себе основные общественные учреждения в их фактически существующем виде или в их идеале,—но путем помещения ребенка в реально свободное общество его сверстников, где жизненные принципы человеческих отношений естественно встают перед его сознанием и где ему дана полная возможность путем опыта научиться конкретному осуществлению этих принципов». «Такова детская республика», так заканчивает Осборн свое письмо, и если иногда «делаются промахи, как лицами, заведующими этим учреждением, так и гражданами, то все же никто, из имевших возможность в полном размере понять ее деятельность, не мог бы не признать, что это—одно из наиболее жизненных и интересных учреждений в стране».

Мы познакомили читателя настолько подробно, насколько это допускал имевшийся в нашем распоряжении материал, с детской республикой имени Джорджа и с принципами, положенными в ее основу. Попытаемся теперь произвести критическую оценку этих принципов и показать, что в них есть здорового и жизненного, и что, наоборот, должно быть с течением времени устранено для того, чтобы это в высшей степени симпатичное учреждение могло принять более совершенные формы.

Идея создать свободную самоуправляющуюся общину детей в целях развития в них общественных стремлений и рационального общественного воспитания их, в целях подавления таящихся в них преступных задатков—прекрасная идея, и желательно, чтобы она нашла себе возможно широкое применение и не только в отношении к испорченным детям или с большими предрасположениями к тому, чтобы испортиться, а и к детям вполне нормальным,—но только на этом пути надо идти несколько дальше, чем мы это видим на примере детской республики имени Джорджа. Здесь главную задачу видят в постепенном приспособлении детей к жизни в современном им общественном строе, в том, чтобы сделать из них пригодных членов этого современного общественного строя. Ставить так задачу—значит значительно суживать ее, и это может делать только народ, имеющий основание гордиться своим общественным строем и под влиянием этой гордости не замечающий темных пятен на нем. Как ни высоко стоит в политическом отношении Америка, как демократия, однако, общественный строй Америки, в целом, далек все же от совершенства... Вот почему даже и в Аме-

рике нельзя ограничивать задачу воспитания детей—приспособлением их к существующему общественному строю... Надо ставить эту задачу гораздо шире... Не приспособление к существующему общественному строю следует иметь в виду при воспитании детей, а выработку из них творцов нового, более совершенного, общественного строя. В этом смысле воспитательные учреждения, подобные детским республикам, могли бы быть практической школой не для создания форм жизни, аналогичных формам, господствующим в современном обществе, а для создания высших, более совершенных, форм жизни. Молодое поколение, еще чуждое предрассудков и традиций, пропитывающих обыкновенно в значительной степени взрослое поколение, представляет более благоприятный материал в смысле творчества новых, более совершенных, форм жизни, в нем больше энтузиазма ко всему великому и идеальному. Дайте только ему свободу в проявлении его идеальных стремлений.

В детской республике имени Джорджа, как мы видели, существует наказание, существует тюрьма, существуют полицейские должности и т. д., одним словом, существует все то, что мы находим в современном несовершенном строе общественной жизни. Все эти формы жизни отнюдь не представляют пример, достойный подражания, а нечто такое, взамен чего надо стремиться создать что-либо высшее. И вот, указав детям на несовершенства всех этих форм жизни, не лучше ли было бы, если бы взрослые в таком учреждении, как детская республика имени Джорджа, постарались бы направить их творческую мысль на создание чего-либо лучшего и высшего, если бы они сообща с ними постарались осуществить это лучшее и высшее. Всякие такие попытки, как бы они ни были несовершенны, все же имели бы в высшей степени плодотворное значение, потому что способствовали бы созреванию и формированию тех творческих общественных сил, благодаря созидательной работе которых современный общественный строй в кратчайший срок мог бы заместиться строем, воплощающим ту высшую правду и справедливость, до сознания которых достигло современное человечество. Конечно, трезвые американцы и вообще трезвые люди найдут все это утопичным, но, может быть, утопичное для взрослых не столь утопично, когда за осуществление его берутся дети, и может быть, если бы мы побольше дали детям простора для осуществления утопий, тогда и многие проекты, которые кажутся взрослым утопичными и перед которыми они останавливаются, пожимая плечами, стали бы предметом самых энергичных усилий, направленных на

осуществление их. Конечно, на это можно возразить, что дети, поступающие в детскую республику имени Джорджа, уже до некоторой степени заброшенные и испорченные дети, быть может, даже предрасположенные к преступлению и пороку, и что не с такими детьми можно создавать идеальные формы общественных отношений, что и те формы общественных отношений, которые имеют место в республике, являются для таких детей в достаточной мере идеальными. Но с этим едва ли можно согласиться. Наоборот, чем испорченнее дети, тем более идеальный характер должна носить та сеть общественных отношений, в которые мы их искусственно вплетаем. Чем более идеальный характер будет носить эта сеть общественных отношений, тем больших результатов мы достигнем в смысле облагораживания детей, в смысле воспитательного воздействия на их характер и на формирование у них нравственных убеждений. Если и по отношению к детям здоровым, поставленным в нормальные условия, наказания являются актом несправедливости, то тем более несправедливыми они являются по отношению к детям заброшенным, самой судьбой поставленным в ненормальные условия жизни, к детям, над которыми тяготеет дурная наследственность. По отношению к таким детям какое бы то ни было наказание является вопиющей несправедливостью, и несправедливость эта несколько не уменьшается от того, что это наказание налагают сами дети, самоуправляющаяся община детей. И, вместо того, чтобы поддерживать наказание одних детей другими детьми, вместо того, чтобы из одних детей делать тюремщиков, а из других — заключенных, из одних судебных следователей, а из других — подсудимых, из одних полицейских, а из других — нарушителей порядка, подлежащих мерам физического воздействия, гораздо лучше было бы указать им ненормальность и неразумность наказаний и т. п. И гораздо лучше было бы сообща с ними попытаться создать такое общественное устройство, хотя в малом виде, где не было бы ничего аналогичного этим функциям.

Сделав эту существенную, основную оговорку, во всем остальном мы находим опыт, который имел место в детской республике имени Джорджа очень поучительным и заслуживающим того, чтобы быть повторенным и в возможно более широких размерах не только по отношению к заброшенным и испорченным детям, но и по отношению к здоровым и нормальным. Что касается Америки, то в последней, как об этом можно судить по данным, приведенным в отчете департамента торговли и труда о благотворительных учреждениях, существовавших в Соединенных Штатах в

1904 году, в 1899 году были основаны еще две детские республики—одна женской лигой и другая м-с William T. Carter. Первая под названием национальная детская республика (National Junior Republic) была основана для испорченных и неисправимых мальчиков в городе Annapolis Junction, в штате Мэриленд. На 1 января 1904 года там числилось 60 детей, при чем общая сумма всех расходов при 10 оплачиваемых служащих составляла 9.000 долларов. Вторая была основана в городе Редингтоне, в штате Пенсильвании, для бездомных неисправимых подростков обоего пола; на 1 января 1904 года в ней находилось 20 мальчиков и 5 девочек. При 8 оплачиваемых служащих общий расход в ней в 1903 году составлял 7.000 долларов. Кроме того, из книги Вильгельма Мюллера «Amerikanisches Volksbildungswesen» (Jena, 1910) нам удалось почерпнуть сведения о том, что в 1908 г. возникли еще две новые детские республики: одна в штате Георгия и другая в Калифорнии. Таким образом, в настоящее время ¹⁾ в Америке, повидимому, существует уже 5 детских республик. Надо надеяться, что на этот опыт в ближайшем будущем будет обращено внимание и в других странах, и там будут сделаны попытки к организации, как для испорченных, так и для нормальных детей аналогичных учреждений.

Пример создания подобных учреждений, но уже для вполне нормальных детей, нам опять-таки подает та же Америка. Блестящие результаты, полученные опытом Джорджа из Фривилля,—пишет проф. Макс Браун в своей статье «Детская Республика»,—подали мысль основать еще несколько аналогичных учреждений на тех же началах, но уже не только для «малолетних преступников», а для всех вообще детей, учащихся в средних учебных заведениях. Между прочим, основы Джорджа относительно самостоятельного управления собою самими детьми, нашли применение в бостонских школах. Первая школа, в которой было введено подобное управление детей, была организована в 1903 г. в Бостоне Уильсоном Л. Джиллем, а уже осенью 1905 г. в самом Бостоне и его околосде были переделаны по этому образцу несколько старых школ. В настоящее время в Филадельфии имеется уже значительное количество школ такого типа, т.-е. школ, в которых учащимся детям предоставлена самая широкая свобода самоуправления, где им предоставлено право самим, так сказать, управлять школой, наблюдать друг за другом, делать разные постановления, ка-

¹⁾ Т.-е. к 1911 году.

сающиеся жизни и порядков в школе и т. п. Но Джилль решил назвать эти учреждения не республиками, а «школьными городами» (school city). Дети, учащиеся в данной школе, считаются гражданами своего «города». Они избирают мэра (голову), судью с приставом, «городской совет» (муниципалитет) из представителей разных «частей» (классных комнат), уполномоченный издавать законы для управления «городом», согласно статьям «положения» или «грамоты» (charter), выданной учительским комитетом или комитетом попечителей. Грамота дает право устраивать сходки, на которых выставляются кандидаты, и т. д. Вопреки опасениям некоторых педагогов, — говорит Макс Браун, — что самоуправление детей в школе будет вредно отражаться как на поведении детей, так и на их успехах, — затея Джилля дала блестящие результаты: с введением самоуправления поведение детей стало значительно лучше, дети сами строго стали наблюдать друг за другом, никакого вредного влияния на успех детей не замечается. Вообще воспитательное значение этой системы так велико, что его, по мнению американских педагогов, сразу даже не оценить. Что при этом особенно важно, это то, что школьное самоуправление крайне благотворно влияет на детей и в домашней жизни. Все то хорошее, что они, благодаря системе самоуправления, приобрели в школе, они вносят и в дом». Американцы проложили нам дорогу, вызвав к жизни новые формы воспитательного воздействия на детей, более действительные, чем практиковавшиеся до сих пор, и нам остается только идти дальше по этому пути, расширяя и углубляя эти формы, улучшая и совершенствуя их и применяя в возможно больших размерах и по отношению к возможно большему количеству детей и тогда, нет сомнения, народится новое поколение людей — энергичное, с широко развитыми общественными инстинктами, и в котором способность к положительной творческой социальной работе будет развита до пределов возможного.

Культура и воспитание.

С вопросом о воспитании и образовании тесно связан вопрос о культуре. Воспитание, как определяют его многие, имеет своей задачей—приобщить ребенка к современной культуре, ввести его в обладание тем громадным наследством, которое оставило человечество, и сделать так, чтобы он еще более мог увеличить это наследство и в этом увеличенном и расширенном виде передать его потомкам.

Нет спора—хорошо быть наследником и хорошо получать в наследство громадные богатства, но в этом положении наследника также кроется и опасность своего рода.

Что важнее: наследник или наследство?

Нет сомнения, что наследник неизмеримо важнее всякого наследства, как бы велико оно ни было, и, однако, эта истина очень часто упускается из виду при обсуждении вопросов воспитания.

Громадность культурных завоеваний человечества в области искусства, науки, техники так подавляет нас своим величием, что мы склонны придавать совсем ничтожное значение тому наследнику, которого мы хотим ввести в обладание этими несметными богатствами.

Он для нас начинает играть второстепенную и подчиненную роль.

Он перестает для нас иметь значение, как живая личность.

Он для нас является только, как хранитель культуры, как источник ее дальнейшего возрастания в широте и ценности.

Культура—хорошая вещь, кто станет спорить против этого, но выше культуры стоит живой человек, живая человеческая личность, и вводя эту живую человеческую личность в обладание тем ценным богатством, которое ей доста-

лось на долю от предыдущих поколений, позаботимся о том, чтобы она, как личность, как свободная личность, ни в чем бы не потерпела умаления, чтобы она не изнемогла под бременем этого богатства, не утратила своей свободы, не стала рабом, не свелась бы к роли простого орудия или средства...

Но существующая система воспитания об этом несколько не заботится: она думает только о культуре, о наследстве, о дальнейшем безмерном увеличении этого наследства, а о наследнике, о ребенке, она совершенно забывает.

Не человека, не личность она воспитывает в ребенке, а привратника культуры, ее кладовщика, безразличный и бесформенный аппарат для хранения и дальнейшей передачи добытых результатов культурного развития человечества.

Пора одуматься, а то наша великолепная культура приведет в конце-концов, несмотря на свои блестящие успехи, к полному вырождению человека.

Пора, чтобы человек стал не орудием, не средством культуры, а ее владыкой, господином ее...

Мы должны смотреть на ребенка, прежде всего, как на ребенка и как на будущего человека, и только потом уже как на наследника культуры.

Разве так мало у нас книг и книгохранилищ, что мы хотим самого человека обратить в книгу и в книгохранилище, напичкивая его без меры и без конца всякого рода знаниями и стремясь как бы вложить в него весь слит человечества, накопленный последним в течение всего его процесса исторического развития.

Каким образом, лучше всего сохраняется культура человечества? Каким образом может быть лучше всего достигнут ее быстрый рост, ее возрастание в ценности? Каким образом мы можем достигнуть того, что наша внешняя, блестящая, показная культура приобретет более глубокий смысл и более широкое и плодотворное значение?

Всего этого мы можем достигнуть только тогда, когда культура перестанет быть внешней и показной, а станет истинной внутренней культурой, когда мы перестанем гнаться за чисто внешними результатами и обратим внимание на *внутреннего* человека.

О развитии этого внутреннего человека мы очень мало заботимся, а между тем к. этому должна бы сводиться главная задача воспитания.

Несмотря на внешний культурный лоск, этот внутренний человек у большинства современных людей представляет нечто до крайности жалкое.

И, несмотря на рост культуры, он все более и более умаляется, все более сморщивается, все более теряет своей глубины, потому что на развитие его современное воспитание не обращает почти никакого внимания.

А между тем этот внутренний человек—самое важное: он—душа культуры, без него всякая культура, как бы она ни казалась высоко стоящей, лишена всякого смысла, без развития его она будет бесдушной культурой, будет представлять только разукрашенную, пышную скорлупу ореха, у которого или вовсе нет ядра, или это ядро источено червями.

Будем же больше думать о развитии внутреннего человека в людях и будем поменьше гнаться за внешними показными результатами!

Современная культура забыла о человеке, о ребенке и потому и приходится, не уставая, напоминать теперь об этом.

Мы должны видеть свою великую задачу—в защите внутреннего человека, формирующегося в ребенке, от всяких внешних посягательств, имеющих тенденцию изуродовать этого внутреннего человека, имеющих тенденцию его умалить и свести на нет.

Этот внутренний человек—самое важное, на нем должно быть воздвигнуто здание культуры, на нем должна быть построена общественная жизнь.

Тогда у нас будет здоровая, истинная культура, о которой мы в настоящее время не имеем и отдаленного понятия, и тогда у нас будут нормальные общественные отношения, воплощающие в себе максимум наиболее развитой общности, максимум счастья, любви и свободы.

Каким путем человечество, из состояния дикости может подняться до более высоких ступеней развития?

Есть два пути: один это—путь внешней дрессировки, другой—путь свободного внутреннего развития.

Человеческий род, благодаря авторитетам всякого рода, до сих пор подвергался исключительно внешней дрессировке, о том же, чтобы поднять человеческий род к высшим ступеням культуры путем свободного внутреннего развития, до сих пор почти не заботились.

Это—дело будущего и это великое дело надо начать как можно скорее.

Но культура, которая достигается путем внешней дрессировки, несмотря на весь свой внешний блеск, не имеет много цены. Это—культура рабов.

Только культура истинно свободных людей принесет истинные роскошные плоды.

Смягчая дикость человеческой природы путем подчинения людей тем или другим авторитетам, путем внешней дрессировки, мы в то же время прививаем человеческой природе инстинкты рабства.

Вместе с уничтожением дикости человеческой природы, мы уничтожаем также и присущий человеку в этом диком состоянии инстинкт свободы, мы воспитываем в нем ужасную привычку покорно склонять свою голову под то или другое ярмо.

Мы покупаем смягчение человеческой дикости слишком дорогой ценой.

И когда подумаешь о том беспредельном царстве рабов, каковым является почти все культурное человечество, то невольно возникает вопрос: есть ли основание гордиться нашей хваленной великолепной культурой, и не есть ли эта современная культура, которую мы хотим сохранить в ее *status quo*, с ее культом авторитетов во всех формах и во всех видах, препятствие для нарождения другой *высшей свободной культуры*,—культуры человека, освобожденного от подчинения всяким авторитетам и свободно и творчески создающего новые формы жизни и существования?

Освобождение ребенка—вот то одно единственное средство, которое может спасти культуру человечества от гибели, может повести к возрождению и обновлению современной культуры, может повести к созданию высшей истинно-человеческой культуры.

Но на пути к этому придется преодолеть упорное сопротивление взрослого поколения, в руках которого находится дело воспитания и образования подрастающих поколений.

Как много еще существует властолюбивых натур среди взрослых! Как им трудно отказаться от своей власти над ребенком! Какие софизмы строят они, чтобы оправдать законность этой власти!

Как упорно они сопротивляются полному и последовательному осуществлению «идеи освобождения ребенка», чувствуя, что при последовательном осуществлении этой идеи

они лишатся почвы и материала для проявления своих властолюбивых стремлений.

Такие властолюбцы нам встречаются и среди родителей, и среди учителей, и вообще среди всех тех лиц, которые так или иначе причастны к делу воспитания. Свет кишит ими.

За «освобождение ребенка» предстоит великая борьба, которая будет еще долго длиться.

И легче будет сломить сопротивление ярых врагов этого освобождения, чем тех мнимых друзей ребенка, которые не хотят отказаться от роли просвещенного деспота, которые не хотят вполне освободить ребенка, якобы ради его собственного блага и якобы ради спасения человеческой культуры, которая может при этом оказаться в опасности.

Тогда, как, наоборот, именно только путем последовательно и систематически проведенного «освобождения ребенка» и может быть спасена наша культура, и рабство ребенка, всеобщее и всестороннее рабство, проходящее через все возрасты его жизни, и ставит на карту ее существование и ведет человечество все более и более по наклонной плоскости в направлении к вырождению.

Еще не скоро придет время, когда будет провозглашен и твердо установлен *культ ребенка*.

В прежние времена царил культ предков: воля предков, запечатленная в религиозных верованиях, обычаях, тех или других преданиях, составляла абсолютный закон, господствовавший над жизнью единичного человека и общества. Настоящее время, по крайней мере, в его существенных чертах, может быть охарактеризовано, как культ взрослого человека, являющегося хозяином жизни, налагающего на все свою печать и диктующего всему свою властную волю. Будущее несомненно явится культом ребенка, этого носителя и источника новой жизни, этой неиссякающей надежды на беспредельное обновление всех сторон человеческого существования.

И этот культ ребенка будет коренным образом отличаться от всех каких бы то ни было форм культа. Если и культ предков, и культ взрослого человечества являются только не более и не менее, как теми или другими формами идолопоклонства, как оковы и путы для несущейся вперед жизни, часто, как проклятие и презрение к истинным и настоящим ценностям жизни, то культ ребенка или вообще молодежи явится прямой им противоположностью.

Культ ребенка это будет только великое благоговение, великое преклонение перед развивающейся жизнью, перед

беспредельным творчеством жизни, свободно обновляющейся и принимающей все высшие и высшие формы; это будет систематический, последовательный и планомерный труд, чтобы обеспечить и охранить это свободное развитие, чтобы устранить с пути его все то, что ему прогиводействует, тормозит его и мешает.

Только культ ребенка или молодежи будет культом жизни, культом творчества и культом человека в истинном смысле этого слова, культом свободно развивающегося во всех направлениях человека, поднимающегося на все более высокие планы бытия, будет признанием и уважением этого человека во всех возрастах его жизни, начиная с момента его рождения.

Но культ взрослого человека пустил настолько глубокие корни в душе и сознании людей, что для установления культа ребенка приходится преодолевать почти непреодолимые препятствия.

И, однако, они должны быть преодолены.

Ведь ребенок это—то новое будущее, которое вечно смотрит на нас своими молодыми и смеющимися глазами.

Неужели же люди будут постоянно, частью сознательно, частью бессознательно, урезывать это будущее? Неужели они будут вечно мешать ему сделаться великим и прекрасным?

Когда же они, наконец, поймут, что взрослое человечество тогда только и станет истинно великим, прекрасным, могучим и свободным, когда оно освободит ребенка, когда оно сознательно выставит на своем знамени «Культ ребенка», когда оно перестанет идолопоклонствовать перед собою, перестанет накладывать свою мертвящую печать на молодые побеги жизни, перестанет сдерживать неудержимый полет молодых свежих сил в высь и ширь.

Будем почаще думать о том великом, светлом будущем, которое глядит на нас из веселых, искрящихся глаз ребенка, которое сквозит в его невинной улыбке, и тогда мы не можем не почувствовать желания освободить ребенка из-под нашего гнета, открыть для его молодой души свободный путь в страну Света, Солнца и Свободы, по которой стосковалось современное человечество...

И тогда мы достигнем обновления, возрождения и одухотворения нашей внешней показной, бездушной культуры...

К О Н Е Ц .

ОГЛАВЛЕНИЕ.

	Стр.
Предисловие к 1-му изданию	3
Предисловие ко 2-му изданию	6
I. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления.	
Вступление	7
1. „Учебный план“ или „план жизни“?	9
2. „Дом Свободного Ребенка“ как „педагогическая община“	10
3. Совместное воспитание и образование обоих полов.	14
4. Распределение времени в „Доме Свободного Ребенка“	16
5. Общественно-необходимый труд	18
6. Свободные занятия детей научными предметами	21
7. Учебники	31
8. Методы обучения	32
9. Вопрос о нравственном и религиозном обучении в „Доме Свободного Ребенка“	38
10. Общественное воспитание в „Доме Свободного Ребенка“	42
11. Искусство в „Доме Свободного Ребенка“	44
12. Занятия производительным трудом в смысле овладения философией производительного труда вообще	53
13. Свободные игры детей в „Доме Свободного Ребенка“	56
14. Вопрос о наказаниях в „Доме Свободного Ребенка“	57
15. Роль родителей в „Доме Свободного Ребенка“	59
16. Порядок в „Доме Свободного Ребенка“ („образцовый порядок“ или „свободный порядок“)?	62
17. О тех высоких требованиях, которые должны к себе ставить руководители в „Доме Свободного Ребенка“	65
Заключение	66
II. Деятельность учителя	70
III. Реформа современной школы по возрениям В. А. Лая	80
IV. Как бороться с проступками и недостатками детей	116
V. Опыт создания самоуправляющейся общины детей, как средства воспитания	127
VI. Культура и воспитание	144

КООПЕРАТИВНОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО

„ЗЕМЛЯ И ФАБРИКА“

Москва, Никольская ул., 12, 4-й этаж.



Вышли из печати:

Библиотека „Земли и Фабрики“.

- Вып. 1-й. Т. Г. Шевченко. Запретный Кобзарь. 2-е издание, под ред.
И. А. Белоусова.
Вып. 2-й. Н. С. Ашукин. Декабристы. Историческая повесть.

Библиотека „Пути Новой Школы“.

- Вып. 1-й. К. Н. Вентцель. Освобождение ребенка. 3-е издание.
Вып. 2-й. Его же. Как создать свободную школу. (Дом Свободного Ребенка).
Вып. 3-й. Его же. Новые пути воспитания и образования детей.

„Библиотека подрастающего поколения“.

- Вып. 1-й. М. С. Шмелев. Последний выстрел.
Вып. 2-й. Его же. Липа и пальма.
Вып. 3-й. Его же. Одной дорогой.

Печатаются и готовятся к печати:

Библиотека „Земли и Фабрики“.

- Вып. 3-й. Герои и жертвы труда. Серия необычайных рассказов из жизни тружеников всех стран и народов. Под ред. В. А. Попова.
Вып. 4-й. Песни воли, борьбы и труда. Сборник под редакцией И. А. Белоусова.

„Библиотека подрастающего поколения“.

- Вып. 4-й. Н. М. Мешков. Четыре времени года. Сборник стихотворений.
Вып. 5-й. П. Левицкий. Три рассказа.

Библиотека „Детский Мир“.

- Вып. 1-й. С. А. Вентцель. Мильтон и др. рассказы.

Продажа изданий всем книжным складам и магазинам производится с обычной скидкой. Иногородным заказы высылаются наложенным платежом по получении задатка.

Справки о вышедших книгах и ценах по требованию.