

К. Н. Вентцель

# ТЕОРИЯ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ И ИДЕАЛЬНЫЙ ДЕТСКИЙ САД

Издание четвертое  
вновь исправленное и дополненное



---

КНИГОИЗДАТЕЛЬСТВО „ГОЛОС ТРУДА“  
ПЕТЕРБУРГ — МОСКВА

1923

---

---

Типография „Голос Труда“  
Петроград, Ярославская, 1/9.  
Главлит № 4679. 3000 экз.

---

---

## *Предисловие к 4-му изданию.*

При составлении этой книги, представляющей как бы сводку моих взглядов по вопросу о свободном воспитании и в частности по вопросу о желательной организации детского сада, мною был использован доклад, прочитанный мною на 1-м Всероссийском съезде по семейному воспитанию, имевшем место на рождественских праздниках 1912—1913 года в Петербурге, и носивший заглавие «Свободное воспитание и семья». Этот доклад почти целиком вошел в настоящую книгу и составляет с некоторыми добавлениями содержание первой главы. При составлении очерка организации идеального детского сада, мною была отчасти использована моя статья «Идеальная школа будущего и способы ее осуществления», помещенная в моей книге «Новые пути воспитания и образования детей», использована в той мере, в какой мысли, высказанные там относительно школы, могли найти свое применение и в отношении к детскому саду. Обе первые главы представляют в расширенном виде то, что мною было прочитано в виде лекции на курсах по дошкольному воспитанию, устроенных в 1915 году при университете Шанявского по инициативе Кружка свободного воспитания и образования детей. Третья и четвертая главы, составляющая почти половину всей книги, написаны мною совершенно заново. Я считал крайне полезным, и для выяснения самой теории свободного воспитания и для защиты ее коснуться тех ходячих возражений, которые обыкновенно против нея выставляются; при этом я останавливаюсь преимущественно на тех возражениях, которые были направлены против нея на съезде по семейному воспитанию и помещены в трудах съезда. Подробно я останавливаюсь также на взглядах проф. Меймана и проф. П. Каптерева, имеющих отношение к вопросу о свободном воспитании. В последней главе я даю краткое изложение своих мыслей по вопросу о том, насколько можно надеяться на практическое осуществление идей свободного воспитания и на какие реальные силы здесь можно рассчитывать.

При втором издании книга была заполнена одной из моих статей, помещенной в журнале «Свободное Воспитание» и носящей заглавие «Провозглашение декларации прав ребенка». Присоединение этой статьи к тексту книги я считал полезным потому, что уничтожение царившего над нами долгие годы режима политической опе-

ки и абсолютного самодержавия и установление более свободного политического строя в числе других выдвинутых ими общественных задач делали более чем своевременным и необходимым поднятие вопроса о правах ребенка, как о задаче, которая должна быть разрешена строителями будущей новой, вполне свободной во всех отношениях России.

Настоящее издание не подверглось существенной переработке по сравнению с предыдущими, за исключением 1-ой главы, в которую внесены некоторые дополнения, с целью выставить в более ярком свете идею свободного воспитания. Кроме того, в качестве приложения к книге, я поместил небольшую заметку «Роль производительного труда с точки зрения теории свободного воспитания в детском саду», для еще большего уяснения этого капитальной важности вопроса в теории и практике воспитания.

От души хотелось бы, чтобы теперь, когда жизнь властно выдвигает на первый план необходимость проведения не только педагогических реформ, но совершения во истину педагогической революции, теория свободного воспитания, знаменующая собою решительный поворот педагогики на новый путь, нашла себе возможно большее число новых сторонников, которые решились бы упорно, последовательно и систематически работать над теоретическим и практическим разрешением тех вопросов, которые она поднимает и которые имеют такое важное значение для жизни во всем ее целом, для всего человечества и особенно в тот трагический момент всемирной истории, который мы сейчас переживаем.

Москва, 16 сентября 1922 года.

*К. Н. Вентцель.*

## Общий очерк теории свободного воспитания.

Настоящий труд ставит своей задачей обрисовать в общих чертах теорию свободного воспитания и, в частности, показать, что должен был бы представлять из себя, согласно этой теории, детский сад.

На теорию свободного воспитания мы можем смотреть, как на естественную наследницу всего предшествующего развития педагогической мысли, линия которого идет, начиная от Монтеня, Аммоса Коменского, Песталоцци, Руссо, Фребеля и т. д. (я не перечисляю все имена) и завершается теорией свободного воспитания, как необходимым выводом, который должен быть сделан из тех великих мыслей, какие были высказаны педагогами предшествующих столетий. Весь прогресс педагогики состоял во все большем и большем уяснении значения принципа свободы в деле воспитания и теория свободного воспитания только подводит как бы итоги всей этой линии развития. А пережитые нами исторические события придают этой теории исключительное значение и заставляют предполагать, что ей придется играть и в настоящем и в будущем большую роль и в особенности в деле возрождения человечества, как физического, так и духовного, которое будет поставлено на первую очередь, когда будет окончательно сломлен всякий милитаризм, в какие бы формы он ни облекался, когда всякая война, как международная, так и классовая, отойдет в область печальных и тягостных воспоминаний, когда все человечество действительно сольется в одну братскую семью, когда научатся ценить те богатые возможности, какие скрываются в каждом человеке, и направят все свои усилия на то, что бы культивировать их и развивать во всех направлениях.

Жизненный факт, давший толчок к созданию теории свободного воспитания, это—то насилие над личностью ребенка, которое приходится наблюдать кругом повсюду, во всех странах света и во всех слоях общества. Куда бы мы ни обратили свой взгляд, мы увидим, что в современной практике воспитания ребенок почти никогда не рассматривается, как самодовлеющая цель, а всегда как орудие и средство к какой-то внешней и посторонней цели, часто не имеющей ничего общего с истинным благом его, как живой формирующейся личности. Родители и воспитатели, исповедующие определенный идеал

и живущие в рамках определенного общественного порядка, всегда стремятся сделать ребенка воплощением *своего* идеала, всегда стремятся приготовить из него *удобного* члена того общественного строя, в котором они живут и в котором, по их предположению, и ему придется жить. И здесь не делает разницы, будет ли этот строй называться феодальным, капиталистическим, социалистическим или как-нибудь иначе. Вся система современного воспитания, даже при самых лучших ее намерениях, самым грубым образом нарушает право личности: современные воспитатели не дают личности ребенка развиваться нормально и свободно, а направляют ее развитие на тот путь, который в наибольшей степени согласуется с их волей или волей тех, в сознательном или бессознательном подчинении у которых их воля находится. И особенно большое влияние в этом отношении в педагогической практике оказывают те или другие религиозные, политические, нравственные взгляды, господствующие среди воспитателей. Принадлежность к той или другой партии, то или иное отношение к религии и государственности, то или иное понимание нравственности и нравственных задач человека часто играют здесь определяющую роль. Но истинный идеал воспитания заключается в том, чтобы действительно обеспечить свободное развитие личности, чтобы освободить развитие ребенка от всех тех уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие и которые носят очень часто скрытый и ухищренный характер, чтобы сделать последнее независимым от всяких факторов религиозного, политического и социального характера, поскольку эти факторы имеют тенденцию сковывать это свободное развитие, и чтобы освобожденной таким образом воле ребенка доставить материал, в творческой работе над которым она могла бы пышно и богато развернуться.

Не пора ли настать тому времени, когда люди поймут, что ребенок не собственность своих родителей и воспитателей, не вещь, не кукла, не игрушка, с которой можно делать что угодно и которой можно распоряжаться как угодно. Не наступил ли также уже подходящий момент для понимания того, что ребенок не собственность и государства, и общества, что он имеет самодовлеющее значение, а не является орудием в руках государственной власти или политической партии для достижения тех или других целей, не имеющих ничего общего с его благом, как самобытной индивидуальной личности. Не следует ли смело и открыто стать на защиту прав ребенка, понимаемых во всей их широте, не следует ли добиваться принятия всех мер к тому, чтобы эти права ребенка получили реальные гарантии их воплощения в жизни. Не одни только взрослые люди нуждаются в великой хартии свободы, обставленной всеми необходимыми гарантиями ее неуклонного осуществления, гарантиями, которых не дало до сих пор ни одно государство в мире,—не менее их нуждаются в этом и дети, задыхающиеся в тисках, повсюду вольно или невольно

для них воздвигаемых, и преждевременно увядающие под тем гнетом, который над ними практикует взрослое поколение.

Принцип абсолютной власти настоящего поколения над будущим должен быть поколеблен. Надо, чтобы настоящее поколение пришло скорее к ясному сознанию своих истинных обязанностей по отношению к будущему поколению, к сознанию того, что эти обязанности состоят не в том, чтобы формировать подрастающее поколение сообразно своим идеалам и пользоваться для этого тою властью, которою оно фактически располагает, а в том, чтобы отказаться от этой власти, чтобы гарантировать ребенку полную свободу развития и жизни, чтобы предоставить ему свободно и творчески формировать самого себя. На защиту прав ребенка, на борьбу за дело раскрепощения личности его, проведенного последовательно и до конца, смело и открыто становятся все те, кто исповедует теорию свободного воспитания. Они не скрывают от себя всей трудности этой борьбы, так как в данном случае приходится преодолевать, быть может, самые упорные и наиболее глубоко укоренившиеся предрассудки, распространенные среди людей, так как при этом приходится колебать самый принцип власти одного человека над другим, все еще пользующийся почетом среди людей, все еще имеющий громадное обаяние среди большинства, которому он является в ореоле социального блага и социального спасения.

Часто говорят о теории свободного воспитания, как о какой-то новой системе воспитания, и вот первое недоразумение, которое надо прежде всего постараться рассеять. Как бросается это даже с первого взгляда, между такими понятиями, как «система» и «свободное воспитание» существует несомненное противоречие.

Всякая система воспитания, как система, есть ограничение свободы как воспитателя, так и воспитанника. Система предполагает нечто твердо установленное, раз навсегда найденное; она стремится все заключить в известные рамки, найти однообразные, пригодные для всех случаев, методы, приемы и способы деятельности. В этом смысле и система воспитания, какая бы она ни была, имеет тенденцию к установлению единообразия в области воспитания. А между тем свободное воспитание предполагает не единообразие воспитания, но его многообразие, доведенное до самых крайних возможных пределов. Многообразие воспитания это—его исходная точка. Каждый ребенок предполагает свою особую систему воспитания (сколько существует детей, столько существует и систем воспитания), и эта система воспитания, как проблема, стоит перед воспитателем, данным, конкретным воспитателем; она не есть нечто готовое, она должна быть им найдена, при чем, даже напав на след ее, ему приходится ее постоянно переделывать и исправлять, и у него никогда нет и не может быть уверенности в том, что она окончательно установлена. Свободное воспитание предполагает великое напряжение творческих

сил в воспитателе для отыскания той системы воспитания, которая может и должна быть применена именно в отношении к данному, определенному ребенку, к данной конкретной индивидуальности. Здесь перед родителями и воспитателями открывается путь великого искания и интенсивной творческой работы. Самое большее, что при этом может быть сделано в области теории, это—указаны способы и приемы, при посредстве которых воспитатели могут достигнуть кратчайшим и легчайшим путем и совершив возможно меньшее число ошибок, установления той системы воспитания, которая оказывается наиболее пригодной для данного индивидуального ребенка.

Для этого прежде всего требуется, чтобы сердце воспитателя было исполнено искренней и глубокой любви к тому конкретному ребенку, с которым ему приходится иметь дело, как бы испорчен этот ребенок ни был и сколько бы огорчений он ему ни причинял. Воспитатель должен подавить в себе всякое раздражение, которое может вызывать в нем, например, упрямый и своевольный ребенок, потому что раздражение создаст между ним и ребенком непроходимую стену, поведет к взаимному отчуждению друг от друга, заставит ребенка замкнуться в себе, и тогда воспитатель утратит всякий ключ к пониманию индивидуальности ребенка, а, следовательно, и тех средств, при помощи которых эта индивидуальность могла бы быть выведена на хорошую и светлую дорогу. Самая широкая и беззаветная симпатия требуется со стороны воспитателя к ребенку, которого он собирается воспитывать. Чем шире и полнее симпатия, соединяющая воспитателя с ребенком, тем глубже он проникает в индивидуальность ребенка, тем совершеннее он начинает ее понимать. И чем испорченнее, повидимому, ребенок, тем более симпатического отношения он к себе требует. Только исполнившись великой жалости и любви к такому ребенку, воспитатель сумеет к нему подойти и сумеет его понять в самых сокровенных тайниках его души. Любить доброго, хорошего ребенка—не великая заслуга, но полюбить дурного и испорченного—вот где познается истинное призвание воспитателя. Воспитатель должен быть «великим сердцем», а величие сердца может быть узнано только по тому, насколько человек способен обнимать своею любовью не только так называемых хороших людей, но и людей злых, порочных, преступных.

Но одного проникновения симпатией к ребенку для установления правильной системы воспитания, пригодной для данного индивидуального ребенка, еще недостаточно. Требуется еще постоянное и непрерывное наблюдение над ним, над выражением его чувствований, над его речью и деятельностью. Это наблюдение может дать нам ключ к пониманию ребенка только в том случае, однако, если мы наблюдаем над свободным ребенком,—над ребенком, который не подвергается с нашей стороны никакому насилию и гнету, какой бы тонкий характер они ни носили. Если обнаружения психической



активности ребенка свободны, то они нам говорят действительно о душе ребенка. Если же на психическую активность ребенка оказывается давление, то и ее обнаружения принимают неискренний, лицемерный характер и, таким образом, дают нам понятие не о том, что такое ребенок есть на самом деле, а о том чем он старается казаться в виду оказываемого на него давления, и тогда уже является крайне трудным разобратся в подлинных основах его индивидуальности. Только наблюдение над ребенком, имеющим возможность свободно проявлять свою активность, может привести к точным и неоспоримым результатам. А только подобного рода результаты и могут послужить твердым фундаментом для создания правильной системы воспитания, которую надо применять именно в отношении к данному индивидуальному ребенку.

Подобно тому, как существует видимое противоречие между такими понятиями, как «система» и «свободное воспитание», так может показаться противоречивым и соединение таких понятий, как «свобода» и «воспитание», и мы должны поэтому остановиться на вопросе, действительно ли это так, или противоречие здесь только кажущееся. Все зависит в данном случае от того, какой смысл мы будем придавать слову «воспитание». Если воспитание понимать, выражаясь словами Л. Н. Толстого, «как умышленное формирование людей по известным образцам», то подобного рода воспитание стоит в таком вопиющем противоречии с принципом свободы, что, какие бы формы оно ни принимало, к нему никогда и ни в каком случае нельзя было бы приложить эпитет «свободный». И если таков характер всякого воспитания, то все, кому дорога свобода, должны были бы говорить не о свободном воспитании, а о свободе от всякого воспитания, как от одной из форм насилия взрослого поколения над молодым.

Но слово воспитание имеет еще и другой смысл. Под воспитанием можно понимать не умышленное формирование ребенка сообразно определенному идеалу человека, созданному воспитателем, сообразно тому образу человека, который находится в голове воспитателя, а как деятельное содействие тому, чтобы тот смутный образ индивидуальной человеческой личности, который дремлет в ребенке, во всей его психической и физической организации, принял путем самопроизвольного органического роста и развития, ясные, резко выпуклые и отчетливые формы. При этом последнем способе понимания не упускается из виду, что материал, с которым имеет дело воспитатель, т.-е. ребенок, есть живой материал, следующий в своем развитии своим собственным законам, определяемым его индивидуальностью. Открыть эти законы развития данной индивидуальности, т.-е. понять ее всю в ее целом, понять ее, как живое гармоническое единство, как нечто своеобразное, особенное, отличающееся от всякой другой индивидуальности, как нечто несравнимое, един-

ственное в своем роде, и сделать все возможное, чтобы данная индивидуальность могла действительно развернуться во всей возможной для нее красоте—в этом, согласно второму пониманию слова «воспитание», заключается основная задача воспитания. При первом способе понимания воспитатель признается творцом, а ребенок уподобляется глыбе мрамора, из которой надо создать прекрасную статую. При помощи молотка и резца скульптор безжалостно сечет, колет и бьет мрамор. Отскакивают обломки мрамора, и каменная глыба мало-по-малу принимает желательную для скульптора форму. Второй способ понимания слова «воспитание», наоборот, особенно подчеркивает то, что ребенок не бездушный материал, не глыба мрамора, что в самом ребенке скрыто творческое, формирующее начало, и творчество художника-воспитателя должно направляться не на то, чтобы во что бы то ни стало придать индивидуальной личности ребенка те формы, которые ему представляются идеальными и прекрасными, а на то, чтобы пробудить дремлющие в самом ребенке творческие силы, чтобы содействовать их освобождению от всего стесняющего их, от всего уменьшающего их размах, чтобы дать им возможность самим сформировать то идеальное и прекрасное, что заложено в данной индивидуальности. Освобождение творческих сил в ребенке—вот в кратких словах великий лозунг и великий метод воспитателя второго рода. Если первый способ воспитания, трактующий ребенка, как мертвую глыбу мрамора, есть постоянное и никогда не прекращающееся насилие над ребенком, то второй способ, видящий в ребенке живую человеческую личность, определенную индивидуальность, есть отказ от всякого насилия, в какой бы форме, грубой или ухищренной, оно ни являлось перед нами. Отсюда и становится понятным, почему присоединение эпитета «свободный» к слову «воспитание», при втором способе его понимания, не только не является каким-то противоречием, но, наоборот, только выдвигает, выставляет на первый план тот существенный признак, который характеризует всякое воспитание в истинном смысле этого слова.

Я не могу удержаться, чтобы не указать здесь на одну из основных причин ненормального отношения педагогов и педагогики к ребенку. Педагоги обыкновенно, когда подходят к ребенку с целью воспитывать его, пускают в ход только свой интеллект и разбираются в проблемах воспитания только с чисто интеллектуалистической точки зрения. Но, как прекрасно это показал один из выдающихся современных философов Анри Бергсон, интеллект, при всем своем умении обращаться с неодушевленным веществом, обнаруживает бессилие, когда он прикасается к живому существу. «Если дело идет о жизни тела или духа,—пишет он в своем сочинении «Творческая эволюция»,—наш ум действует с грубостью и неуклюжестью инструмента, который вовсе не предназначался для такой цели. История гигиены или педагогики могла бы много рассказать на эту

тему. Когда мы подумаем об основном постоянном и живом интересе в сохранении наших тел и в воспитании наших душ, о той особой легкости, с которой каждый может непрерывно производить опыты над собой и другими, о том ощутительном вреде, в котором проявляется и которым оплачивается всякое несовершенство медицинской и педагогической практики,—мы, вероятно, будем смущены грубостью и в особенности упорством ошибок в этой области. Происхождение их легко открыть в нашем настойчивом стремлении толковать живое, как неживое, и думать о всякой вещи, какой бы текучей она ни была, в форме окончательно установившихся твердых тел. Мы чувствуем себя свободно только среди отдельных неподвижных мертвых вещей. Интеллект характеризуется природным непониманием жизни»<sup>1)</sup>. Как глубоко верны эти слова по отношению к большинству современных воспитателей, трактующих наших живых детей и их живые души, как мертвые твердые тела, и применяющих в отношении их те способы и приемы, которые уместны только в отношении к неодушевленным предметам! Теория свободного воспитания принципиально отказывается от подобного отношения к живому ребенку и к его живой душе как к чему-то мертвому и безжизненному. Точку зрения интеллекта она признает недостаточной в области воспитания и указывает воспитателю на то, что только слившись, путем глубокой симпатии, с воспитанником, он достигнет при помощи проникновенной интуиции того понимания истинных задач воспитания, в котором ему отказывает голый интеллект.

Я попытаюсь охарактеризовать в общих чертах те задачи, которые выдвигает на первый план теория свободного воспитания, т.-е. теория воспитания, понимаемого в последнем указанном мною смысле. Если теория свободного воспитания считает, что основой воспитания должен являться сам индивидуальный конкретный ребенок, о воспитании которого идет дело, то и высшую свою задачу она видит в создании творческой индивидуальной личности, творческие силы которой, определяемые данным ее индивидуальным складом, развиты до пределов возможного. Развитие индивидуальности, выработка творческой личности, освобождение творческих сил в ней, а не индивидуализация воспитания только, не приспособление только к индивидуальным качествам ребенка, при чем целью воспитания может быть нечто как бы внешнее по отношению к нему, составляет отличительный признак теории свободного воспитания в противоположность другим передовым теориям воспитания, выдвигаемым в настоящее время. Здесь имеются в виду те теории, которые тоже начинают обращать должное внимание на живого конкретного ребенка, но, к сожалению, в своих реформаторских стремлениях останавливаются

<sup>1)</sup> А. Бергсон. «Творческая эволюция». Стр. 141.

только на полдороге и не доводят реформы воспитательного дела до ее естественного и логического конца.

Развитие творческой индивидуальной личности, как верховная цель воспитания, может показаться стоящим в противоречии с началом общественности и культуры, и потому, с первого взгляда, теория свободного воспитания может представиться выражением самого крайнего индивидуализма и имеющей анти-общественный и анти-культурный характер. Вот первое недоразумение, которое следует прежде всего развеять, чтобы цель, ставимая теорией свободного воспитания, выступила в ее яркой и отчетливой форме и в ее истинном виде.

Далекая от того, чтобы иметь анти-общественный и анти-культурный характер, теория свободного воспитания является, наоборот, признанием и утверждением и общественности и культуры, но не тех, которые в большинстве случаев нам приходится наблюдать кругом себя или свидетельство о которых нам сохранила история, но той высшей идеальной общественности и той высшей культуры, скорейшему народжению, укреплению и развитию которых мы, современное поколение, должны помочь всеми имеющимися в нашем распоряжении средствами. Содействовать созданию этих высших общественности и культуры составляет наш священный долг, и к выполнению его только и может нас привести свободное воспитание, видящее свою высшую цель в развитии творческой индивидуальной личности.

Индивидуальность, личность. . . когда мы произносим эти слова, то нам представляется в большинстве случаев нечто резко обособленное от всего человечества и мира, нечто даже как бы враждебно противостоящее и тому и другому. И нет ничего ошибочнее этого понимания. Что личность и индивидуальность может стать во враждебные отношения и к миру и к человечеству, этого, конечно, нельзя оспаривать и, к сожалению, нам в огромном числе случаев приходится наблюдать это. Но враждебные отношения индивидуальности, личности к миру и человечеству вовсе не вытекают из существа личности и индивидуальности, а скорее обусловлены чисто внешними преходящими и случайными обстоятельствами и моментами. Наоборот, в глубине всякой человеческой индивидуальности заложено тяготение к миру и человечеству, так как гармоническое слияние с миром и человечеством, расширенное до пределов возможного, составляет одно из неизбежных средств, при помощи которого и сама индивидуальность может быть развита и расширена до пределов возможного. Мир и человечество, это—та атмосфера, в которой только, усиленно вдыхая и впитывая ее в себя, и может распусться цветок индивидуальности. Чем больше мира и человечества вберет в себя, в свою душу данная индивидуальность, тем большей высоты развития она достигнет именно как индивидуальность. Теория свободного воспитания исходит из принципиального признания коренной гармонии

между индивидуальностью и миром и человечеством, и одну из задач воспитания видит в том, чтобы помочь данному индивидуальному ребенку поскорее прийти до сознания той естественной основной солидарности, которая существует между ним и человечеством, между ним и миром, и чтобы он, по достижении последнего, сделал эту основную солидарность сознательно исходною точкою и базисом всей своей последующей жизни, всей своей, определяемой индивидуальным складом его, творческой деятельности. Если бы можно было достигнуть того, что каждая личность могла бы сказать о себе: «я ношу в себе, в своей душе весь мир и все человечество, и эта драгоценная ноша помогает мне быть своеобразной индивидуальностью в самой высшей возможной для меня степени»,—то этим было бы достигнуто на земле самое большее, о чем только мы можем мечтать.

Отсюда видно, что развитие творческой индивидуальности, как цель воспитания, отнюдь не заключает в себе ничего враждебного общественности и культуре. Наоборот, развитие творческой индивидуальности предполагает одновременно с этим и развитие в данной конкретной индивидуальности общественных чувств и стремлений до максимума, ибо развитие этих общественных чувств и стремлений есть вместе с тем ведь и развитие самой индивидуальности, которая в глубине своей души таит живой зародыш своей солидарности с человечеством. Но та общественность, которая естественно, свободно и необходимо вырастает из творческой индивидуальной личности, есть нечто глубоко разнящееся от той общественности, которую нам приходится наблюдать кругом себя. Это не есть общественность, основанная на насилии и принуждении, уже самих по себе представляющих анти-общественный принцип. Это не есть общественность механическая, общественность автоматов, выдрессированных животных. Это не есть общественность толпы, стада. Общественность, к развитию которой ведет выработка творческой индивидуальности, есть свободная общественность, пропитанная духом творчества. Это есть общественность самобытных индивидуальных личностей. Механическая насильственная солидарность, с ее нивелированием, шаблоном и гнетом, здесь принимает форму свободной творческой солидарности с ее бесконечным многообразием, свободной инициативой и своеобразной творческой напряженной работой каждой индивидуальной личности, входящей в состав данного общественного коллектива. Содействовать развитию такой общественности в возможно более широких размерах,—а теория свободного воспитания и выдвигает перед человечеством именно подобную цель,—и значит являться защитником общественного начала в самом высшем и настоящем смысле этого слова. Можно было бы поэтому даже сказать с полным основанием, что нигде общественное начало не признается в большем размере, как именно в теории свободного воспитания.

И то же самое мы должны установить и в отношении понятия

культуры. Теория свободного воспитания действительно выставляет положение, что не индивидуальный ребенок, не индивидуальная человеческая личность существует для культуры, как средство и орудие развития последней, но что сама культура существует как средство и орудие развития и совершенствования самобытных индивидуальных человеческих личностей, но из этого еще отнюдь не следует, что-бы теория свободного воспитания была враждебна культуре и носила анти-культурный характер. Творческая индивидуальность естественно тяготеет в культуре и не может достигнуть сколько-нибудь высокого развития без широкого приобщения к тому, что нам дает современная культура, но каждой индивидуальной личности должно быть предоставлено право брать и усваивать из современной культуры,—так как сокровища ее необъятны и безпредельны,—то именно, что требует ее своеобразная индивидуальность, что необходимо только для наиболее пышного ее расцвета. Если же мы отвергнем это право и не будем стараться его осуществить, а составив определенный экстракт из всей современной культуры, охватывающий ее как целое, будем стремиться напитать этим экстрактом каждого ребенка, каждую индивидуальную человеческую личность, как это делают господствующие системы воспитания и образования, то это приведет только к всеобщему нивелированию в духовном отношении, приведет к тому, что культура человечества все больше и больше будет принимать внешний, показной характер. Нерв всякой истинной культуры—творческая индивидуальность—будет убит. И при видимо высоком уровне культуры на самом деле будет царить мертвая культура шаблонов, посредственностей, подражателей. Противником подобной бездушной внешней показной культуры и объявляет себя теория свободного воспитания. В противовес такой культуре она выдвигает культуру, основанием которой являются творческие индивидуальности, культуру своеобразных самобытных личностей, и одну из задач человека она видит в содействии возможно скорейшему осуществлению подобной свободной творческой культуры путем возможно более широкого применения идей «свободного воспитания».

«Ставя высшей задачей воспитания развитие творческой индивидуальности, теория свободного воспитания тем самым выдвигает на первый план в человеке его творческие способности, и потому становится вполне понятным, что свободное воспитание имеет активный характер, что оно в течение всего процесса его продолжения опирается существенным образом на свободную активность ребенка, на его самостоятельность во всех ее формах, постепенно расширяя ее с ростом физических и духовных сил в нем. Опираясь на активность ребенка, оно и стремится вести его к активности все более и более расширенной и повышенной. Имея в виду цельное гармоническое развитие его личности в том своеобразном сочетании элементов, которое он представляет, как данная индивидуальность, требуя, чтобы

избегалось одностороннее культивирование той или другой из сторон его натуры и давалась бы возможность свободно проявляться и развиваться им всем в их фактически данном многообразии,—теория свободного воспитания тем не менее выдвигает на первый план начало активности, деятельности, так как каждая из сторон индивидуальности может развиваться в наибольших размерах только путем ее свободного обнаружения.

Живой организм развивается путем жизни, функционирования, деятельности и чем свободнее эта жизнь и функционирование, тем полнее, совершеннее и многостороннее будет развитие организма,— вот та, повидимому, азбучная истина, которую так часто забывают в практике воспитания, ставя на каждом шагу, и в домашнем кругу и в школе, преграды свободной деятельности ребенка, делая за него то, что может сделать он сам, и лишая его таким образом возможности путем свободного функционирования его способностей развивать в возможно большей степени эти последние. Каждый из родителей мог бы вспомнить тысячи примеров из своей жизни, когда он действовал наперекор вышеупомянутой, кажущейся столь очевидной, истине, но которой родители и воспитатели не прониклись еще в такой степени, чтобы она руководила непрестанно каждым шагом их воспитательной деятельности.

Отсюда становится понятным раздающийся из среды сторонников теории свободного воспитания настойчивый призыв к природе. Поставьте ребенка как можно ближе к природе, устраните все фальшивые, ненужные преграды, воздвигнутые между ним и природой, благодаря искусственному ненормальному образу жизни, который приходится вести значительному числу людей, особенно в больших городах; дайте возможность как ребенку свободно действовать на природу, так и природе на него, пробуждая и приводя в действие те или другие его способности и давая изобильный и многосторонний материал для упражнения всех органов его чувств! Вон из городов, особенно маленьких детей, где они рано сморщиваются, где развитие их задерживается, останавливается, а часто принимает и извращенные формы! Поместите детей в обстановку деревенской жизни, поведите их в леса, поля, на луг, на реку, в сад и т. д. Пусть они там свободно наблюдают жизнь природы, весело бегают и играют, исполняют тот или другой посильный для них труд,—вот где все их способности будут приведены в действие, где они начнут усиленно функционировать и где индивидуальность каждого из детей начнет развиваться гармонически и многосторонне. Этот клич к природе, который поднял еще Руссо, должен быть нами глубоко продуман и сделан исходною точкою целого ряда мероприятий, предпринимаемых нами ради воспитания наших детей. К числу их принадлежат, например, создание загородных поселений, лесных школ, организация экскурсий и т. д. и т. д.

Если рассматривать ребенка, как цельный жизненный организм, не делая различия между физической и духовной сторонами его природы, то лозунгом, который выдвигает теория свободного воспитания является свободное, нестесненное обнаружение функций всех органов, свойственных организму, ведущее все к большему развитию их и организма, как целого. Посмотрим теперь, в каком виде представляются нам задачи свободного воспитания, если мы сосредоточим свое внимание на духовной стороне человека. И здесь теория свободного воспитания выдвигает требование цельного гармонического всестороннего развития индивидуальности, развития каждой из духовных способностей, заложенных в ней, но, вместе с тем, выставляя тот принцип, что всякая жизнь, а, следовательно и духовная, развивается и совершенствуется только путем свободного обнаружения, она указывает на начало активности в духовной жизни, как на то центральное начало, на развитие которого должно быть обращено особое внимание. Это начало активности в духовной жизни есть то, что может быть названо волею в широком смысле этого слова. И вот почему теория свободного воспитания выдвигает на первый план в области душевного развития развитие воли.

Развитие воли в этом смысле тесно связано с гармоническим развитием всей духовной жизни и отнюдь не предполагает игнорирования или придавания второстепенного значения каким-либо другим ее элементам, но воля именно и есть тот элемент духовной жизни, благодаря которому все элементы ее связываются в одно гармоническое своеобразное индивидуальное целое. Таким образом, выдвигая начало психической активности, начало воли, теория свободного воспитания избегает той односторонности, в которую впадает, например, система воспитания, обращающая усиленное внимание на развитие интеллекта. В этой последней, действительно, другим частям душевной жизни, например, развитию воли и развитию эмоциональной стороны нашей природы,—часто наносится непоправимый ущерб, да и самое развитие интеллекта получается при этом какое-то уродливое, однобокое, ненормальное. Наоборот, при выдвигании на первый план развития воли в широком смысле—и сам интеллект получает более здоровое и гармоническое развитие, достигает большей силы и эмоциональная сторона нашей природы, и вообще все какие бы то ни было стороны ее получают надлежащее развитие, достигая тех степеней совершенства, какие оказываются совместимыми с целостным гармоническим развитием личности.

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



достигнуть в человеке, это есть венец развития психической активности в индивидуальной человеческой личности. К выработке этой высшей формы активности мы и должны вести индивидуальную личность. Но и она, как и все другое в жизни, развивается только путем возможно более частого свободного, нестесненного обнаружения. Теория свободного воспитания настаивает поэтому особенно на том, чтобы ребенок научился, как можно раньше, сознательно ставить сам себе цели и сознательно стремиться к их достижению при помощи им же самим себе избранных средств.

Отсюда становится понятной та великая роль, которую теория свободного воспитания отводит в деле воспитания детей творческому производительному труду. Свободный творческий производительный труд—это один из краеугольных базисов свободного воспитания. На организацию на всех ступенях воспитания и образования свободного творческого производительного труда теория свободного воспитания указывает не только как на основное средство достигнуть высшего возможного в ребенке развития воли в узком смысле этого слова, но и как на тот здоровый фундамент, на котором все другие его телесные и душевные качества могут получить надлежащее развитие.

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 теми нашими чувствами и идеями, которые являются 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. 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 пред'являет на нас запрос, как на цельную личность, а не на те только или другие стороны ее. 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 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 сознавая

необходимость которого была обусловлена производительным трудом, будет впитываться не одним только умом, но и 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. 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, как это мы видим в наших современных школах. Одну из величайших забот, которую теория свободного воспитания возлагает на родителей и вообще воспитателей, составляет—с одной стороны—связать образование и воспитание ребенка с свободным творческим физическим производительным трудом среди природы и в области ремесел, имеющих в виду производство тех или других материальных благ, являющихся источником счастья или развития для человека. И затем—обратить и самый процесс воспитания и образования—в свободный творческий духовный производительный труд над созданием идеальных духовных благ, идеальных ценностей.

Не следует, вообще говоря, думать, что, если свободный творческий производительный труд берется за краеугольный базис воспитания, то при этом само воспитание приобретает чисто внешний характер, так как труд выражает собою как бы внешнюю деятельность человека. Наоборот, именно на этом пути только оно и получает необходимое духовное углубление и ведет к всестороннему развитию всей внутренней душевной жизни во всей ее гармонической целостности, только на этом пути развивается и цельное единое свободное сознание в человеке и только этот путь ведет и к творчеству подлинных и настоящих духовных ценностей жизни. Там, где идет дело просто о механическом труде, аппелирующем к человеку как к автомату, как к машине, там действительно существует опасность этого рода, т. е. возможность того, что воспитание при посредстве такого труда примет характер чисто внешней дрессировки. Но тот труд, на котором базируется свободное воспитание, есть свободный и творческий, и на его свободе и творческом характере и лежит весь центр тяжести его глубоко воспитательного и образовательного значения. Что может лучше свободного творчества вызвать к жизни все душевные силы человека и способствовать их гармоническому развитию? Что может лучше свободного творчества затронуть самые интимные, самые глубокие стороны душевной жизни, привести человека к возможности заглянуть в свой самый сокровенный внутренний храм, в свое «святая святых» и овладеть теми драгоценностями, которые хранятся в этом храме и самой ценной жемчужиной среди которых является осознание своей свободной творческой самодержавной самобытной индивидуальной личности и ее тесной

и неразрывной связи с жизнью необъятной вселенной и жизнью человечества, развивающейся в направлении все большей солидарности и свободы. А это осознание, это заглядывание в сокровенные глубины внутренней жизни, в таинственные недра сознания, освобожденного от всего внешнего, наносного, внушенного,—сознания разбившего все «цепи невидимого рабства», опутывающие его, к чему неизбежно свободное творчество должно привести, если оно систематически и последовательно будет использовано, как основной фактор воспитания,—эта сосредоточенная внутренняя работа вызовет к жизни создание новой свободной творческой религии и новой свободной творческой нравственности, чуждых всякого догматизма и не стоящих в противоречии с научным знанием. Только систематическое и планомерное применение идей свободного воспитания в самом широком масштабе, распространенное на всех детей и на все возрасты их жизни и, я бы сказал, и на взрослое поколение во всех его возрастах, поскольку может идти речь о педагогическом воздействии на взрослых,—только оно и может иметь своим результатом создание новой религии и новой нравственности и в каждой индивидуальной личности и во всем человечестве и приведет к духовному возрождению человечества и к созданию по истине «новой земли» и «нового неба». Только оно также приведет нас к новой общественности и новой культуре, к общественности, в которой идеалы социализма будут гармонически слиты с идеалами анархизма, к культуре духовно освобожденного человека, из автомата и орудия воли других людей ставшего самобытным свободным творцом жизни и ее высших духовных ценностей.

Отсюда видно также, какую существенную роль в теории свободного воспитания играет нравственное воспитание, при чем под нравственностью она понимает не то, что под нею обычно понимается, т. е. не стремление к выполнению ставшего обычным и общепризнанным того или другого кодекса нравственных правил, а стремление самому творчески выработать и определить нравственные ценности жизни и путем свободного творческого труда реализовать их в возможно более широких размерах. Нравственный идеал должен быть создан каждой отдельной личностью самою для себя, как ее личная своеобразная задача, а осуществление его должно принять форму свободного творческого производительного труда, простирающегося на всю жизнь личности и по отношению к которому отдельные работы и дела, выполняемые личностью, представляются только как частичные выполнения общей нравственной задачи. С точки зрения идей, охватываемых словами «свободное воспитание», целью в области нравственного воспитания является выработка в детях свободной творческой нравственности, а не стадной и массовой, какую им стараются внедрить в настоящее время. Теория свободного воспитания поэтому решительно высказывается против обучения де-

тей какому-либо твердо установленному догматическому кодексу морали. Она выставляет положение, что истинной нравственности, т. е. нравственности свободной, творческой, сознательной, нельзя обучить детей, и сводит роль родителей или воспитателей в деле нравственного воспитания к доставлению детям возможно более широкого, полного и многообразного материала для свободной творческой выработки ими своей личной индивидуальной нравственности и к созданию благоприятной для нравственного развития окружающей их общественной среды.

В такое же отношение теория свободного воспитания становится и к религии. И религиозное воспитание должно быть свободным. Оно не должно задаваться целью внедрить в детей ту или другую ортодоксальную религию, какой бы высокий тип она ни представляла. Оно должно только помочь ребенку создать творческим путем самому свою собственную религию и для этого доставить ему возможно больший материал из области истории религий и знакомя его с различными многообразными формами религий, существующих на земном шаре. Только личная религия, творчески созданная самой индивидуальной личностью, вытекающая из самой глубочайшей ее глубины, как ее самое интимное дело, носящая в каждой своей черте своеобразный отпечаток, свойственный данной индивидуальности, как таковой, только такая религия может быть названа религией в истинном смысле слова, всякая же другая религия, наложенная на личность извне, является только суррогатом последней. Теория свободного воспитания поэтому особенно настаивает на том положении, что только при свободном отношении к религиозному развитию ребенка, когда избегают оказывать на него всякое давление, какие бы мягкие формы оно не имело, только тогда родник религиозного чувства, таящийся в нем, начинает бить ключом и наводняет всю его душу, проникая в мельчайшие и тончайшие изгибы ее. Чтобы наши дети стали религиозными, прежде всего их надо освободить от того религиозного гнета, который висит и над ними и над нами в настоящее время.

Вообще говоря, теория свободного воспитания не смотрит на детей, как на какие-то пустые сосуды, которые предстоит наполнить готовыми истинами в области религии, нравственности, искусства, научного знания и т. д. Она смотрит на детей как на постепенно формирующихся, путем творческой деятельности, творческих личностей, она смотрит на них как на самобытных, самостоятельных искателей высших духовных ценностей жизни. Эти духовные ценности жизни не могут быть внедрены извне, они должны быть творчески созданы изнутри каждой отдельной личностью самой для себя. Тогда только они сохранят весь присущий им оттенок возвышенности, свежести и глубины. Они должны быть снова и снова воссоздаваемы не только каждой отдельной личностью самой для

себя, но и в каждый момент ее жизни. Рутинная привычка убивает эти высшие блага, они обращаются тогда в нечто мертвое, безжизненное,—только дух творчества оживляет их, и он должен постоянно веять над ними, и чем в большей степени он овладел ими, тем более жизненный характер они носят. Привилегия быть великими искателями истины, нравственности, красоты, божественного в жизни принадлежит не только взрослым людям, но и детям, как бы малы они ни были. Будем же уважать это священное их право быть искателями высших духовных ценностей жизни! Остережемся помешать им в этой работе искания нашим иногда грубым и неуместным вмешательством, нашим нетерпеливым стремлением как можно скорее и во что бы то ни стало навязать им то, что нам кажется вечной и абсолютной истиной... Облегчим только их поиски и создадим для этого наиболее благоприятные условия, и тогда они явятся творцами более высоких духовных ценностей, чем какими являлись мы, и тогда прогресс человечества в области духовной культуры примет более быстрый темп, чем какой нам приходится наблюдать в настоящее время.

• Одним из наиболее важных средств облегчающих создание высших духовных ценностей жизни, является расширенное до пределов возможного, свободное творческое духовное взаимодействие ребенка с окружающими его людьми на почве искания этих ценностей, их создания и воплощения в жизни. Чем шире будет тот круг людей, сообща с которыми ребенок может искать высшие ценности жизни, и чем выше в смысле духовного творчества будут стоять эти люди на лестнице развития, тем скорее он их и найдет. Отсюда видно, какое важное значение имеет создание кругом ребенка тех высших форм общественности, фундаментом которых является коллективное творчество новых форм духовной и общественной жизни. Чем в большей степени воспитание и жизнь ребенка будут построены так, что он будет себя чувствовать членом более или менее широкой творческой общественной группы, стремящейся к духовному обновлению жизни, тем более будет обеспечено и его совершенствование в духовном отношении.

На создание высших форм общественности должно быть направлено наше самое усиленное внимание. Каждый из нас, в меру своих сил и способностей, должен содействовать расцвету свободной творческой общественности, должен содействовать тому, чтобы общество, начиная с тех тесных рамок, какие оно имеет в семье, и кончая теми широкими горизонтами, какие оно получает в жизни данного народа и всего человечества, стало свободным творческим обществом. Мы должны содействовать тому, чтобы вместо нынешней семьи, основанной на порабощении жены и детей, родилась новая семья, построенная на принципе равноправности всех ее членов, свободная творческая семья, которая постоянно создает новые более

совершенные формы своей жизни, которая непрерывно совершенствует себя и своих членов, которая является очагом наиболее благоприятным для созревания творческих сил в них. Так как вопрос о преобразовании современной семьи играет большую роль в теории свободного воспитания, то я считаю необходимым остановиться на нем подробнее, при чем я коснусь только самого существенного.

Теория свободного воспитания предполагает новую семью и во всяком случае предполагает в старой семье стремление переустроиться на новых началах. Современная семья есть вообще семья несвободная, а в частности есть семья несвободного ребенка. В современной семье ребенок является рабом, а родители рабовладельцами. В современной семье получают свое осуществление только права родителей, а не права детей. В семье, как она есть, не существует равенства прав: господствующей стороной почти всегда являются родители. Это—ненормально: дети должны быть признаны в своих правах равноценными родителям, и это должно повлечь за собою коренное переустройство семейной жизни. Семья должна стать естественным и свободным союзом равноценных лиц: не только жена и мать должна выйти из подчинения главе семейства—мужу и отцу,—но и дети должны быть признаны равноправными своим родителям. Семья должна стать свободной семьей, свободным союзом всех лиц, ее составляющих. Вот естественный вывод, который теория свободного воспитания бесстрашно делает из основных своих посылок. С первого взгляда может показаться, что при этом потрясаются все основы семейной жизни, что семья совершенно рушится и отдается во власть всяких случайностей. Но это только повидимому. Наоборот, только при подобной перемене точки зрения могла бы быть создана истинная—здоровая и нормальная—семья.

Теория свободного воспитания признает право детей выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Конечно, осуществление этого права, как и вообще преобразование всей семейной жизни в ее целом, дело будущего и предполагает коренную реорганизацию всего общественного строя на новых началах, и потому я о нем здесь говорить не буду, но то, что может быть осуществлено и в пределах существующего строя, это—право детей не повиноваться своим родителям, если то, чего требуют родители, нарушает священные права детей.

Что с признанием детей равными в своих правах и в своей свободе с родителями, семейный союз не рушится, а утверждается в своей полной силе и красоте, это тотчас же становится ясным при ближайшем рассмотрении дела. Если и разрушатся при этом, то плохие семьи; а хорошие только развернутся еще пышнее. Естественным базисом семейного союза должна являться взаимная любовь и взаимное уважение друг друга, полная непринужденная по-

требность в духовном гармоническом слиянии друг с другом, а разве это может осуществиться там, где у одних все прерогативы и преимущества, а другие в полном смысле слова бесправны, где одни являются как сильные, повелевающие, властные, а другие—как беспомощные, слабые и повинующиеся? Где действует боязнь и страх, там не может быть гармонического интимного душевного слияния, на почве которого только создается истинная семья. Родители прежде всего должны отказаться от своей власти, должны перестать быть рабовладельцами своих детей, должны взять на себя инициативу осуществления святого права свободы ребенка в семье, и тогда они создадут тот высокий тип семьи, который один только является благоприятной атмосферой для расцвета свободной творческой индивидуальности, чувствующей свою глубокую солидарность с человечеством и осуществляющей ее в свободном творческом деле.

Но если отношения детей к родителям должны перестать складываться по типу отношений господства и подчинения, а начать складываться по типу свободных отношений, то и чувства детей в отношении к родителям должны утратить принудительный характер, какой они имеют в громадном числе случаев в настоящее время, и принять форму свободного чувства. В любви обязательств не существует, любовь—естественный дар природы. Если дети обнаруживают часто неприязненные и враждебные отношения к родителям, то в этом виноваты в большинстве случаев сами родители, проявляя над ними свое властолюбие. Вообще ребенок должен иметь право чувствовать то, что он чувствует, и право на свободное обнаружение своих чувств, хотя бы обнаруживаемые чувства и были родителям неприятны. Если стеснить свободное обнаружение чувств, то чувства не будут уничтожены, а только загнаны внутрь и благодаря воздвигнутой плотине приобретут еще большую силу. Чтобы побороть враждебность детей и их неприязненные чувства, родители должны переменить только свою тактику в отношении к ним и сами полюбить их другою любовью, не как свою собственность, а как формирующихся свободных самобытных творческих личностей. И тогда сразу растает лед отчуждения и враждебности, который часто создается между детьми и родителями. Если в сфере семейной жизни будет признана свобода чувства, если не будет обязательства проявлять нежность, ласку и почтительность тогда, когда их вовсе не чувствуешь, только потому, что дети должны все это проявлять в отношении к родителям,—то все эти чувства действительно обнаружатся, но в гораздо более возвышенной и искренней форме, чем в какой они обнаруживаются теперь. Ничего так не боится любовь и нежность, как насилия, и при малейшем проблеске последнего она начинает незаметно вянуть и сморщиваться. Таким образом в признании за детьми права свободно обнаруживать свои чувства нет ничего страшного. Это есть только необходимое условие пышного рас-

цвета чувств искренней глубокой любви к родителям, если только, конечно, сами родители будут стоять на высоте своего призвания и будут любить своих детей понастоящему, отрешившись от всяких властолюбивых инстинктов и уважая в них свободную независимую творческую личность.

Из признания свободы детей равной свободе родителей вытекает другой признак, который отличает новую семью,—семью будущего, от современной. Устроителями жизни в семье, творцами семьи, дающими ей тон и определяющими те разнообразные формы, которые жизнь в семье принимает, в настоящее время являются только родители,—в семье будущего тон, условия и характер семейной жизни будут в равной мере определяться и детьми. Дети будут призваны и с возможно более ранних лет к активному участию в строительстве семейной жизни, им будет предоставлена возможность сознательного творческого вмешательства во все и важные и мелкие события жизни в семье. Участвуя постоянно в семейном совете и приводя вместе с родителями в исполнение решения этого совета, они будут играть в семье творческую активную роль; семья все в большей мере будет носить своеобразный отпечаток их творческой индивидуальности, и эта последняя таким образом будет самым целесообразным образом подготавливаться к более широкой творческой работе на более широком поприще общественной жизни.

Семья будущего будет стремиться доставить детям практику сознательного вмешательства в жизненные события и особенно в те, ареной которых является она сама, в возможно более широких размерах и с возможно более ранних лет, и таким путем будет являться вместе с тем и средой, наиболее полно обеспечивающей в них развитие нравственных чувств и стремлений. Она будет воспитывать в них высшую свободную творческую нравственность, поддерживать и лелеять их творческие силы и предохранять их в области нравственности от влияния всякого шаблона, от простого подражания, от подчинения толпе, от развития инстинктов стадности.

Семья будущего будет чужда той замкнутости и эгоизма, которым насквозь пропитана семья настоящего. Не «семейный эгоизм», а «семейный альтруизм» будет составлять ее отличительную черту. Она не будет смотреть на себя, как на нечто обособленное от широкой общественной жизни, от всего остального человечества. Жизнь общественная, не уничтожая семейного начала, но только оживотворяя его, будет бить в ней полным ключом, и светлый образ духовно объединенного человечества будет освещать каждый жизненный шаг подобной семьи и проникать в малейший самый тонкий изгиб этой жизни. Сохраняя вполне свою творческую индивидуальность, семья будущего все в большей мере будет становиться одним из факторов, благодаря которому люди станут все в более возрастающей степени составлять нравственно объединенное и солидарно действующее, как



одно гармоническое целое, человечество. Только благодаря семье будущего сделается возможным на земле расцвет той истинной творческой общественности, которая, покоясь на творчестве, питает, поддерживает и развивает творчество в каждой единичной личности, составляющей общество.

Семья будущего будет свободной кооперацией детей и родителей в деле их взаимного духовного и нравственного совершенствования. Не только родители будут воспитывать своих детей, но и дети будут воспитывать своих родителей и помогать последним становиться всё выше и выше в духовном и нравственном отношении. Семья будущего не будет знать того антагонизма отцов и детей, которым пропитана насквозь семья настоящего. Не переставая духовно прогрессировать, отцы, по мере того, как вырастают их дети и создают на смену старых новые более высокие ценности жизни, будут возвышаться до уровня детей, будут понимать их новые стремления и идти рука об руку с ними в общем деле творчества и обновления жизни. Страна детей, не открытая еще страна будущего, будет тогда привлекать отцов, и они, вместе со своими детьми, будут направлять туда свои неутомимые поиски, к ней будут направляться их самые лучшие желания. И именно только как свободный союз родителей и детей на равных началах семья будущего будет в состоянии осуществить те высокие и нравственные задачи, которые лежат на семье и которые в огромном числе семей настоящего времени, являющихся только карикатурой и пародией на истинную семью, игнорируются совершенно.

Эту семью будущего, которую я нарисовал только в самых общих чертах, современные родители и могут и должны стремиться осуществить уже в настоящее время. Свободная семья, в которой устранено всякое рабство, гнет и подчинение, какой бы утонченный характер они ни носили, которая служит родником высоких творческих стремлений, которая укрепляет, питает, поддерживает и развивает творческую индивидуальность каждого из своих членов, а особенно детей, этих носителей будущего, каковыми они являются по существу, должна быть яркой путеводной звездой для современных родителей, определяющей и направляющей каждый их шаг в устройстве своей семейной жизни.

Но, стремясь реформировать семейную жизнь на новых началах мы должны также содействовать тому, чтобы и жизнь того народа, часть которого мы составляем, и жизнь всего человечества приняли более свободный и творческий характер. И та и другая должны быть построены так, чтобы свобода каждой индивидуальной личности, составляющей общество, могла простираться до высших возможных пределов и чтобы каждая индивидуальная личность могла развивать творческие силы свои до высшей степени и найти им самое широкое приложение, не ограничиваемое никакими узами и путами, на поприще

соответствующем ей индивидуальным особенностям, на благо всего народа и всего человечества. Современное общество это—общество, основанное на насилии и принуждении, это—общество, значительная часть деятельности которого имеет отрицательный, разрушительный характер, особенно ярко проявляющийся в тех столкновениях между народами, которые именуются войнами, и в тех столкновениях между членами данного народа, которые называются классовой борьбой. Масса творческих сил в современном обществе увядает и гибнет, не утилизированные, а еще большая масса их подавляется в самом зародыше, отцветая, не успевши расцвести. Современное общество не дорожит той громадной суммой творческой энергии, которая в нем накоплена и могла бы быть еще более увеличена во много раз. Мы должны содействовать освобождению современного общества от насилия и принуждения и народению свободного творческого общества, которое в конечном пределе охватило бы весь земной шар. Свободное братство всех людей и всех народов—вот что должно быть нашей путеводной звездой и что ставит на своем знамени теория свободного воспитания.

В своей книге «Этика и педагогика творческой личности», разбирая вопрос о том, что является истинной целью политической деятельности, не той целью, которая в большинстве случаев преследуется фактически членами различных политических партий или государственными людьми, стоящими у кормила политической власти, но той, которая должна бы была преследоваться, той, которая естественно вытекает из природы самого общества, являющегося объектом этой деятельности,—я таким образом определяю нормальный процесс развития общественной жизни. Процесс развития общественной жизни мы можем рассматривать, как процесс непрерывного прогрессирующего объединения индивидуальных волей в одну гармоническую систему, как процесс формирования и осуществления одной коллективной общей воли, при чем эта воля все в большей и большей степени начинает определяться ясным представлением цели, имеющей быть достигнутой. И подобно тому, как человеческая воля, определяемая представлением цели, становится тем более совершенной, чем более она начинает руководиться не отдельной, изолированной целью, чем более, при ее постановке, она начинает принимать во внимание всю совокупность возможных целей жизни, гармонически связанных между собою, объединенных в одну цельную систему, чуждую всяких противоречий, подобно этому и коллективная воля достигает тем большей высоты развития, чем более при постановке той или другой общественной цели начинает приниматься во внимание гармоническая совокупность всех возможных целей общественной жизни, объединенных в одну систему, чуждую противоречий.

Но при этом должна быть отмечена одна очень важная и существенная черта всего этого процесса общественного развития.

Процесс развития организованной коллективной воли и поднятия ее на все более и более высокие ступени в этом развитии отнюдь не означает порабощения индивидуальных волей или личностей, входящих в ее состав. Наоборот, чем большая гармония достигается в области коллективной воли, тем более свободной и независимой делается индивидуальная воля. Процесс об'единения сознательно действующих личностей в одно планомерно и сознательно действующее коллективное целое, которое в конечном счете должно обнять все человечество, есть процесс все большего раскрепощения личностей, процесс все большего расширения сферы их свободной сознательной деятельности.

Социализирование индивидуальной воли ведет не к рабству ее, а только к все большему и большему освобождению. Высшей формой общественной жизни, к которой, несмотря на все отклонения, не перестанет стремиться развитие этой жизни на земле, является организованная и об'единенная воля всего человечества, в которой признается в самом высшем возможном размере ценность за каждой индивидуальной волей, входящей в ее состав. Чем более это будет достигнуто, тем более жизненной и устойчивой будет та форма социальной жизни, которую в конце-концов осуществит гармонический союз всего солидарного человечества.

Но чем более организованная и об'единенная коллективная воля будет состояться из соединения свободных личностей, воля которых является свободной в наибольшей возможной степени, тем более свободный характер будет носить и сама эта коллективная воля, тем более будет плодотворна ее работа. И в этом смысле процесс развития общественной жизни есть процесс все большего освобождения коллективной воли, есть процесс завоевания ею все большего простора, все большей свободы для творческого создания все более совершенных форм самой коллективной воли, коллективной деятельности, для создания таких форм, при которых бы эта деятельность могла сбросить с себя всякий гнет, где бы ни был его источник—внутри ли самого общества или вне его, и стать наиболее плодотворной по своим результатам. Истинная политика и ставит своей целью создание свободного общества, освобождение общества от всех форм гнета и насилия. Чем свободнее будет общество, тем быстрее оно будет подниматься к высшим формам идеальной общественности, тем солидарнее оно будет и тем высшие формы получит солидарность его членов между собою, тем более оно будет переходить от форм механической, принудительной и насильственной солидарности к формам солидарности свободной, творческой и сознательной.

Но как, когда и при каких условиях общественная жизнь на земле везде и всюду могла бы принять подобные формы? Основой общественной жизни являются индивидуальные личности. Если личность носит на себе печать рабства и шаблона, если жизнь ее в значительной своей части имеет автоматический характер, то как

может быть свободно общество, состоящее из таких личностей; как само оно при этих условиях может носить творческий характер! Творчество в подобном обществе может играть только второстепенную роль и занимать маленький уголок его жизни, в котором подвизается небольшая кучка людей, поставленных в исключительные условия, тогда как подавляющее большинство остальных людей обречено на роль манекенов, являющихся послушным орудием в руках других для достижения этими последними целей, не имеющих ничего общего с задачами истинной общественной жизни. Пока личности, составляющие общество, не сознают и не почувствуют позор своего положения, пока в них не пробудится стремление его изменить, до тех пор не может начаться и процесс освобождения общества.

Таким образом, необходимой предпосылкой создания идеального свободного творческого общества является деятельное стремление каждой индивидуальной личности к самоосвобождению, к освобождению в себе самой творческих сил жизни, к обращению себя из бездушного и безвольного автомата, из орудия в руках других, каким она в подавляющем числе случаев является в современном обществе, в сознательную самобытную творческую личность. Чем больше личностей будет ставить своей задачей сделать из себя творческих личностей и чем энергичнее они будут стремиться к этому, тем в более сильной степени подвинется вперед и дело освобождения общества, тем скорее общество утратит и тот механический, принудительный характер, который оно имеет в настоящее время, и пропитается элементами свободы и творчества. Одновременно с этим тем более сделается возможным и освобождение молодого поколения от всех тех форм гнета и принуждения, которые практикуются над ним взрослым поколением в процессе его воспитания; тем в большей степени могут получить осуществление идеи свободного воспитания, так как, чем более родители и воспитатели являются свободными творческими личностями, тем более они могут надеяться воспитать свободных и творческих личностей из своих детей.

Таким образом, перед нами неизбежно встает великая проблема самоосвобождения взрослого поколения, самоосвобождения каждой из личностей, его составляющей, в возможно более широких размерах и в возможно более глубокой степени. И речь здесь идет не только о внешнем самоосвобождении, но и еще в гораздо большей степени о самоосвобождении внутреннем, потому что в конечном счете основой всякого внешнего рабства является рабство внутреннее, рабство духовное, в котором мы часто находимся, совершенно не замечая его. Если бы так упорно и с такою тягучею силой на нас не висели всевозможного рода «цепи невидимого рабства», то давно бы человек уже был свободен и от всякого рода цепей видимого внешнего рабства. Цепи невидимого рабства—они проникли в самые тончайшие изгибы нашей души; они, как железные тиски, охватили

наши самые сокровенные мысли, наши самые интимные чувства и самые глубокие волнения. Пытаясь оторвать их и сбросить, мы чувствуем порою, как вместе с ними мы отрываем живое мясо, как мы наносим раны своей душе, из которых сочится теплая кровь. Страшную боль, невероятные муки и страдания приходится нам иногда переживать в наших попытках разрушить цепи невидимого рабства и освободить наше сознание от всего, что скрывает от него действительную истину жизни, что искажает ее и подменяет всякого рода ложными кумирами, перед которыми мы идолопоклонствуем. Но, какую бы ценою то ни было, мы должны освободить наше сознание от той паутины, которая его опутала со всех сторон. Каждый взрослый сознательный человек нашего времени во что бы то ни стало должен стремиться к тому, чтобы его сознание стало свободным, чтобы его душа стала вольною птицей. Чем больше людей успеют в этом, тем скорее и общество развернет свои крылья, чтобы стать из рабского, бездушного, бесплодного, как пустыня, каковым оно является пока еще в значительной степени, свободным, живым и кипящим плодотворною творческою деятельностью. Тем в большей степени и воспитание молодого поколения примет свободный творческий характер и будет давать в результате свободных творческих личностей, творческая энергия которых на благо всего человечества будет проявляться во всей своей широте.

Три великия задачи, согласно теории свободного воспитания, ложатся на современного человека. Это—освобождение ребенка, освобождение самого себя и освобождение общества. И все эти три задачи находятся в теснейшей связи друг с другом и все оне могут быть разрешены только одновременно, потому что разрешение каждой из них предполагает разрешение двух остальных. Взрослое поколение должно работать над своим нравственным самоосвобождением, над раскрепощением своей духовной жизни от опутывающих ее «цепей невидимого рабства» и над выработкою из себя личностей свободной, сознательной, творческой нравственности, и одновременно с этим над освобождением молодого поколения и над освобождением общества. Оно должно слить все эти три работы в одной цельной гармонической работе, и в какой мере это ему удастся, в такой мере ему удастся достигнуть и практического разрешения тех проблем воспитания, нравственности и общественной жизни, на которые указывает теория свободного воспитания.

Резюмируя в заключение роль и значение теории свободного воспитания, можно было бы так охарактеризировать их в противовес всем другим воспитательным теориям, господствовавшим в прежние времена и господствующим в настоящее время. Только теория свободного воспитания впервые делает ребенка центром воспитательной и образовательной деятельности, тем солнцем, тою осью, или, как иначе еще можно было бы выразиться, вокруг которых должна

вращаться вся практика воспитания и образования; только она считает, что в области воспитания и образования ребенок,—живой, конкретный, данный индивидуальный ребенок—всегда должен рассматриваться, как самоцель, а не как средство или орудие для какой-то другой вне его находящейся цели. В других же теориях воспитания мы видим как раз обратное; там целью является все, что угодно, но только не ребенок, или, во всяком случае, если он в них признается и целью, то с большими последующими ограничениями. Там ребенок приносится в жертву всему—религии, культуре, нравственности, государственности, тому или другому социальному устройству жизни и т. д., но не получает своего признания, как таковой, во всей полноте своих самодержавных прав. Теория свободного воспитания знаменует в этом отношении радикальный поворот во всей практике воспитания, подобный тому перевороту, который совершил Коперник, когда открыл, что не солнце вертится вокруг земли, а земля вокруг солнца. И надо, что бы этот поворот действительно совершился скорее во всей практике воспитания. И совершение его не будет означать отказа от общественности, от культуры, от нравственности, от религии, от воплощения в жизнь идеалов социализма. Наоборот, только тогда мы и обретем истинную культуру и общественность, истинную религию и нравственность и настоящий социализм, чуждый рабства и насилия, а не тот крепостнический социализм, который мы переживаем в настоящее время и который нам, повидимому сулит ближайшее будущее.

---

## II.

### **Как, согласно теории свободного воспитания, должен быть организован детский сад.**

Мною был сделан общий схематический очерк наиболее существенных задач, выдвигаемых на первый план теорией свободного воспитания. Разсмотрим теперь, как ставятся оне для детей дошкольного возраста в пределах того воспитательного учреждения, которое именуется детским садом, и как должен быть преобразован современный детский сад для того, чтобы стать местом их осуществления, какие принципы должны быть положены в его основу, чтобы проведение идей свободного воспитания в нем стало возможным. Теория свободного воспитания предполагает детский сад на новых началах и этот идеальный детский сад я и постараюсь охарактеризовать в самых общих чертах.

Первый вопрос, который у нас при этом возникает, это вопрос о характере тех отношений, которые должны существовать в этом учреждении между детьми и их воспитателями, о той форме, которую должно принять это учреждение, чтобы быть наиболее благоприятной средой для цельного гармонического всестороннего развития детей и чтобы быть в состоянии достигнуть в области воспитания наибольших результатов и наиболее согласующихся с истинными воспитательными задачами. Здесь перед нами маленькое общество, состоящее из детей и их воспитателей; здесь мы имеем ту форму общения людей друг с другом, которую можно назвать воспитывающим и образующим общением. И вот, подобно тому, как общественная жизнь развивает максимум общественности только при условии соединения людей друг с другом на равных началах, только при условии сведения подчинения одного лица другому к минимуму или даже полного устранения этого подчинения, так и воспитывающее и образующее общение между воспитателем и ребенком развивает максимум своего воспитательного значения только при условии устранения из этого общения элемента принуждения до пределов возможного.

В идеальном детском саду ребенок и воспитатель будут иметь значение как две равноправные единицы и то воспитывающее общение, которое там установится между ними, не будет иметь своей задачей подчинение ребенка воле воспитателя. Если и будет иметь

место подчинение ребенка воле воспитателя, то оно будет компенсироваться равноценным подчинением воспитателя воле ребенка.' Но такое уравнивание или компенсация означают, что из того, что я назвал воспитывающим общением, элемент подчинения устранен совершенно. Подчинение одного, уравниваясь с равным подчинением другого, означает только то, что связь между ними приняла форму соединения на равных началах. И такую именно форму будет стремиться принять воспитывающее общение в идеальном детском саду. В современных детских садах такого равенства в воспитывающем общении не существует. В них только ребенок подчиняется воле воспитателя, но воспитатель не подчиняется воле ребенка. В них воспитывает только воспитатель, считающий это воспитание своей прерогативой, но воспитывать должен не только воспитатель ребенка, а и ребенок воспитателя. И хотя это положение и звучит парадоксом, однако только при последовательном и неуклонном проведении его мы будем иметь истинных воспитателей и воспитание будет достигать наибольших возможных положительных результатов. Чем скорее ребенок увидит и почувствует, что не только его воспитывают, но что он сам как бы воспитывает своего воспитателя, что последний под его влиянием непрерывно перевоспитывается и улучшается, тем полнее и плодотворнее будет влияние воспитателя на ребенка. Чем скорее он увидит, что воспитатель не стремится его во что бы то ни стало подчинить своей воле, что он не только не старается противодействовать воле ребенка, но, напротив того, признает ее и уважает и оказывает ей всяческое содействие и поддержку, тем более он будет склонен свободно следовать тем разумным и справедливым требованиям, которые ему ставит воспитатель и которые имеют в виду благо ребенка.

То общественное соединение которое представляет из себя детский сад, могло бы быть подведено под понятие педагогической общины. В виду того, что это очень важный и существенный пункт, играющий определяющую роль во всем строе жизни детского сада, следует на нем остановиться и попытаться 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.

Детский сад мною был назван педагогической общиной, т. е. такой общиной, которая является свободным соединением членов ее для общего всем им педагогического дела, т. е. дела воспитания и образования. К этому мы должны прибавить, что эта община в



своем строе должна стремиться приблизиться в возможно больших размерах к типу идеального общества, потому что тем более благоприятной средой в воспитательном и образовательном отношении она явится. Идеальным же обществом может быть названо то общество, в основу которого положены принципы равной свободы всех его членов, братства и справедливости. И эти же принципы должны быть положены в основу и идеального детского сада. Надо стремиться поставить в нем дело таким образом, чтобы даже самый маленький ребенок чувствовал себя членом общества, стремящегося стать все более совершенным в своем строе, а также сознавал, что от его деятельности зависит развитие и совершенствование этого общества. Чем яснее и чем глубже дети и их воспитатели в детском саду будут сознавать тот социальный идеал, к осуществлению которого детский сад должен стремиться, как педагогическая община, и чем в больших размерах будет проведен там в жизнь общинный принцип, тем в большей степени последний будет содействовать общественному воспитанию детей в смысле развития у них уважения к правам другого и способности к общему творческому делу.

Воспитатели идеального детского сада будут прилагать все свои старания к тому, чтобы это учреждение представлялось ребенку, вступающему в него, местом счастья, радости, свободы, но вместе с тем и серьезного торжественного отношения к жизни и ее задачам и чтобы ребенок все более проникался тем сознанием, 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. В целях пробуждения у детей подобного сознательного отношения к детскому саду и все большего их проникновения тою мыслью, что это учреждение—педагогическая община, что они—дети—равноправные члены этой общины, наравне с воспитателями, что они—маленькие творцы тех форм жизни, которые создаются в ней, большую роль в ней будут играть общие совместные беседы обо всех событиях жизни детского сада. При этом воспитатели будут обращать особое внимание на то, чтобы в этих беседах было по возможности меньше внешнего и показного, а чтобы они были свободным, искренним и вдумчивым обсуждением вопросов жизни.

Чтобы быть идеальной в воспитательном отношении общиной, чтобы дать возможность начать развлекаться всем сторонам природы ребенка, на которые впоследствии ему пред'явит запрос широкая и многообразная жизнь, в которую он вступит, когда сделается взрослым человеком,—детский сад должен охватывать, по возможности, все стороны человеческой жизни. Поэтому, он должен быть и местом приобретения тех или других знаний и навыков, и местом свободных игр ребенка, и местом удовлетворения всех общественных, научных, эстетических, нравственных и других запросов ребенка, од-

ним словом, он должен быть местом цельной и гармонической жизни его.

И вместе с тем так или иначе детский сад будет представлять из себя маленькую хозяйственную единицу, которая будет иметь свой бюджет, свои источники доходов, будет производить те или другие расходы, будет обслуживать свои материальные нужды и во всем этом, во всей экономической стороне жизни детского сада, в ведении хозяйства в нем дети должны играть самую деятельную роль. С хозяйственной жизнью им приходится встречаться в семье и придется и потом встречаться в течение всей своей жизни. В каком бы хозяйстве, частном или коллективном, человек не принимал участие, это—неизбежная сторона человеческой жизни, от которой никогда и никуда нельзя уйти, и потому, чем раньше дети научатся разумному и целесообразному ведению хозяйства, тем лучше.

Идеальный детский сад будет являться также и маленькой трудовой ассоциацией, в которой как дети, так и воспитатели несут тот или другой труд на пользу всей общины, при чем в этом труде значительное место занимает труд физический, столь необходимый, наряду с умственным трудом, для цельного и гармонического развития ребенка.

Общественно-необходимый производительный труд будет играть существенную роль в жизни детского сада и потребует особого внимания и заботливости со стороны воспитателей. Öffentlich-необходимый труд это—здоровая основа этой жизни. Без нея вся эта жизнь может принять извращенное направление. Только тогда, когда в детском саду создастся серьезная трудовая атмосфера, только тогда мы можем быть уверены, что развитие тех детей, которые в нем получают свое образование и воспитание, пойдет нормальным, здоровым путем. И потому воспитатели детского сада будут добиваться того, чтобы общественно-необходимому производительному труду дети посвящали каждый день известную часть времени, чтобы без такого труда день, проведенный в детском саду, являлся бы чем-то неполным и незаконченным, чем-то как бы лишенным своего оправдания. И не только более взрослые дети детского сада, но даже самые маленькие 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. И труд этот не может быть для них тягостным, потому что каждому придется принимать участие в нем только в меру своих сил, способностей и умения и потому, что воспитатели будут всегда считаться с возрастом ребенка и его состоянием, физическим и душевным, в данный момент.

От условий и обстановки, в которые будет поставлен детский

сад, будут зависеть те виды и формы общественно-необходимого труда, которые могут быть таким образом организованы, например, от того, будет ли он устраиваться в городе или в деревне, среди природы и т. д. В последнем случае будет, конечно, более идеальная естественная обстановка и будет возможность для более широких и разнообразных видов общественно-необходимого труда. В качестве иллюстрации я могу перечислить некоторые виды общественно-необходимого труда, которые могут найти себе место в детском саду. Таковы, например: 1) поддержание помещения и вещей, находящихся в нем, в сохранности, в чистоте и опрятности; 2) изготовление завтрака и все связанные с ним хозяйственные операции; 3) изготовление для детского сада тех или других необходимых предметов; 4) изготовление игрушек для детей; 5) изготовление простейших необходимых учебных принадлежностей и пособий; 6) изготовление предметов для украшения детского сада; 7) уход за растениями, за аквариумом, террариумом, если таковые будут, и т. д., и т. д. Если детский сад устраивается не в городе, а за городом, среди природы, то, сверх выше перечисленных видов общественно-необходимого труда, могут быть организованы различные виды земледельческих работ, садоводство, огородничество, молочное хозяйство, уход за скотом, птицами и т. д.

Сознание важности общественно-необходимого производительного труда в жизни детского сада и вообще, что трудовое активное воспитание должно быть одним из основных принципов детского сада, начинает уже прокладывать себе путь среди детских садовниц. В Киеве, как мы читаем в докладе Н. Д. Лубенец «Питомцы народных детских садов в школе», прочитанном ею на 1-м Всероссийском съезде по семейному воспитанию в Петрограде, было организовано совещание воспитательниц 8-ми народных детских садов, и вот в числе выработанных ими положений мы находим, напр., следующее: «Все занятия детского сада, как ручной труд, так и уборка комнат, дежурство детей в столовой, раздевальной и кухне, работы в саду, где они существуют, не являются для них развлечением, забавой, чем-то случайным и постоянно сменяющимся, но посильным, систематическим трудом, входящим в порядок дня, приятным и радостным, потому что он соответствует их силам и природе»<sup>1)</sup>.

Но тут возникает перед нами весьма важный вопрос: будет ли этот порядок дня чем-то твердо установленным, будет ли он какой-то железной необходимостью, вообще говоря, будет ли ежедневная жизнь детского сада укладываться в известные определенные строго фиксированные рамки какого-нибудь расписания, наперед составленного воспитателями, будет ли там нечто, подобное тому расписанию занятий, какое мы встречаем, напр., обычно в средней школе? Едва-

<sup>1)</sup> См. «Труды 1-го Всероссийского съезда по сем. воспит.», т. II, стр. 260

ли, и принципиально следует отнестись отрицательно ко всякому такому заранее и строго фиксированному порядку дня. Всякий такой фиксированный порядок дня был бы угрозой для жизненности этого учреждения, был бы наложением на него мертвящей руки. Воспитатели идеального детского сада будут считаться с возрастом детей, которые в нем находятся. Это—возраст быстро сменяющихся настроений, быстро перескакивающих интересов и втискивать его в определенные рамки какой-нибудь программы, какого-нибудь расписания, значило бы просто вступать в борьбу с ним, значило бы производить над этим возрастом самую отчаянную ломку. И разумный воспитатель никогда не пойдет по этому пути. Каждый возраст должен быть изжит в полной мере своих особенностей, так и тот возраст детства, который приходится на долю детского сада.

«Было бы большою ошибкою», говорит Е. Дюринг в своем сочинении «Ценность жизни», «признать в детском существовании лишь средство для достижения более зрелой жизни. Мир ребенка представляет самостоятельную сферу страданий и радостей; и, как таковая, она особенно достойна нашего внимания. Воспитание справедливо имеет в виду лишь цели позднейшей жизни, но, быть может, наступит время, когда взгляд, что ребенок есть нечто большее, чем простой объект воспитания,—сделается общепризнанным. Отсюда становится совершенно понятно существование некоторой вражды между точкою зрения педагогов и детским пониманием. Первый всегда думает лишь о том, что ему предстоит сделать из своего объекта (уже самое это слово характерно), второй заботится только о настоящем, т. е. о том, что есть, а не о том, что еще будет. В понимании ребенка кроется большая доля правды; он чувствует, что никакой более зрелый возраст не возвратит ему тех минут, которые будут отняты из его детской жизни. Те, кто распоряжается судьбою ребенка, при их слишком исключительных заботах о будущем, пусть вспомнят, что в случае, если жизнь ребенка оборвется вследствие преждевременной смерти, утрата для него и для них самих будет тем чувствительнее, чем более придется сознавать, что ради будущего слишком жертвовалось настоящим ребенка и непосредственными возбуждениями детской жизни. Если же ребенок свободно пользовался жизнью и испытал все впечатления своего возраста, то и в случае преждевременной смерти, он, по крайней мере, не окажется лишенным того количества жизненного наслаждения, которое предоставлено природою его возрасту»<sup>1)</sup>.

Но, становясь, таким образом, в отрицательное отношение ко всякому извне установленному, твердо фиксированному порядку занятий и работ в детском саду, воспитатели детского сада будут за-

<sup>1)</sup> Е. Дюринг. Ценность жизни. Исследование в смысле героического жизнепонимания. Пер. Ю. Антоновского. Изд. 2-е. С.П.Б. 1896. Стр. 96.

ботливо относиться ко всякой замечаемой ими у детей попытке к планомерной деятельности, ко всякому наблюдаемому у них стремлению составить себе план занятий в пределах ли часа, дня или большого промежутка времени, смотря по возрасту и развитию ребенка. Они будут помнить при этом, что всякая такая попытка является тем ростком, из которого должно вырасти впоследствии могучее дерево сознательной, разумной, творческой воли. Все такие попытки, поскольку они являются естественными проявлениями свободного развития ребенка, будут всячески подхватываться, поощряться и утилизироваться воспитателями идеального детского сада в целях развития из ребенка свободной самобытной самостоятельной творческой личности.

Но все это будет совершаться с большою осторожностью и заботливостью из опасения оказать на ребенка давление, проявить над ним хотя бы и тонкое и нечувствительное насилие, из боязни торопливым стремлением натаскать на то, что свойственно более старшему возрасту, повредить его свободному естественному развитию. Воспитатели идеального детского сада будут в данном случае помнить золотые, незабвенные слова Руссо, что «терять» здесь «время» значит на самом деле его «выигрывать», а также и слова Фребеля, что воспитание в возрасте первого детства должно быть «следящим» (только предостерегающим, охраняющим), но отнюдь не «предписывающим, решающим и насильственным». В своем великом сочинении «Воспитание человека» он говорит: «Всякое активное, предписывающее и ставящее определенные рамки учение, воспитание и преподавание... по необходимости должно действовать губительным, задерживающим и разрушающим образом»<sup>1)</sup>. И эти слова являются, конечно, самым строгим осуждением всяких попыток подходить к детям того возраста, который находит себе место в детском саду, с подробно разработанными планами занятий или расписаниями, составленными заранее воспитателями детского сада. Эти планы занятий могут именно, употребляя выражение Фребеля, оказаться «губительными, задерживающими и разрушающими» для душевного развития ребенка.

Планы занятий могут быть полезны только для самих воспитателей. Чем больше у них таких разработанных планов, тем лучше, но какой из них придется пустить в ход, это будет зависеть от психического состояния детей в тот момент, когда к ним подходит воспитатель, от тех недоумений и запросов, от тех потребностей, которые они принесли с собой, вступая в пределы детского сада. И может так случиться, что ни один из планов, разработанных воспитателем, не окажется достаточным, не окажется соответствующим ни данной наличности детей, их потребностей, ни данной наличности

<sup>1)</sup> Ф. Фребель. Воспитание человека. М. 1913. Стр. 45.

обстоятельств, и воспитатель будет вынужден явиться создателем нового импровизированного плана, не похожего на все заранее им составленные. Хотя, конечно, чем больше он занимается с детьми, чем ближе их узнает, чем теснее с ними сближается, тем более те планы, которые он составляет наперед, будут оказываться пригодными, тем менее он будет подвергаться риску быть застигнутым врасплох и быть вынужденным вступить на путь педагогической импровизации, являющейся, конечно, великим искусством и требующей большого напряжения сил со стороны воспитателя. Во всяком случае, в той или другой степени деятельность воспитателя в детском саду всегда должна будет носить характер педагогической импровизации, ибо все и всего предвидеть невозможно: всегда здесь будет место, с одной стороны для обдуманного творчества, направленного на создание разного рода возможных гипотетических планов, с другой—для того бессознательного творчества, которое называется вдохновением, импровизацией и которое надо пускать в ход в тот момент, когда предстоит немедленно действовать, когда требуется мгновенно сообразить, что нужно сказать и сделать, чтобы в итоге получился наибольший педагогический результат.

«И так, вы отрицаете необходимость строго фиксированной, извне установленной программы дня и занятий», скажут мне, «но как же с этим согласовать требование для детей заниматься общественно-необходимым трудом? Ведь, при этом очень легко может случиться так, что общественно-необходимыя работы не будут исполнены и что исполнение их, вообще, будет поставлено во власть каприза, прихоти и настроения детей. В той мере, в какой дети занимаются общественно-необходимым трудом, неизбежно потребуются известный твердо установленный порядок, иначе весь общественно-необходимый труд будет поставлен на карту и сведен на нет»... Вот совершенно справедливое замечание, которое я предвижу со стороны читателя, вот явное противоречие, которое требует своего разрешения.

На это я могу ответить одно: воспитатели должны стремиться поставить дело таким образом, чтобы дети сами были приведены к сознанию необходимости тех или других форм производительного труда, необходимости естественной, вытекающей из всего строя жизни в детском саду, и чтобы последняя сами установили в этом отношении определенный порядок, который и явится тогда естественным порядком, сознательно созданным самими детьми и не заключающим в себе ничего произвольного. Если они к этому придут не сразу, то это не беда. Если в начале в организации общественно-необходимого труда и будут дефекты, то и это не беда,—мы никогда не должны забывать, что детский сад не какое-нибудь хозяйственное или промышленное предприятие, а педагогическая община, преследующая воспитательные задачи, и потому всегда считающаяся возрастом и психикой детей. Всего вероятнее, что к известной

устойчивой организации общественно-необходимого труда, к определенному ежедневному порядку в этом отношении дети будут приведены путем опыта, почувствовав осязательно на самих себе те последствия, которые влечет за собою не упорядоченный и не организованный общественно-необходимый труд. Но в педагогическом отношении это будет гораздо даже плодотворнее, чем если бы воспитатели втиснули их с самого начала в известный твердый и вне установленный порядок, который они тогда стали бы неизбежно чувствовать как какое-то тяжелое бремя. Опорною точкою для стремления довести детей до сознания необходимости известного порядка в общественно-необходимом труде и до его установления явятся, конечно, более старшие дети детского сада, которые могут быть приведены к этому более быстрым путем, чем самые маленькие дети. И вот здесь то, быть-может, в самой усиленной степени будет предъявлен запрос на творческую деятельность со стороны воспитателей, здесь-то перед ними открывается поприще, на котором они могут развернуть свои творческие способности.

Таким образом, деятельность воспитателей детского сада будет запечатлена характером творчества в самой высшей степени. И точно так же, как в области воспитания, так и особенно в сфере умственного образования воспитатели идеального детского сада будут придерживаться нового великого метода, знаменующего собою поворотный пункт во всей истории педагогики, метода освобождения в ребенке творческих сил, метода пробуждения и поддержания в нем духа искания, исследования, творчества, метода приведения ребенка в состояние наибольшей активности, а не в состояние наибольшей пассивности, как это имеет место в большинстве случаев при современных методах преподавания. Они не будут спешить отвечать на те вопросы, которые задают им дети, но будут стремиться поставить дело таким образом, чтобы дети самостоятельно доходили до разрешения этих вопросов и будут всячески поощрять самостоятельные их поиски в этом отношении. Гораздо большее значение имеет помочь ребенку самому собственными усилиями добиться ответа на возникший у него вопрос, чем дать ему готовый ответ на него. Только такой прием и будет в наибольшей степени содействовать развитию духовных сил ребенка, развитию в нем самостоятельного мышления, способности вопрошать природу и самому добиваться от нее ответов на поставленные вопросы. Поскольку в детском саду может идти речь о приобретении тех или других научных знаний, об обучении ребенка, воспитатели будут стремиться поставить дело таким образом, чтобы весь процесс обучения имел характер достижения ребенком самим себе поставленных целей. Тогда только он будет иметь благотворное влияние на развитие воли в ребенке, на выработку из него свободного человека. Обыкновенно же обучение в детских садах имеет такой характер, что при этом не сам ребенок

ставит себе цели, но цели ему ставит воспитатель и притом большею частью даже указывает и способы достижения их.

Нечего и говорить, конечно, что воспитатели детского сада постоянно будут иметь в виду давно уже выставленное педагогикой и теперь уже общепризнанное требование наглядности в процессе обучения. Но они в то же время будут ясно понимать то отношение, в каком стоит этот принцип к методу освобождения творческих сил в ребенке. 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 отношении 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. Воспитатели детского сада должны дер-



жаться такого правила: пускай те наглядные пособия, какие только окажется возможным, делаются самими детьми. То, что дети только смотрят, не оказывает 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 рассматривания 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 воспитателями детского сада и будет обращено усиленное внимание.

Что касается того цикла знаний или сведений, которые будет давать детям детский сад, то в этом отношении определяющим моментом будут являться те конкретные индивидуальные дети, которые посещают этот сад, их потребности и интересы. Первая задача воспитателей детского сада постараться узнать эти потребности и интересы, как можно яснее и подробнее, и тогда им удастся наметить и тот цикл знаний, который следует предлагать детям. Воспитатели детского сада будут помнить, что 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.

Таким образом, знания, приобретаемые детьми в детском саду, 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. Как и следует ожидать, эти знания будут находиться в тесной связи с тем общественно-необходимым производительным трудом, который будут исполнять дети. Ребенок по натуре своей утилитарист и практик, только в более позднем возрасте начинает просыпаться чисто теоретический интерес к знанию, и чем более глубокие корни будут пущены этим теоретическим интересом в практике жизни, тем он сам окажется жизненнее, живучее, устойчивее. Так, напр., работы детей в связи с изготовлением завтрака могут быть использованы и для приобретения ими сведений по естествознанию, по элементарной математике, по физике и химии. Еще в большей степени в смысле приобретения естественно-научных знаний может служить уход за аквариумом, террариумом, вивариумом, если таковые будут в детском саду, и т. д. Кроме производитель-

ного труда, исходною точкою в приобретении знаний будут являться прогулки, или экскурсии, предпринимаемые с детьми, и те впечатления, которые они будут получать на этих прогулках, а также те недоуменные вопросы и сомнения, которые они будут приносить с собою из своей домашней обстановки.

В идеальном детском саду большую роль будут играть занятия искусством, при чем, подобно всему остальному, и искусство будет тесно связано с жизнью ребенка, с его свободными душевными переживаниями, с теми образами, которые естественно и самопроизвольно в нем рождаются. На ребенка будут смотреть не как на ученика, а как на маленького художника, которому надо только помогать совершенствоваться и находить самостоятельно все более и более улучшающиеся формы для воплощения красоты.

Из пластических искусств там найдет себе место рисование, скульптура (лепка из глины, пластилина, а позднее формовка из гипса), аппликация, металлопластика. Сделанное детьми (рисунки, скульптура) будет подвергаться совместному критическому обсуждению. Замеченные недостатки будут исправляться самими детьми, но отнюдь не воспитателем. Не будут спешить с указанием тех или других приемов работы. Эти приемы выработаются сами собою и естественно при достаточной практике со стороны ребенка и при постепенном накоплении им все большего запаса опыта и наблюдений. Таким путем, не утрачивая своей самостоятельности, самостоятельности и оригинальности, он мало-по-малу придет и к более совершенному исполнению своих художественных произведений. При работах должен быть предоставлен свободный выбор тем для работ, при чем этот выбор должен быть по возможности более широк и разнообразен.

Нечего и говорить, конечно, что искусство в детском саду будет стоять в тесной связи с производительным трудом детей и теми научными занятиями, которые будут иметь там место. Что касается производительного труда, то будут обращать внимание детей и поощрять их в этом отношении, чтобы продукты того или другого труда были бы также и красивыми вещами, чтобы, делая какую-либо вещь, дети стремились к тому, чтобы эта вещь в то же время удовлетворяла и их эстетическому чувству. Пускай, занимаясь производительным трудом, дети с самых малых лет приучаются быть не ремесленниками, но художниками, которые везде и всюду, в самом ничтожном предмете, стремятся воплотить идею красоты. Делая напр., какую-нибудь коробку для вещей, дети могут придумать какие-нибудь красивые орнаменты для украшения ее.

Что касается научных занятий, поскольку о них может идти речь в детском саду то искусство найдет себе, напр., применение в тех рисунках и моделях которые дети будут исполнять при свободном приобретении ими знаний по естественным наукам и т. д.

Говоря о значении искусства в жизни детского сада, нельзя не коснуться того места, которое занимает в нем и должна занимать музыка, будет ли она носить инструментальный или вокальный характер. В том виде, в каком музыка находит себе применение в современных детских садах, она едва ли будет иметь место в том идеальном детском саду, картину которого я здесь попытался нарисовать. В области музыкального воспитания детей дошкольного возраста должны быть проложены совершенно новые пути, которые ожидают еще своего Колумба. В музыкальном воспитании все еще господствует рутина и шаблон, и в том виде, как оно ведется в настоящее время, оно едва ли совместимо с идеями свободного воспитания. Если освобождение творческих сил в ребенке является верховною целью, которую должны себе ставить воспитатели, согласно теории свободного воспитания, то ни о чем подобном нет и речи в музыкальном воспитании, как нам приходится наблюдать его в настоящее время. Существенную роль в детских садах нашего времени играет пение: с детьми только поют песенки, которые выбирает по своему усмотрению воспитательница. Таким образом, детям приходится быть, главным образом, исполнителями чужих произведений, и текст и мелодия которых создана не ими самими. Если мы возьмем параллель из области рисования, то это все равно, как если бы мы заставили детей срисовывать с картин художников. Может быть, это и полезно в каком-нибудь отношении, но во всяком случае только тогда, когда это делается свободно, по собственному выбору и желанию, а не тогда, когда всех детей заставляют делать одно и то же, например, срисовывать одну и ту же картину или петь одну и ту же песню, при чем подобное общее пение имеет в себе что-то гипнотизирующее, поработощающее волю, насильственно ее вводящее в круг тех или других идей и настроений. Развитию творческих сил это не может содействовать в сколько-нибудь значительной степени. Творчество здесь развивается только в той мере, в какой оно необходимо и для процессов копирования и воспроизведения.

Не пора ли в области музыкального воспитания и образования стать на тот же путь, на какой уже начинают становиться в области обучения детей пластическим искусствам, напр., рисованию. Прежнему принудительному рисованию, рисованию-копированию, где ребенок должен был срисовывать последовательно даваемые ему образцы, пришло на смену свободное рисование, где ребенку дают в руки карандаш и бумагу и предоставляют рисовать то, что он хочет и как он хочет. И практика показала, что только этот путь может привести к наиболее полному развитию художественных способностей ребенка, что только при этом может выработаться из ребенка впоследствии, если у него есть талант, не жалкий копиист, а истинный художник, способный к творческой композиции и проложению новых путей. Подобно этому и музыкальное образование и воспитание сле-

поступать так, как подсказывает самобытный голос своей собственной души, одним словом, развитие в детях нравственности свободной, творческой, сознательной, а не стадной и массовой, опирающейся на господствующую в данном обществе традицию. Что бы этого достигнуть, воспитатели детского сада должны остерегаться категорически заявлять детям «это хорошо», а «это дурно», но должны помогать им самостоятельно доходить до ясного сознания того, что хорошо и что дурно. Этим я вовсе, однако, не хочу сказать, что воспитатели должны воздерживаться от высказывания детям того, что они сами считают хорошим или дурным или что считается хорошим или дурным в данном обществе, но только то, что эти высказывания не должны носить категорического характера, не допускающего никаких разсуждений, никаких сомнений, никакой критики. Одним словом, эти высказывания не должны выступать перед детьми с притязанием на абсолютную истину, а, напротив, должна быть подчеркнута здесь возможность ошибок и заблуждений. Воспитатели будут беседовать с детьми по поводу тех или других случаев жизни последних, когда перед детьми встает вопрос о «познании добра и зла», но при этом они будут стремиться, главным образом, к тому, что бы дети получили ответ на этот вопрос путем самостоятельных усилий, а не в готовом виде. В беседе они будут стремиться только доставить детям те необходимые фактические данные, которых у детей недостает, или направить мысль последних, что бы избавить ее от излишних блужданий, в ту сторону, где дети скорее всего могут добиться желанного ответа на тот или другой конкретный вопрос о добре и зле.

Найдутся лица, которые усомнятся в правильности такого метода и будут утверждать, что таким способом мы можем скорее всего направить ребенка на путь безнравственности, чем нравственности, и вообще поставить на карту все его нравственное развитие. Этим лицам мы могли бы ответить следующее: дети во многих случаях в вопросах нравственности более чутки и более последовательны, чем взрослые. Мораль взрослых зачастую бывает полна таких противоречий, таких условностей, в ней часто столько лживого и лицемерного, она служит порою прикрытием такой глубокой безнравственности, что чем в большей степени мы будем воздерживаться от внушения детям предписаний подобной морали, тем будет лучше для них, тем меньше мы им затрудним дорогу к высотам истинной и настоящей нравственности. Нечего удивляться, что у нас так мало истинно нравственных людей, потому что мы с самого раннего детства стремимся опутать душу детей сетями нашей лживой и лицемерной морали.

Итак, мы не только не должны бояться, что при воздержании от нравственных внушений и проповедей со стороны взрослых ребенок сделается безнравственным или способным к самым безнравст-

венным поступкам. Наоборот, это может повести его только к большей чистоте нравственной жизни. А если при этом еще воспитатели, окружающие ребенка, заботятся о том, чтобы пробуждать в детях самостоятельное нравственное суждение, что бы доставлять им подходящий материал для работы их мысли над нравственными вопросами в дополнение к тому материалу, который им доставляет окружающая жизнь, материал, который при соединении и сопоставлении его с материалом обыденной жизни, переживаемой детьми, способен осветить эти вопросы для детей более ясно, полно и рельефно, то тогда и тем более нет оснований опасаться за будущее нравственное азвитие ребенка.

Для достижения целей нравственного воспитания имеет особенно важное значение пример самих воспитателей детского сада. Если ребенок видит и наблюдает в своих воспитателях сознательное искреннее стремление придать своему поведению нравственный характер, не в духе, конечно, принципов ходячей морали, а в духе истинной нравственности, то это еще более всяких слов и разговоров воспитателей послужит сильным толчком и возбудителем к его собственному нравственному развитию. Целям же нравственного воспитания будет служить в идеальном детском саду и весь строй жизни этого учреждения, как педагогической общины, тот дух любви, взаимного уважения друг к другу ее членов, солидарности и свободы, которым эта община будет пропитана и в мелких и в крупных проявлениях ее жизни. Каждый жизненный случай в ней будет становиться поводом для пробуждения нравственных чувств, мыслей и настроений и шаг за шагом будет толкать детей в направлении все большего и большего нравственного совершенства.

Чтобы дать еще большее понятие об общем духе жизни идеального детского сада, я коснусь еще в заключение только вопроса об играх детей и о дисциплине, т. е. о том, как и какой порядок будет поддерживаться в его жизни.

Само собою понятно, что играм детей будет принадлежать в нем большое место потому, что возраст, с которым имеет дело детский сад, есть по преимуществу возраст игр и забав, и так как было бы большим грехом перед этим возрастом, если бы играм в пределах его не было бы отведено надлежащего места. Отношение идеального детского сада к играм детей еще более обнаружит истинный отличительный его характер. Игры в детском саду должны быть свободными играми. И в отношении них должен проводиться тот же метод освобождения творческих сил, который будет проводиться там по отношению ко всем другим занятиям ребенка. Воспитатели идеального детского сада 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 ста-

раются 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 одною 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, очень мало пробуждают в детях собственную инициативу и собственное самостоятельное творчество.

Что касается вопроса о дисциплине в детском саду, то, нечего и говорить, что дисциплина в нем будет основана на признании ребенка свободным, самостоятельным, творческим существом и будет отстоять далеко от всякой механической дрессировки. Совместными усилиями детей и воспитателей детского сада будут установлены те правила, соблюдение которых требуется для правильного функционирования его. Эти правила не будут носить в себе ничего произвольного, но будут естественно вытекать из всего строя жизни в нем, причем они будут сведены к минимуму: их будут стремиться ограничить только тем, что продиктовано крайней необходимостью. Будут стремиться к минимуму регламентации и к максимуму свободы, потому что всякая регламентация является стеснением свободного развития жизни. Идеальный детский сад не будет гнаться за образцовым внешним порядком, который означает почти то же, что образцовая мертвечина. Порядок, который будет царить в жизни этого сада, будет не «образцовый порядок», созданный извне, но «свободный порядок», рожденный изнутри, и потому в его жизни неизбежно многое, что представители старых воспитательно-образовательных учреждений назовут беспорядком и хаосом, но в чем сознательные работники этого детского сада, 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.

Относительно дисциплины и способов, которые могут привести к поддержанию дисциплины самими детьми, я позволю себе отметить еще только один пункт. В детских садах обыкновенно дети ни на одну минуту не остаются без воспитательницы, которая все время руководит ими, все время направляет их деятельность. Неудивительно, что при этом развивается в детях относительная несамостоятельность, а также неумение проводить целесообразно время без неприятных столкновений друг с другом, когда они остаются одни, без руководительницы. Вот почему полезно побольше предоставлять детей самим себе, чтобы у них развилась инициатива, изобретатель-

ность, находчивость, и чтобы в них выработалась способность к тем или другим общим предприятиям, работам и играм, без того, чтобы в эти общие предприятия всегда вмешивалась руководящая рука взрослого человека. В идеальном детском саду воспитательницы будут, поэтому, нарочно от времени до времени предоставлять детей самим себе и как бы совершенно устраняться, озаботившись, конечно, предварительно, чтобы у детей был под руками подходящий материал для тех или других игр или занятий, одним словом, была возможность более или менее разумно и целесообразно направить в ту или другую сторону свою активность. И эти часы, когда дети будут казаться брошенными как бы на произвол судьбы, будут иметь для них высокую воспитательную ценность, не меньшую, если не большую, чем те, которые они проводили под наблюдением и руководством воспитательницы. Но, конечно, при этом потребуется со стороны воспитательницы целый ряд подготовительных мер.

Таким образом, заканчивая свой общий очерк, я мог бы так резюмировать отличительный характер будущего идеального детского сада. Новый детский сад, который должен придти на смену современным, будет прежде всего и главным образом служить к пышному расцвету творческой индивидуальности каждого ребенка, будет холить, беречь и лелеять творческие силы в нем и будет всячески содействовать наиболее полному и всестороннему их развитию. Он будет средой наиболее благоприятной для подготовки развития в ребенке творческой индивидуальной личности. И главный воспитательный метод, который будет в нем господствовать над всеми остальными и будет определять значение всех остальных методов, будет методом освобождения творческих сил в ребенке.

Постараемся же, чтобы этот идеальный детский сад поскорее получил место в нашей жизни, и чтобы создание и нарождение его повлекло за собою перерождение современной ненормальной рабской школы в школу свободную, в школу формирования творческих, независимых, самобытных личностей. Не будем подлаживать детский сад к школе вообще, а особенно к современной школе, до такой степени противоречащей всем требованиям истинной, разумной педагогики, а будем добиваться того, чтобы современная школа была реформирована и приспособлена к тому новому типу детского сада, который бы удалось создать усилиями родителей и воспитателей.

Вообще говоря, на детский сад следует смотреть не как на подготовку к школе, а как на такое воспитательное учреждение, которое дает возможность детям изжить детство в пределах того возраста, который охватывается детским садом, во всей полноте его жизненных запросов и свойственных ему задач и стремлений. И только при выполнении этой функции он явится естественно и само собою наилучшей подготовкой к школе, (но, конечно, к школе нормальной, которая, подобно детскому саду, задается целью дать воз-

---

возможность детям отроческого и юношеского возрастов полно и всесторонне изжить свой возраст, которая свою высшую цель видит в развитии их творческих индивидуальностей до высшего возможного предела. Для того же, чтобы быть подготовкою к современной школе, детский сад должен был бы обратиться в полную противоположность тому, что я пытался обрисовать в этой книге.

---



### III.

## Возражения против теории свободного воспитания и ответ на них.

Выше мною был сделан общий очерк теории свободного воспитания и показано, чем должен быть детский сад согласно последней,—теперь, я считаю полезным и необходимым остановиться на тех возражениях, которые выставляются обычно против этой теории. Большинство из них основано на чистом недоразумении и проистекает из того, что противники теории свободного воспитания в подавляющем числе не дают себе труда добросовестно и основательно вникнуть в дух ее, а обыкновенно ухватывают те или другие фразы и положения, на которых и строят свои возражения. Часто поэтому получается, что они или приписывают этой теории то, чего она вовсе не утверждает, или, попросту говоря, ломаются в открытую дверь. И, что удивительнее всего, этим грешат не только обыкновенные заурядные читатели и обыватели, на-лету хватаящие свои сведения о теории свободного воспитания, но и видные педагоги и профессора по педагогическим дисциплинам, от которых, казалось бы, можно было бы ждать более серьезного, глубокого и вдумчивого отношения ко всякой новой мысли в области педагогики. Иллюстрацией такого отношения к теории свободного воспитания могут служить те прения, которые возникли на 1-м Всероссийском съезде по семейному воспитанию по поводу моего доклада на съезде «Теория свободного воспитания и семья». Я был вынужден раньше времени уехать со съезда и потому не мог присутствовать на этих прениях. Те возражения, которые в связи с моим докладом были сделаны против теории свободного воспитания, беру в том сжатом виде, как они помещены в «Трудах съезда».

Вот, напр., автор книги «Очерки по истории педагогики» С. А. Золотарев говорит: «Воспитатели-общественники и государственники могут действовать заодно с представителями свободного воспитания только в ломке старого строя, но не в создании нового, так как «свободные» педагоги не имеют определенного плана действий. Руководясь в своих принципах, по их словам, природой, сторонники свободного воспитания не вмешиваются в воспитание, а только смотрят, пассивно стоят около детей, требуя полного равноправия в

семье и школе; они не признают экспериментальной педагогики и подобных наук и проповедают личную религию и личную мораль. Для педагогов-практиков все эти выражения полны внутренних противоречий, свобода личности с точки зрения общественного воспитания есть свобода полного развития личности в пределах социальности»<sup>1)</sup>).

Сторонники теории свободного воспитания из этого выставленного против них возражения могут сделать для себя два неожиданных открытия,—это, во-первых, что они требуют полного невмешательства в воспитание, а только, чтобы воспитатели пассивно стояли около детей, и во 2-х, что они будто бы не признают экспериментальной педагогики и других подобных наук. Где это и когда это что-либо подобное провозглашала теория свободного воспитания?

Остановимся прежде всего на первом положении, что теория свободного воспитания будто бы приводит к предоставлению детей самим себе, к оставлению их на произвол судьбы; к невмешательству в дело воспитания, одним словом—к абсолютной пассивности. Ничего подобного не имеет места в теории свободного воспитания, как это может убедиться всякий при внимательном ее изучении, и даже можно сказать, что имеет место как-раз противоположное. Ни в какой другой теории, как именно только в теории свободного воспитания, не требуется столь интенсивного активного вмешательства в дело воспитания детей; она требует, чтобы дети не были брошены на произвол судьбы и чтобы в отношении их были обнаружены наибольшая возможная заботливость и попечение, она приводит не к пассивности воспитателя, а к наибольшему напряжению и под'ему его творческой воспитательной работы. Все зависит от того, как я уже и упоминал об этом в начале книги, как мы будем понимать воспитание. Есть воспитание и воспитание и одно может отстоять от другого, как небо от земли; есть два вида активного воздействия воспитателя на воспитанника, и, отвергая один из них, теория свободного воспитания с тем большею энергиею выставляет требование на другой, прямо противоположный этому первому. Это различие двух видов воспитательной деятельности теория свободного воспитания постоянно подчеркивает, а, между тем, ее противники проходят как-раз мимо этого пункта, составляющего один из центральных пунктов ее. Остановимся на нем и постараемся как можно резче обрисовать разницу двух упомянутых видов воспитательной деятельности.

Воспитатель влияет на ребенка,—хочет он этого или не хочет—факт неоспоримый, который должна принять за исходную точку всякая теория воспитания, а, следовательно, и теория свободного воспитания. И эта последняя далека от того, чтобы отрицать

<sup>1)</sup> Труды 1-го Всеросс. с'езда по сем. восп. Т. I., стр. 254.

наличность подобного влияния и особенно влияния бессознательного, которое воспитатель оказывает на ребенка уже одним своим присутствием рядом с ним, всей своей личностью как таковой, со всеми ее достоинствами и недостатками. Разногласие между теориями воспитания начинается только с вопроса о сознательном влиянии воспитателя на ребенка, о тех принципах, которыми должен руководиться при этом воспитатель, о тех направляющих идеях, которые должны быть положены в основу его деятельности, и в соответствии с которыми он должен постараться, насколько это в его власти, видоизменить и то влияние, которое он оказывает бессознательно.

В вопросе о сознательном влиянии на ребенка открываются два противоположные пути. Или можно стать на точку зрения соображений, имеющих свой центр тяжести вне ребенка, или на точку зрения, для которой центром тяжести будет являться сам тот ребенок, о воспитании которого идет дело. Руководящим и направляющим принципом в сознательном влиянии воспитателя на ребенка могут быть в первом случае или определенный выработанный им идеал человеческой личности, которая с точки зрения воспитателя является наиболее ценной во всех отношениях, или это могут быть интересы определенной данной религии, интересы государственности, или даже просто общественности вообще и т. д. Во всяком случае ребенок здесь является только орудием и средством в достижении какой-то внешней по отношению к нему цели, здесь он не имеет самодовлеющего значения. Только во втором случае он признается тем солнцем, вокруг которого должна вращаться вся воспитательная деятельность.

Разница между отмеченными двумя точками зрения, как это сразу бросается в глаза, коренная и радикальная. Теория свободного воспитания открыто становится на последнюю точку зрения, она отказывается смотреть на какого бы то ни было ребенка, как на орудие и средство в достижении каких бы то ни было внешних и посторонних целей, она признает его имеющим самодовлеющее значение и делает из него руководящий принцип и направляющую идею всякого правомерного воспитательного влияния. Многие из тех целей, которые имеются в виду в первом случае и необходимости достижения которых не отрицает теория свободного воспитания, при такой перемене точки зрения достигаются даже гораздо более действительным и прочным образом. Так только при широком применении такого метода воспитательного воздействия можно будет прийти к высшим формам и нравственности, и религии, и общественности.

Могут сказать, что сделать ребенка руководящим принципом воспитания и отказаться от всяких внешних и посторонних делу воспитания целей, значит—обречь это дело на полную беспринципность, значит—поставить воспитателя в положение корабельщика

«без руля и без ветрил». Так ли это? Действительно ли педагог при этом окажется без определенного плана действий, действительно ли его деятельность будет носить хаотический характер, как это думают противники свободного воспитания? Для того, чтобы решить этот вопрос, надо только ясно определить новый принцип, который должен руководить педагогом в его воспитательном воздействии на ребенка, со всею полнотою его содержания и во всей его резкой противоположности старым руководящим принципам.

Что значит, вообще говоря, сделать ребенка руководящим принципом воспитания? Идет ли здесь речь о ребенке вообще, об абстрактном ребенке? Нет, здесь идет дело о данном конкретном ребенке, о воспитании которого говорят... Этот конкретный ребенок для воспитателя должен являться исходною точкою, а также и конечною целью в его воспитательных усилиях. Что ребенок должен быть исходною точкою, с этим мы готовы с вами согласиться, скажут мне противники теории свободного воспитания. Без сомнения, воспитатель должен приспособляться к ребенку, должен считаться с его особенностями, должен индивидуализировать те или другие принимаемые им меры применительно к тому или другому ребенку, но непонятно, каким образом данный конкретный ребенок должен быть и конечною целью воспитания... На это я отвечаю: данный конкретный ребенок представляет определенную индивидуальность и если развитие этой индивидуальности не будет задерживаться и тормозиться нами, если мы поставим ее в благоприятные условия, то она выработается в своеобразную, самобытную, оригинальную личность, с особым складом мышления, чувствования и волевых реакций. Воспитатель, который имеет в виду выработку из ребенка такой самобытной личности и в этом смысле всегда старается и влиять на него, тем самым делает данного конкретного ребенка и конечною целью воспитания.

Это—совершенно определенный принцип, а не беспринципность, и при этом будет требоваться со стороны воспитателя и совершенно определенный план действия. Воспитатель, который становится на этот путь, отказывается так направлять свое воспитательное влияние, чтобы ребенок все более и более становился воплощением того идеала, который воспитатель создал себе, чтобы те стороны индивидуальности ребенка, которые воспитателю представляются ценными и хорошими, получили надлежащее развитие, а другие, наоборот, постепенно заглашались... Влияние его на ребенка будет направляться в такую сторону, чтобы помочь последнему все больше и больше понимать свою индивидуальность и те различные возможности, которые открываются для развития ее и чтобы свободно выбрать то направление и те пути, по которым должно совершаться развитие этой индивидуальности, чтобы самому дойти до сознания того идеала, воплощением которого он должен стремиться сделаться.

Почему воспитанник должен быть воплощением идеала воспитателя, который воспользовался годами его малой развитости и сознательности и направил его духовную жизнь по тому руслу, к которому он впоследствии, если бы ему была дана возможность свободного выбора этого русла, отнесся отрицательно. Сделать ребенка способным произвести свободный выбор—вот в чем задача воспитателя, а не в том, чтобы его во что бы то ни стало поставить на дорогу, которая представляется воспитателю особенно желательной и с которой воспитаннику потом оказывается свернуть не под силу, хотя он и приходит, увы, к слишком запоздалому сознанию, что эта дорога совершенно противоречит основному строю его индивидуальности.

Почему стремиться поставить дело воспитания таким образом, чтобы воспитанник мог свободно и сознательно выбрать путь своей жизни, значит, обречь это дело на безпринципность, а стремиться ему с детства навязать всеми способами и явными и ухищренными желательный нам путь жизни, значит, иметь в области воспитания твердые принципы. Да ведь принцип свободного выбора пути тверже всех этих мнимо твердых принципов, вместе взятых.

А для того, чтобы воспитанник, ставши взрослым человеком, мог впоследствии окончательно избрать путь своей жизни, он должен и во все время процесса своего воспитания, начиная от колыбели, располагать свободой выбора в путях своей хотя бы и ограниченной деятельности. Свобода движений грудного ребенка в кроватке есть прототип того, что должно быть предоставлено ребенку и на всем протяжении воспитания. И почему в самом деле мы предоставляем такую свободу в проявлении накопленных сил жизни и своих склонностей маленькому грудному ребенку и все больше и больше стремимся ограничить эту свободу и втиснуть развитие ребенка в желательное для нас русло, чем старше он становится... Как резка в этом смысле представляется разница в судьбе ребенка в его дошкольном воспитании и с момента поступления его в школу, это—всякий знает... Почему же это так? Разве этого требует дело воспитания? Нет, дело истинного воспитания и образования этого совершенно не требует, а требует как раз противоположного. Если объективно рассматривать вопрос о воспитании и образовании детей, и устранить всякие посторонние и чуждые делу воспитания и образования точки зрения, то мы увидим, что нет никаких достаточных оснований лишать детей школьного периода той сравнительной свободы, которой они пользовались в период своего раннего детства.

Что касается голословного утверждения г. Золотарева, как будто бы теоретики свободного воспитания не признают экспериментальной педагогики, то оно, конечно, является полным абсурдом и доказывать его абсурдность едва ли мне приходится... Нигде теория свободного воспитания не высказывается отрицательно относительно

экспериментальной педагогики. И как может она высказываться отрицательно, когда ребенка она кладет во главу угла, и она может только приветствовать и желать развития тех наук, которые занимаются всесторонним изучением ребенка путем наблюдения над ним и эксперимента, неотражающегося вредно на детской природе. . . Но только она предостерегает от увлечения экспериментальной педагогией в одном отношении. Экспериментальная педагогика дает нам очень много ценных указаний и выводов, которыми всякий разумный воспитатель несомненно должен пользоваться и в возможно больших размерах, но выводы, которые она дает, относятся к ребенку вообще, к среднему ребенку или к той или другой разновидности детей, а воспитатель всегда имеет дело с тем или другим конкретным индивидуальным ребенком. Вот почему выводы экспериментальной педагогики должны быть использованы только как весьма ценный и необходимый материал, который должен быть восполнен знанием о данном индивидуальном ребенке, могущим быть приобретенным путем личного непосредственного опыта и наблюдения над ним и при помощи симпатического вчувствования в его индивидуальность. От этого ценность экспериментальной педагогики нисколько не умаляется, но только вводится в известные рамки.

Более серьезный характер носят возражения против теории свободного воспитания профессора К. И. Поварнина. «В речах о свободном воспитании», говорит он, «всех увлекает прекрасное слово «свобода». Но, с научной точки зрения свободное воспитание неосуществимо: ребенок появляется на свет уже с известными задатками, определенными наследственностью. Среди них есть хорошие и дурные. Воспитатель должен стараться не допускать развития дурных качеств и способствовать развитию хороших. А это уже не «свобода».<sup>1)</sup> Попробуем разобраться в этой цепи рассуждений, повидимому, доказывающих полную неосуществимость свободного воспитания.

Первый вопрос, который у нас при этом возникает, это—что считать хорошими и что считать дурными задатками? . . . Существует ли для этого безошибочный критерий? Понятия о хорошем и дурном определяются этическим идеалом. Что хорошо с точки зрения одного этического идеала, то может быть дурно с точки зрения другого. Например, некоторые качества, как смирение, кротость, покорность, которые с точки зрения христианской морали были бы признаны хорошими, с точки зрения морали, проповедуемой Ницше, попали бы в разряд дурных, и обратно, некоторые, осуждаемые христианской моралью, качества, как дерзость, властолюбие и т. д., заслужили бы, с точки зрения ницшеанской морали, одобрение. Какой же из этих идеалов более истинен? А, может быть, ни тот ни другой, а какой либо иной, являющийся их синтезом? Кто имеет здесь право решаю-

<sup>1)</sup> Там-же стр. 254.

щего голоса? А раз не существует безошибочного критерия, то вместе с тем возникает вопрос и о праве воспитателя бороться с так называемыми дурными задатками ребенка.

Если мы станем на путь борьбы с теми качествами, которые воспитателю кажутся дурными, и на путь усиленного культивирования тех качеств, которые воспитателю кажутся хорошими, то мы опять отдадим детей под полный произвол педагогов, поставим всю их судьбу в зависимость от тех способов оценки, которые господствуют в данный момент в обществе и которые признаются взрослым поколением этого общества. Дело воспитания не должно зависеть от переходящих форм оценки. Ведь может так случиться, что мы будем стараться заглушить в детях как раз такие качества, которые будущим поколением будут считаться хорошими, и будем стараться развить в них такие качества, которые будущее поколение осудит как дурные. Таким образом, носители этих качеств, сделавшись взрослыми, будут порицать своих воспитателей за то, что последние их исковеркали, и они будут правы. Разве может какой-нибудь конкретный воспитатель быть запелляционным судьей в том, с какими именно сторонами природы ребенка он должен бороться и какие развивать! Кто дал ему это право и в чем гарантия, что он не ошибается? А если возможна ошибка, то надо быть в высшей степени осторожным, чтобы не помешать развитию того, что могло бы впоследствии оказаться имеющим большую ценность и для самого ребенка и для человечества.

Вот что говорит по этому поводу проф. Людвиг Гурлитт в своей книге «О воспитании»: «Дети, как существа не фантастические, а живые, из плоти и крови, имеют также, конечно, и сильные жизненные инстинкты. Эти жизненные инстинкты мы называем добродетелями до тех пор, пока они согласны с потребностями и правами взрослых людей; в противоположных случаях мы называем их шалостями, грехами и пороками. Все воспитание у нас стремится к тому, что бы подавлять грешные наклонности и развивать добродетельные. При этом предполагается, как нечто само собой понятное, что воспитатели имеют для всех этих крайне трудных вещей непогрешимо верный инстинкт и готовые средства лечения и обуздания. Но мой жизненный опыт не подтверждает этих предположений. Я постоянно поражаюсь, как часто даже профессиональные воспитатели ошибаются в своих суждениях и средствах. И потому именно, что я сам не считаю себя исключением, я так сдержан с своей педагогикой по отношению к детям. Это не есть переоценка детей, это—правильная оценка природы, которая во всех случаях оказывалась все таки умнее, чем мы, учителя»<sup>1)</sup>. И в другом месте тот же автор прибавляет

<sup>1)</sup> Проф. Людвиг Гурлитт. О воспитании. Книга вторая. Опыты нового воспитания, стр. 100.

«то, что нам при воспитании кажется детской шалостью, или невоспитанностью, на  $\frac{9}{10}$  есть не шалость, а хорошее качество»<sup>1)</sup>).

Затем возникает еще и вопрос о целесообразности борьбы с тем, что мы считаем недостатком, пороком и вообще дурным качеством в ребенке. Каждое качество, которым обладает та или другая данная индивидуальность и которое характеризует ее, как индивидуальность, имеет положительный характер и является, как качество, свойственное именно данной индивидуальности, хорошим качеством. Дурным делается то или другое качество и вообще принимает отрицательный характер только в зависимости от того направления, которое оно получает при своем проявлении в жизни. В этом смысле одно и то же качество может обнаруживаться в двух совершенно противоположных направлениях и если мы, поэтому, в одном случае его называли пороком, то в другом случае его придется назвать добродетелью. Таким образом вполне справедливо кем-то высказанное положение, что у каждого порока есть своя добродетель. Задача воспитателя поэтому должна заключаться не в том, чтобы искоренять то или другое качество, чтобы бороться с тою или другою склонностью, полученною ребенком по наследству от родителей и характеризующих его, как данную индивидуальность. Борьба с тем или другим качеством данной индивидуальности и стремление его искоренить рискует часто привести к тому, что сама индивидуальность будет подорвана в корне, лишена всякой цены, что ребенок будет низведен до уровня шаблона, посредственности, чего то неимеющего своего лица, а носящего внешний отпечаток, наложенный на него воспитанием. Как говорит пословица, вместе с водой можно выплеснуть из корыта и самого младенца. Задача воспитателя заключается в том, чтобы дать возможность развиться всем качествам, характеризующим ребенка, как данную индивидуальность, не борясь ни с одним из них и не заглушая ни одного из них, так как все они составляют одно органическое целое и покушение хотя бы на одно из них есть покушение на данную индивидуальность во всем ее составе. Воспитатель только при этом будет стремиться поставить ребенка в такие условия, чтобы все те качества, которые обычно считаются отрицательными и порочными, развились в положительном смысле, в ту сторону, которая делает из них высшие добродетели или высшие достоинства личности.

В качестве примера, подтверждающего ту мысль, что всякое качество имеет положительное значение и что у каждого порока есть своя добродетель, т.-е. что каждое качество, представляющееся нам отрицательным и осуждаемое нами, может быть развито в положительном смысле, возьмем хотя бы такой часто встречающийся среди детей недостаток, как упрямство. Тот же выше цитированный мною

<sup>1)</sup> Там же, стр. 101.



проф. Гурлитт по поводу этого недостатка говорит: «трудно решить в принципе есть ли упрямство недостаток или нет, и насколько. Все великие люди сами стали великими, потому что они обладали большим упрямством. Ведь упрямство—проявление сильной индивидуальности. Выколачивать из ребенка упрямство, значит лишать его индивидуальности. . . Мы радуемся, что ребенок обладает сильной волей, потому что он будет действительно нуждаться в ней в дальнейшей жизни. Но мы слишком ленивы, что бы заняться воспитанием и развитием этой воли. Зачастую дело заключается только в том, чтобы эту силу, которая резко проявляется в ребенке, тихим движением направлять по другому пути. Когда я вижу в своих детях сильную волю, то я предоставляю этой воле поле деятельности и цель. Не всегда именно то, что хотели дети, потому что их неопытность приводит их, конечно, к неисполнимым желаниям. Мои старшие сыновья хотят взойти на Дахштейн. Мне говорят знатоки, что это им не по силам. Поэтому нужно пока отказаться от этого плана. Но вместо этого, как подготовка к нему, они пойдут на Лозер и Триссenvанд, и благодаря этому, дети поймут, что здесь дело не в отказе их желаниям, а в том, чтобы сделать возможным исполнение этих желаний»<sup>1)</sup>.

То же самое мы должны сказать и относительно другого пространенного среди детей недостатка, а именно склонности ко лжи. «Ложь ребенка», говорит Гурлитт, «так же, как его болтовня, зачастую есть только игра его губ, потребность в деятельности и проба сил. Ребенок пытается этим перейти тесные границы непосредственного мира своего опыта, он развивает при этом неоценимые силы, которые немного позже проявляются, как художественное творчество, на благо человечества. Это так называемый обман фантазии, к которому разумный воспитатель будет относиться с осторожностью» Вообще говоря, что касается всех так называемых дурных склонностей детей, то истинный воспитатель будет исходить из того положения, что склонности есть силы и что надо не бороться с ним и не заглушать их, а стараться использовать для целостного и гармонического развития данной индивидуальности.

Но тут может быть сделано такое возражение. «Прекрасно», скажут нам, «пускай борьба с так называемыми дурными качествами будет оставлена, пускай им будет предоставлена возможность развития, но ведь и вы же говорите о необходимости направлять это развитие в известную сторону. А раз речь идет о направлении развития, то этим самым опять-таки выступает на сцену произвол воспитателя и свобода воспитанника во всяком случае терпит ограничение. Таким образом как ни как, а вы всетаки неизбежно приходите к необходимости отказаться от последовательного проведения

<sup>1)</sup> Там же, стр. 105, 106.

теории свободного воспитания». Так ли это? Можно ли рассматривать как насилие над ребенком, если мы предоставляем ему полную свободу выявлять то или другое качество его индивидуальности, проявляться той или другой его склонности, приносимой им вместе с своим рождением на свет, а только заботимся о том, чтобы поставить его в такие условия, при которых бы эта склонность не могла принять отрицательного характера, при которых бы эти качества не выявились в последствиях, вредных как для самого ребенка, так и для окружающих его? Является ли насилием даже наше стремление поставить ребенка в такие условия, при которых бы, повидимому, отрицательные качества его индивидуальности с необходимостью должны были выявиться в результатах, имеющих положительное значение, как для блага и развития самого ребенка, как определенной индивидуальности, так и для блага того маленького общества, частью которого он является?

Только с большими натяжками можно подобный образ действия подвести под рубрику насилия и принуждения... Ведь мы же не противодействуем в данном случае проявляться природным склонностям ребенка, ведь мы же не мешаем ему здесь выявлять свою индивидуальность... Вот если бы мы стали противодействовать этому, то ребенок тогда действительно почувствовал бы наш образ действий, как величайшее насилие над собой, как самую убийственную тиранию. Но направление, в каком будут проявляться его склонности и выявляться его индивидуальность, это для него совершенно безразлично, в этом он не усмотрит никакого покушения на его свободу, на его самобытность, на его индивидуальность. И даже впоследствии, когда станет старше, будет чувствовать глубокую признательность к своим воспитателям, которые, не посягая на его индивидуальность, дали тем качествам его индивидуальности, которые могли бы развиваться в отрицательном смысле, развернуться в положительном направлении.

Вот тут-то для воспитателей, исповедующих теорию свободного воспитания, и открывается широкое поле для напряженной творческой деятельности, но деятельности носящей такой характер, при котором в наибольшей степени уважается свобода ребенка и ценится его индивидуальность. И подобная деятельность действительно чревата плодотворными результатами как для самого ребенка, так и имеет наибольшую общественную ценность для всего человечества,—а не та деятельность воспитателей, которые борются с так называемыми дурными склонностями ребенка, стремятся их во чтобы то ни стало искоренить и привить ему те качества, которые они считают хорошими. Эти последние воспитывают хороших стадных животных, носящих имя «*homo sapiens*», тогда как первые воспитывают творческие индивидуальности, с резко выраженным своеобразным характером и очертанием. А для человечества, для его прогресса важнее, чтобы

каждый человек был в возможно большей степени резко очерченной, самобытной индивидуальностью и в возможно меньшей стадным животным. Тогда и прогресс человечества пойдет более быстрыми шагами вперед, чем какими он идет в настоящее время, и станет невозможным многое такое, что оказалось возможным теперь, как, например, кровавая трагедия последней войны, вспыхнувшей в Европе.

Чтобы не быть во всяком случае ложно понятым, я должен сделать оговорку. В приведенных выше рассуждениях я, конечно, имел в виду нормальных, здоровых и жизнеспособных детей, а не детей с явными признаками физического и психического вырождения, не детей с теми или другими резко выраженными аномалиями в этом отношении. Но эти больные дети уже требуют в первую очередь не столько воспитания их, сколько лечения, и в отношении них, конечно, могут быть уместны и другие методы и приемы, которые будут продиктованы врачом или психопатологом, и если бы в отношении к этим детям и оказалась неприменимой теория свободного воспитания, то это ни в коем случае не могло бы служить противопоказанием против нея. Но, факт знаменательный, на практике оказывается, что многие требования, выставляемые теорией свободного воспитания, прежде всего находят свое применение именно по отношению к ненормальным, слабо-одаренным, отсталым детям, и мы видим, что уже теперь во многих случаях эти дети в образцовых воспитательных учреждениях пользуются гораздо большей свободой, чем нормальные дети, которые все еще стонут под игом неволи и продолжают нести на себе тягостные последствия рабского воспитания и образования. Такова уже должно быть вечная ирония судьбы. В качестве примера хотя бы и относительного применения идей свободного воспитания в отношении ненормальных детей я мог бы напомнить о воспитании нравственно-испорченных детей в воспитательном заведении «Ам-Урбан», близ Берлина, о школе Декроли в Бельгии и т. д.

Другой аргумент, который профессор Поварнин выставляет против свободного воспитания, заключается в том, что если ребенок воспитается совершенно свободно, то сама жизнь ограничит его свободу, но гораздо более жестокой рукой, чем умелая рука воспитателя. «Случится ему», читаем мы, «повинуясь дурным стремлениям, необузданным воспитанием, погрешить против природы, он будет сурово наказуем ею; погрешит он против законов социальных и государственных—общество и государство подвергнет его тяжелой каре закона» <sup>1)</sup>.

Что касается предупреждения в будущем тех случаев, когда ребенок, «повинуясь дурным стремлениям, необузданным воспитанием, погрешит против природы», и «будет сурово наказуем ею», то возможность подобных случаев не является доводом, который говорил

<sup>1)</sup> Труды съезда, стр. 254.

бы против применимости идей свободного воспитания. Теория свободного воспитания вовсе не требует от воспитателя, что-бы он настолько пассивно относился к своему воспитаннику, что не принял бы никаких мер, могущих предотвратить возможность таких случаев, когда жизни, здоровью и развитию его воспитанника будет угрожать серьезная опасность, благодаря неумолимым законам природы. Но предупреждение всего этого вовсе не требует необходимо ограничения свободы воспитанника. Наоборот, чем большей свободой будет пользоваться воспитанник, чем в большей мере будет устранен личный произвол воспитателя и чем в большей степени ребенку будет дана возможность испытать на себе систему естественных последствий своих свободных поступков в тех рамках, в которых эти естественные последствия не являются губительными для его здоровья и развития, тем более воспитатель будет иметь возможность оказать на своего воспитанника влияние в смысле предотвращения тех случаев, когда суровые законы природы могут оказаться губительными для последнего. И он сможет это сделать, уважая в нем свободную личность. Для этого ему придется только помочь ребенку приобрести знание законов природы и тех последствий, которые ведет за собою нарушение их. А ребенок с тем большим доверием будет относиться к этому приобретенному им при помощи воспитателя знанию, чем больше он имел возможность сам в своей свободной деятельности, в относительно безвредных и неопасных случаях, испытать на самом себе, что значит погрешать против законов природы.

Таким образом, возможность погрешения против законов природы не служит показанием против желательности и применимости идей свободного воспитания. Не в меньшей степени это может быть сказано и относительно возможности погрешения против законов социальных и государственных, нарушение которых грозит тяжелой карой закона или осуждением общественного мнения. В этой своей части аргумент проф. Поварнина сводится существенным образом к следующему: так как социальная жизнь есть постоянное, никогда не прекращающееся ограничение свободы личности, то воспитание путем мягкого и умелого подчинения ребенка воле воспитателя должно его подготовить к тому суровому подчинению, которого требует от него общественная жизнь впоследствии на каждом шагу. «Всю жизнь тебе придется быть под ярмом и рабом», как бы говорит воспитатель ребенку, «научись же прежде быть моим безропотным рабом, я буду мудрым и кротким для тебя господином. И тогда последующее рабство не покажется тебе таким ужасным и ты спокойно примиришься с ним». Что сказать против этого? Единственным решающим судьей в данном случае мог бы быть опять-таки только сам ребенок, если бы он мог ясно представить себе, какая жизнь ожидает его впоследствии, и выбрать с полным сознанием ту или другую, т.-е. жизнь спокойную смирившегося раба или тревожную

жизнь человека, не желающего поступаться своей свободой и своей индивидуальностью и, благодаря этому, терпящему от жизни постоянно тяжелые удары и лишения. Ребенок, к сожалению, не может этого сделать... Но как часто многие из тех, кого воспитали до степени таких рабов, посылали проклятие своим воспитателям, обезценившим их личность и лишившим ее живых сил протеста. И если бы они могли вернуть прошлое, они наверное пожелали бы, чтобы их воспитывали в другом духе, чтобы из них создали не рабов, а свободных самобытных людей с ярко выраженной индивидуальностью. Но, не говоря уже об этом, в защиту свободного воспитания в данном случае можно было бы привести один неопровержимый аргумент. Если жизнь взрослого человека есть суровое рабство, то, пускай хотя бы в детстве, хотя бы в период своего воспитания человек пользуется свободой... Невольно при этом вспоминается стихотворение Н. А. Добролюбова «Жалоба ребенка»:

Для чего связали вы мне руки?  
 Для чего спеленали меня?  
 Для чего на житейские муки  
 Обрекли меня с первого дня?  
 . . . . .  
 Стариной освященный обычай,  
 Человека пристрастный закон,—  
 Предписание модных приличий...  
 Ими буду всю жизнь я стеснен...  
 Дайте-ж мне хотя в детстве свободу,  
 Дайте вольно всей груди вздохнуть!  
 Чтоб я после, в тяжелые годы,  
 Мог хоть детство добром помянуть.

Окончательный вывод, который делает проф. Поварнин относительно теории свободного воспитания, таков: «В полном смысле свободное воспитание существовать не может—возможно свободное воспитание только хороших качеств. Но последнее едва ли желательно, потому что помогать развитию хорошего в ребенке воспитательными мерами предпочтительнее, чем оставлять это хорошее на произвол судьбы»<sup>1)</sup>. На этот довод вряд ли приходится отвечать, так как, как мы видели выше, теория свободного воспитания нигде и никогда не говорит о представлении не только хорошего в ребенке, но и вообще ребенка на произвол судьбы, а говорит и требует совершенно обратного, т.-е. максимальной заботы о нем. Точно также теория свободного воспитания не отрицает и воспитательных мер, но только подчеркивает, что эти воспитательные меры не должны

<sup>1)</sup> Труды с'езда, стр. 254.

быть насилем над личностью ребенка и должны в первую очередь иметь в виду выработку из него творческой индивидуальности.

Здесь было бы у места отметить по этому поводу взгляд Эрнста Меймана, автора переведенных на русский язык «Лекций по экспериментальной педагогике», так как это еще более даст нам возможность подчеркнуть отличительные черты теории свободного воспитания. В последней главе 1-й части своих лекций Мейман противопоставляет между собою такие понятия, как «развитие» и «воспитание». «Всюду», говорит он, «где мы сравниваем ребенка, более или менее предоставленного самому себе, с ребенком того же возраста, но находящимся в значительной мере под действием воспитательных влияний, мы видим, что последний далеко опережает первого... Всюду, где развитие ребенка хотя бы относительно предоставлено самому себе, все духовное развитие тотчас же оказывается лишенным всякой планомерности, несовершенным, страдающим пробелами и чисто случайным по достигаемым успехам»<sup>1)</sup>. Отсюда, по его мнению, следует, что «нельзя предоставлять ребенка естественному ходу его развития, ибо естественное развитие не достигает: 1) того, что питомец собственными силами, благодаря своим задаткам и своим способностям, может давать, и 2) *того, чего он должен достигнуть согласно воззрениям взрослою человека*». Отсюда также вытекает, что «воспитание не может не вторгаться в сферу развития и потому оно противопоставляет последнему известное принуждение». Это принуждение должно проявляться в тройном направлении. Прежде всего, «оно ставит естественному развитию определенные цели, которых такое развитие само по себе не достигало бы»; «иначе говоря, воспитанием развитие насильственно направляется по определенным путям». Далее, это принудительное вторжение воспитания в сферу развития имеет формальную и материальную стороны: «В формальном отношении *воспитание старается развивать питомца сообразно определенному идеалу личности*; в материальном отношении оно старается сообщить ему известную сумму знаний и умений». И правила воспитания, по мнению Меймана, «должны в первую очередь отвечать не естественному течению вещей, а поставленным целям». И только уже во вторую очередь выставляется им требование, чтобы «целесообразные с точки зрения задач воспитания меры» подлежали «на каждом шагу согласованию с естественными стадиями и законами развития ребенка».

С подобным пониманием взаимоотношений между развитием и воспитанием теория свободного воспитания ни в коем случае не может согласиться. Согласно этой последней не всегда и не всякое воспитание является насильственным вторжением в сферу развития и

<sup>1)</sup> Проф. Эрнст Мейман. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. I. Физическое и духовное развитие детей. М. 1914, стр. 634.

противопоставляет последнему известное принуждение. Таковым является только незакономерное воспитание, т. е. такое, для которого ребенок не представляет самоцель в сфере воспитания, а рассматривается как средство или орудие для какой-то другой внешней по отношению к нему цели, которая выставляется, как верховная цель воспитания. Конечно, раз мы признаем, что ребенок в области воспитания не есть самоцель, раз мы цель воспитания поместим где-то вне ребенка, в каких бы возвышенных сферах это ни было, раз мы поставим себе «определенный идеал личности», воплощением которого ребенок, по нашему мнению, должен сделаться; раз мы высшей воспитательной задачей поставим добиваться от ребенка «того, чего он должен достигнуть согласно воззрениям взрослого человека»,—мы тем самым широко откроем двери в области воспитания для насилия и принуждения. Но иначе обстоит дело в теории свободного воспитания, которая ребенка со всеми заложенными в нем тенденциями развития признает самоцелью и высшую задачу воспитания видит в том, чтобы помочь этим тенденциям развития осуществить всю широту возможного для них размаха и чтобы все то, что заложено в индивидуальности ребенка, могло выявиться в максимальной степени. При такой задаче воспитание не будет насильственным вторжением в сферу развития, а будет только расширением, углублением и гармонизацией этой сферы. Идя всегда по направляющим линиям развития, оно будет в каждый момент иметь освободительный, а не принудительный характер, и не развитие будет направляться воспитанием по определенным путям, а, наоборот, индивидуальный процесс развития данного ребенка будет играть определяющую роль в воспитании его, он будет диктовать те воспитательные меры, которые должен предпринять воспитатель, он определит тот идеал личности, сообразно которому воспитатель должен стараться развивать своего воспитанника, он же определит и ту сумму знаний и умений, которые первый должен стремиться сообщить последнему. Теория свободного воспитания не требует, чтобы развитие ребенка было предоставлено самому себе, она также требует вторжения воспитания в сферу развития, но такого, которое было бы не принуждением в отношении к ребенку, а, наоборот, освобождением его.

Тот же Мейман, установив положение, что воспитание по своему существу является принуждением, дальше задается вопросом: «должны ли мы допускать, чтобы у питомца вообще было сознание того принуждения, которому он фактически подвергается». И вот как он на него отвечает. Исследования, посвященные процессу развития ребенка, говорит он, «выдвигают перед нами в качестве основного принципа, чтобы питомец, насколько возможно, не сознавал принуждения, которому он подвергается, потому что принуждение всегда является вторжением чужой воли в волевою деятельность пи-

томца. А с этим всегда бывает сопряжена опасность, что собственная воля и личный интерес к собственной деятельности будут задержаны или подавлены. А мы не раз уже видели..., что подталкивание к самостоятельной деятельности имеет величайшее значение для развития детской воли; более того, это—основа всего волевого развития. Поэтому, мы должны избегать всего, что может идти в ущерб самоуважению ребенка и нарушить его взгляд, будто он сам хочет выполнять ту работу, которой мы от него ожидаем. В виду этого исследования о развитии говорят нам, в общем, о необходимости вести дело так, чтобы ребенок возможно меньше сознавал принуждение, которому он фактически подвергается при воспитании»<sup>1)</sup>.

Но как же назвать подобный образ действий со стороны воспитателя? Ведь это—педагогический обман?! И не лучше ли, чем пускаться на какие бы то ни было педагогические хитрости и, таким образом, в конечном счете, становиться в неискренние и лживые отношения к своему воспитаннику, не лучше ли воспитателю раз навсегда порвать со всякими педагогическими обманами и стать на такой путь, на котором он мог бы всегда и во всякое время раскрыть перед воспитанником свои карты, не рискуя подорвать в нем самоуважение и лишиться дорогой иллюзии, что последний свободно делает то или другое. Вместо того, чтобы, производя насилие над ребенком, и притом сознательное, потому что оно принципиально считается воспитателем самой основой воспитания, делать вид, что уважаешь свободную личность его, лучше было бы действительно уважать его как свободную личность и принципиально отказаться от всяких воспитательных мер, которые имеют характер насилия и принуждения. Тогда между воспитателем и воспитанником установятся искренние и правдивые отношения, чуждые всякого педагогического обмана и хитрости, и все дело воспитания будет поставлено на небывалую высоту. И воспитатель, опираясь на действительную, а не мнимую свободу ребенка, окажется в состоянии достигнуть в области воспитания более широких и более плодотворных результатов, чем когда он стоял на почве педагогического обмана.

В этом отношении я не могу согласиться также и с Паульсеном, который в своей «Педагогике» говорит: «свобода не начало, а конечная цель; началом должно быть послушание, чтобы из ребенка не вышло разнузданного безумца»<sup>2)</sup>. Согласно теории свободного воспитания, свобода и начало и конечная цель. А там, где началом бывает послушание, там оно часто бывает и концом. И правильно понимаемая свобода, т. е., не свобода делать все, что заблагорассудится, исполнять всякое свое мимолетное желание, как бы бессмы-

1) Там же, стр. 638, 639.

2) Ф. Паульсен. Педагогика, перев. с немецк. под ред. Г. К. Вебера. М. 1913. Стр. 63.



сленно оно ни было и с какими бы неудобствами и вредом для окружающих это ни сопровождалось, а свобода, которая находит свой естественный предел в равной свободе каждого из других людей, такая свобода никогда не может привести к выработке из ребенка «разнузданного безумца» и такой свободой должны пользоваться и дети с самых первых дней своего существования наравне со взрослыми.

Я перехожу теперь к мыслям, высказанным по поводу теории свободного воспитания на 1-м Всероссийском съезде по семейному воспитанию профессором Нечаевым в той их части, которая не была еще затронута другими противниками этой теории. Последним было выдвинуто против теории свободного воспитания возражение, что «цели воспитания нельзя ограничивать указанием на необходимость создать личность, без дополнения, что эта личность должна быть ценной в нравственном отношении». Но теория свободного воспитания высшую цель воспитания и не видит в развитии просто личности, но в развитии творческой личности. А творческая личность, которая в наибольших размерах в состоянии использовать и, действительно, использует свои творческие силы на благо своего народа и всего человечества, не есть ли высший этический принцип? В своей книге «Этика и педагогика творческой личности», посвященной в своей существенной части научному, философскому и особенно этическому обоснованию теории свободного воспитания, я таким образом характеризую педагогическую деятельность с одной из ее самых существенных сторон. «Педагогическая деятельность, ставящая своей целью освободить волю ребенка, открыть широкий простор для его свободной творческой активности, тем самым ставит своей задачей и сделать его возможно скорее способным к нравственному самовоспитанию, к усовершенствованию себя в нравственном отношении, к выполнению выпадающей на его долю этической задачи. Содействие в этом смысле воспитаннику в осуществлении его этической задачи составляет одну из важных целей воспитания»<sup>1)</sup>. Этика, научная этика, возводящая свой фундамент на данные научной психологии, играет большую роль в теории свободного воспитания и упрек в игнорировании этических задач воспитания или этической стороны воспитания является поэтому с ее стороны незаслуженным. Меня лично, напр., к «педагогике освобождения ребенка» и привели мои литературные работы над теоретическим разрешением проблем нравственности и нравственного воспитания и теперь, если я и придаю такое значение теории свободного воспитания и стараюсь ее в меру своих слабых сил защищать, отстаивать и развивать дальше, то только потому, что вижу в свободном воспи-

<sup>1)</sup> К. Н. Вентцель. Этика и педагогика творческой личности. М. 1911 Т. II. Стр. 642.

тании залог духовного и нравственного возрождения человечества. Вся теория свободного воспитания насквозь пропитана этикой и имеет этический характер—в этом может убедиться всякий, кто даст себе труд беспристрастно ее проанализировать до ее глубочайших основ.

Другой довод, выдвигаемый проф. Нечаевым против теории свободного воспитания, заключается в следующем: «Утверждая», говорит он, «что при воспитании не должно быть «подчинения даже в самой утонченной форме», приходится отрицать всякое значение в воспитательном процессе не только советов, намеков и указаний, но даже простого примера; даже акт внимания к чему-либо внешнему есть «подчинение в утонченной форме» <sup>1)</sup>. Здесь опять-таки сквозит явное непонимание того, что утверждает теория свободного воспитания. Она говорит об устранении из практики воспитания того подчинения, которое является результатом более или менее сознательной воли воспитателя. Она требует только, чтобы воля воспитанника была признана равноценной воле воспитателя. Под устранением подчинения в утонченной форме она понимает устранение всякого педагогического обмана. Но нигде она не говорит об устранении подчинения силе вещей, об устранении зависимости ребенка от вещей, об устранении его подчинения естественным факторам, влияние которых существует независимо от нашей воли и влияние которых часто бывает неустранимо. Утверждение чего-либо подобного было бы бессмысленно. Ребенок окружен известной средой и среда эта самым фактом своего существования не может не влиять на него и не может не подчинять его себе. Это естественное бессознательное влияние теория свободного воспитания, наравне со всякими другими педагогическими теориями, должна просто принять как факт, с которым так или иначе надо считаться. Внимание ребенка всегда будет приковываться к чему-либо внешнему и не может не приковываться; взрослые всегда будут, хотят они это или не хотят, влиять на детей в качестве примера, и точно также не могут они не давать ребенку советов, намеков и указаний; к этому они часто вынуждаются даже не столько в силу какой-либо преднамеренности, сколько в силу естественного хода вещей, из невольного, в силу любви к ребенку, возникающего желания предотвратить тот или другой вред, угрожающий ему; ребенок будет всегда подвергаться и подчиняться внушениям окружающей его среды... Все это факты, устранить которых нельзя, и теория свободного воспитания не выступает с нелепым притязанием уничтожить эти факты или обратить их в их противоположность. Она апеллирует не к тому влиянию, которое оказывается на детей естественно, помимо воли, а к тому, которое оказывается на детей сознательно, в котором есть

---

<sup>1)</sup> Труды съезда, стр. 255.

налицо воля оказать на детей то или иное влияние, и она требует, чтобы это влияние основывалось на свободе, а не на подчинении.

Но воспитатель до некоторой степени может также регулировать и то естественное влияние, которое окружающая среда оказывает на ребенка, и вот теория свободного воспитания требует от него опять-таки, чтобы он в пределах, для него доступных, регулировал это естественное влияние таким образом, чтобы оно все более утрачивало тот принудительный характер, который оно фактически имеет, и все более приобретало освободительный характер, чтобы оно как можно меньше имело черты подчинения и как можно больше черты свободы. Так, ребенок не может не направлять своего внимания на сильные, яркие впечатления, которые невольно привлекают его внимание и подчиняют себе его сознание. Но насколько это во власти воспитателя, он может постараться устроить дело таким образом, чтобы внимание ребенка привлекали такие внешние впечатления, которые не действуют подавляющим образом на его волю и сознание, которые не приводят его в чрезмерной степени в пассивное состояние, но которые, наоборот, служат толчком для его активности, побуждают его к творчеству и самодеятельности. Ребенок не может не следовать примеру окружающих его лиц, в силу естественной склонности к подражанию. Ну, что же? Но ведь, воспитатель может давать ему как раз пример деятельности, свободной от подражания, деятельности творческой, проникнутой личной инициативой. Если воспитатель сам свободный человек и вся его деятельность пропитана духом творчества, самобытности и свободы, то вот вам и пример, который, как всякий пример, хотя и подчиняет себе ребенка, но в этом подчинении ведет его также и к свободе, служит ему стимулом в развитии его собственной свободной самобытной творческой деятельности. Свободный воспитатель, воспитатель-творец своим примером будет воспитывать и свободного человека из своего воспитанника. И такое освобождающее действие примера истинного воспитателя теория свободного воспитания считает особенно желательным.

То же самое мы должны сказать и о советах, намеках и указаниях, которые невольно будет давать и делать воспитатель и воздерживаться от которых ни коим образом не рекомендует теория свободного воспитания, и особенно тогда, когда сам ребенок обращается за этими советами и указаниями. Но истинный воспитатель всегда, при подаче того или другого совета, будет иметь в виду пробуждение у ребенка самостоятельной мысли и, таким образом, будет стремиться придать своим советам и указаниям освобождающий характер и будет всегда остерегаться своими советами поработить волю ребенка и заглушить в нем свободную самостоятельную мысль и самостоятельное суждение. Все зависит от того, как и в какой форме мы даем советы детям и какие цели мы при этом преследуем

Если мы даем советы в догматической форме, усыпляющей сознание ребенка, действующей на него, как гипнотическое внушение, если мы, таким образом, парализуем его волю и подменяем ее нашей, то конечно, подобные советы, наставления, поучения, или как иначе еще можно их назвать, будут тем возмутительным подчинением, теми «цепями невидимого рабства», к которым теория свободного воспитания относится отрицательно. Но всякий совет, наставление и поучение, которые заставляют ребенка критически мыслить, взвешивать, соображать, самому делать выбор того или другого пути для своей деятельности, могут иметь только положительное значение в деле воспитания из него свободного человека, так как они и обращаются к нему, как к маленькой свободной личности, и так как весь тот принудительный дух, который свойствен форме совета, наставления и поучения, улетучивается и обращается в свою противоположность под влиянием того содержания, которое истинный воспитатель, воспитатель-творец, девизом которого является «освобождение ребенка», вкладывает в эту форму.

Свои замечания по поводу теории свободного воспитания профессор Нечаев заканчивает так: «Помимо всего сказанного, ребенок, как существо более слабое, имеет право требовать, чтобы его не считали равноправным со взрослыми, так как на них должна лежать и большая ответственность»<sup>1)</sup>. Утверждать нечто подобное, ведь, это значит ставить право в зависимость от силы, которой располагает то или другое существо. Идя по этому пути, мы могли бы сказать с одинаковым основанием, что женщина, как существо более слабое, имеет право требовать, чтобы ее не считали равноправной с мужчинами, так как на них должна лежать и большая ответственность. Не знаю, пожелали ли бы женщины воспользоваться этим правом, если бы таковое было милостиво предоставлено им, как существам более слабым. Я думаю, что нет. И то же самое мы должны сказать о детях. Право их требовать, чтобы их не считали равноправными со взрослыми, не более как насмешка.

Та равноправность, о которой говорит теория свободного воспитания, не имеет ничего общего с силою или слабостью и вовсе не предполагает необходимости равенства в силах тех лиц, о равноправности которых идет дело. Она может и должна существовать и при самых глубоких различиях в этом отношении. Эта равноправность сводится к признанию за каждым человеком, на какой бы ступени развития он ни стоял, какими бы природными данными и запасом сил он ни располагал, какое бы положение в обществе ни занимал,—права на свободу, ограничиваемую равной свободой всех других людей. Одним словом, это есть право каждой индивидуальности на возможно более широкое выявление и проявление себя,

<sup>1)</sup> Там же, стр. 255.

ограничиваемое только одинаковым же правом и всех других человеческих индивидуальностей. О том, чтобы подобное право в возможно большей степени было признано за детьми и вообще молодым поколением и хлопочет теория свободного воспитания.

И признание этого права за молодым поколением, со всеми вытекающими отсюда последствиями, со стороны взрослого поколения будет не более как только необходимым актом справедливости и нисколько не связано с избавлением взрослого поколения от той большой ответственности, которая лежит на нем перед молодым, в смысле доставления последнему всех возможностей разностороннего, широкого, гармонического самобытного развития. Ответственность, которую несет взрослое поколение перед молодым, родители перед детьми, имеет в своей основе не большой запас сил, которым располагает взрослое поколение, а покоится на совершенно другой основе. Это есть ответственность давших жизнь и вызвавших к жизни перед теми, которые были призваны к жизни, но не спрошены о том, хотят ли они этой жизни или нет. Давший жизнь обязан довести свое дело до конца, чтобы получивший жизнь благословил ее, а не проклял... Это бремя ответственности лежит на нем и никто ее с него снять не может.

Я хочу еще коснуться взглядов профессора П. Ф. Каптерева, выраженных им в его книге «Новая русская педагогика, ее главные идеи, направления и деятели», где он довольно подробно анализирует высказывавшиеся мною мысли о свободном воспитании. Надо отдать ему справедливость: из всех критиков теории свободного воспитания П. Каптерев—самый добросовестный и объективный, в нем ни на минуту не чувствуешь того враждебного тона, который порой звучит у других.

И по мнению П. Каптерева, «основная идея, долженствующая руководить всею деятельностью человека и серьезно влияющая на всю постановку воспитания и образования, есть связь жизни индивидуума с мировой жизнью, тесный характер этой связи... Раз'яснение этой связи, этого взаимоотношения между человеком и вселенной и должно составлять самую сущность воспитания; снабдить дитя средствами, чтобы стать в правильное соотношение с мировой жизнью—вот коренная и последняя задача деятельности педагога»<sup>1)</sup>. Общую культуру всего человечества в ее сущности, т.-е. религиозно-нравственное учение о смысле жизни, он сделал теперь фундаментом всякого личного развития и образования, т.-е. придал своей педагогике социальный характер, устранив прежние крайности индивидуализма»<sup>2)</sup>. И это П. Каптерев находит вполне правильным. Напротив, он считает в корне ошибочными те взгляды, которые

1) П. Ф. Каптерев. Новая русская педагогика, ее главные идеи, направления и деятели. Изд. 2-е. Петр. 1914. Стр. 84.

2) Там же стр. 85.

высказываются мною и согласно которым исходною и отправною точкою всего воспитания может быть только конкретный индивидуальный человек, а не отвлеченный человек вообще и даже не «человечество», потому что «человечества», как одного единого целого, в действительности еще не существует, а оно является только задачей, которая должна быть осуществлена и разрешение которой явится венцом и результатом долгого процесса развития. Взгляды эти он считает выражением самого строгого индивидуализма, и ошибочны они потому, «что отдельная личность не может быть мыслима вне отношения к мировой жизни, вне связи с окружающей природой и обществом и вне крупного влияния их на все ее развитие.... Обережь дитя от влияния общественности невозможно, а следовательно индивидуалистического воспитания, в строгом смысле слова, не существует. Не человечество, не человек вообще суть отвлечения, реально не существующие, а отдельная личность, потому что она не может жить вне общества; она соткана из общественных элементов и питается общественными соками. Словом, вне общественности личность есть ничто. С другой стороны для образования малой личности приставляют к ней взрослого. Взрослый или будет делать что-нибудь или не будет. В последнем случае его и приставлять не стоит. Если же он будет делать что либо, то будет руководствоваться в своей деятельности какими либо идеалами, началами, знаниями, соображениями; а все это он прямо или косвенно возьмет из общества и, применяя к воспитанию личности, будет вливать в нее общественные элементы, спаявать с обществом и до известной степени подчинять ему»<sup>1)</sup>).

Попробуем разобраться во всей этой длинной цепи рассуждений, чтобы читателю стала вполне ясной та позиция, которую я занимаю в вопросе об основе воспитания и чтобы он имел отчетливое представление о том, что это за индивидуализм, который ставится мне в вину. Начну хотя бы с того, что и я, подобно Л. Толстому и П. Каптереву, не отрицаю необходимости понять все воспитание и всю жизнь, как одно целое, органически связанное, необходимости найти высшие цели и единство всей деятельности. Разногласие заключается не в этом пункте, а идет дальше. Весь вопрос в том значении, которое мы будем приписывать достигнутому таким образом пониманию жизни, в определении границ его влияния на нашу деятельность вообще и на нашу воспитательную практику в частности. Будем ли мы считать достигнутое нами понимание жизни в ее целом, как абсолютную истину, или мы будем твердо и ясно помнить, что это только *наше* понимание жизни и что оно может различаться и от понимания жизни людей, нас окружающих, и от понимания тех людей, которые идут нам на смену. В первом случае мы будем во что бы

<sup>1)</sup> Там же стр. 87, 88.

то ни стало проводить наше понимание жизни, будем идти на пролом к своей цели, во втором случае мы будем осторожны в своих действиях. В первом случае мы будем навязывать его окружающим людям и стараться какую бы то ни было ценою внедрить в подростящее поколение. . . Во втором—мы будем его только предлагать, открывая его со всех сторон для самой широкой критики и помогая другим людям, будут ли это наши сверстники или наши воспитанники, достигнуть своего собственного понимания жизни в ее целом, хотя бы их понимание и разошлось с нашим. Первый путь ведет к духовному рабству, второй—к духовной свободе. На этот второй путь открыто и становится теория свободного воспитания.

Она тоже признает, что основная идея, долженствующая руководить всею деятельностью человека и серьезно влияющая на всю постановку воспитания и образования, есть связь индивидуума с мировой жизнью вообще и в частности с жизнью человечества. Но что же из этого следует? Как и в какой форме должна эта идея влиять на постановку воспитания и образования? Ведет ли ее признание к ограничению свободы воспитанника хотя бы в чем бы то ни было? Требует ли она какой бы то ни было принудительности в смысле навязывания детям той или другой теории связи индивидуальной жизни с жизнью мировой и общечеловеческой? Ни в малейшей степени. Каждый индивидуум есть, употребляя красивое сравнение П. Каптерева, «листочек на дереве вселенской жизни, продукт мировых законов, но в форме своеобразной, придающей ему как бы особую жизнь, особенное положение во вселенной, в форме сознательно индивидуальной». Но если это так, то и понимание связи жизни индивидуальной со вселенской, добиваться которого надо от ребенка в процессе его воспитания и образования, это понимание будет иметь своим предметом не связь индивидуальной жизни вообще со вселенской жизнью, а связь его самобытной, своеобразной, особенной индивидуальной жизни, носителем которой он является, с этой последней. Но такого рода понимание может быть только результатом свободной самостоятельной работы сознания ребенка, оно может быть добыто только им самим, а не вложено в него, оно апеллирует к самобытной творческой деятельности его духа, а не к пассивному восприятию результатов, достигнутых в этом отношении другими.

Коренная и последняя задача деятельности педагога должна заключаться здесь не в том, чтобы «раз'яснить» детям связь и взаимоотношение между человеком и вселенной с точки зрения той или другой предвзятой теории, считаемой педагогом за последнюю и абсолютную истину, не в том, чтобы снабдить дитя средствами стать в соотношение с жизнью, которое педагогу представляется «правильным», а в том, чтобы доставить детям возможно более широкий и разносторонний материал для их свободной творческой работы, поль-

зуюсь которым каждый ребенок мог бы достигнуть самобытного, самостоятельного понимания связи своей своеобразной личности с мировой и общечеловеческой жизнью и сам свободно мог бы в соответствии с этим определить путь своей жизни. И вместе с тем задача педагога заключается в том, чтобы ребенок оказался в обладании тех необходимых средств, которые дают ему возможность идти по свободно им избранному пути жизни с наибольшими результатами для себя, для всего мира и человечества.

И я не отвергаю общую культуру всего человечества, и я высоко ее ценю в деле воспитания и образования подрастающих поколений, и я вовсе не желаю отрешаться от того, что дали нам величайшие мыслители и работники всех времен и всего мира, но я смотрю на культуру не как на фундамент всякого личного развития и образования, а как на тот ценный, богатый и необходимый материал, который должен быть и может быть использован для этого развития и образования. Фундаментом же всякого развития и истинного образования всегда была и останется индивидуальная личность, свободная самостоятельная творческая работа ее духа. Только на этом фундаменте то, что дает общая культура всего человечества, и может принести свои роскошные плоды. Если же этот фундамент будет отсутствовать, то, и при использовании самой богатой культуры, получатся в лучшем случае пустоцветы, а в худшем—какие-нибудь ядовитые растения.

Я тоже признаю необходимость не в меньшей степени, чем Л. Толстой и П. Каптерев, открыть в области воспитания и образования широко двери для всего того лучшего, что создала культура человечества, и в этом смысле та педагогика, представителем которой я являюсь, так же, как и педагогика, имеет социальный характер, и потому я считаю вполне незаслуженным тот упрек в крайностях индивидуализма, который бросает мне П. Каптерев. При чем, и на это я должен обратить особенное внимание, социальный характер воспитания, это не есть то, что я «вынужден» допустить и признать, это не есть нечто как бы противозаконное, с точки зрения моих основных принципов, не есть нечто противоречащее им. Напротив, это вполне естественно вытекает из них. Ведь исходною точкою всего воспитания я делаю конкретного индивидуального человека, а не понятие отдельной обособленной личности, каковым заменяет П. Каптерев первое понятие. Совершив такую незаконную подмену, он затем красноречиво доказывает нам, «что отдельная личность не может быть мыслима вне отношения к мировой жизни, вне связи с природой и обществом», что ее ни в каком случае нельзя понять, как нечто обособленное. Да, когда же мною утверждалось что либо подобное: ни одну минуту у меня не было сомнения в том, что отдельная личность «не может жить вне общества», что «она соткана из общественных элементов и питается общественными соками». Вот



потому-то самому я и не делаю своей исходной точкой отдельную обособленную личность, а конкретного индивидуального человека, которого и беру со всем тем богатством определений, какие в нем содержатся, со всеми теми безчисленными нитями, которые протянулись от него к миру и человеческому обществу. Эти нити составляют неотъемлемую принадлежность этого конкретного индивидуального человека, их нельзя оторвать от него, не лишив его вместе с тем жизни; они составляют одно из условий существования его, как именно данного конкретного индивидуального человека.

Таким образом, мой основной принцип—живая конкретная индивидуальность—есть вместе с этим признание и утверждение социальности во всей широте ее мирового и человеческого значения. Социальность не есть что либо противоречащее принципу индивидуальности, а наоборот, естественно и необходимо в нем заключается. И следовательно, индивидуализм, мною защищаемый, есть признание мировых связей и общественной во всей их беспредельной широте, во всем их неизмеримом богатстве. Про такой индивидуализм нельзя сказать, что он страдает односторонностью и имеет «постоянно в виду только личность, а не общество». Односторонностью страдает скорее взгляд, высказываемый П. Каптеревым, что «вне общественной личности личность есть ничто»<sup>1)</sup>, взгляд являющийся явным преувеличением, ибо если общественные элементы и играют существенную роль в составе индивидуальности, то они далеко не исчерпывают ее всю, всегда остается нечто, не укладывающееся в рамки общественной и не могущее быть сведенным на общественность, нечто играющее большую роль в составе индивидуальности, благодаря чему она и вся в ее целом и те общественные элементы, которыми она пропитана, принимают своеобразный характер, черты единственности и единичности. В этом отношении тот индивидуализм, который исповедую я, оказывается более широким, отдавая равную дань и общественным элементам индивидуальности, и тому специфически личному элементу, который не может быть сведен на эти последние.

«Оберечь дитя от влияния общественной», пишет П. Каптерев, «невозможно, а следовательно индивидуалистического воспитания, в строгом смысле слова, не существует»<sup>2)</sup>. Но теория свободного воспитания и не говорит ничего о том, что следует оберегать детей от влияния общественной. Пускай общественность широкой волной вливается в воспитание формирующейся личности ребенка. Если регулировать общественное влияние, если производить тщательный отбор общественных элементов, то это ни в малейшей степени не может угрожать правильно понимаемому индивидуалистическому характеру воспитания. Наоборот, это может даже только дать возмож-

1) Там же, стр. 87.

2) Там же, стр. 87.

ность еще более расширить и углубить этот характер. Но только воспитатель должен обращать строгое внимание на то, влиянию какой общественности подвергаются дети.

Есть общественность, которая действительно угрожает индивидуалистическому характеру воспитания. Это—общественность несвободная, механическая, принудительная. Вторжение элементов этой общественности в воспитание действительно ведет к нивелированию, шаблону и однотонности. Но совсем иное значение имеет общественность свободная и творческая. Чем больше элементов этой общественности мы введем в воспитание, тем в большей степени мы расширим и углубим индивидуалистический характер воспитания. И это представляет задачу, которую здесь ставит педагогу теория свободного воспитания: не отрешаясь от влияния общественности и не оберегая детей от влияния ее, произвести в сфере общественной жизни и общественных отношений отбор для детей тех ее элементов, которые в наибольшей степени ведут к формированию из них свободных самобытных творческих индивидуальностей.

Что фактически влияние общественности обнаруживается часто в противоположном смысле и отрицательно, этого теория свободного воспитания не может отвергать. Этот факт она просто вынуждена принять как факт, подобно и многим другим безотрадным, отрицательным фактам. Но он, как и бездна аналогичных фактов, не служит опровержением этой теории, так как всякая теория воспитания говорит не о том, как вещи происходят на самом деле, а о том, как они должны происходить, не о том, как дети воспитываются фактически, а о том, как они должны воспитываться. Она апеллирует к сознательной деятельности педагога, руководимой известным идеалом; она говорит о тех или других педагогических возможностях, а действительный ход вещей еще не служит сам по себе отрицанием этих педагогических возможностей и желательности их осуществления.

То обстоятельство, что воспитатель должен иметь свой идеал, которым он будет руководствоваться в своей сознательной педагогической деятельности, П. Каптерев считает неопровержимым доказательством того, что воспитание может быть не абсолютно свободно, а относительно. Доказательство же это основано на том соображении, что «все идеалы непременно общественного происхождения, потому что до человека, живущего вне общества, не входящего в него, никому никакого дела нет, пусть он имеет какие угодно свойства, от них обществу ни тепло, ни холодно, они его не касаются. А если касаются, то можно стремиться к их изменению только во имя общего блага, общественных интересов. Совершится таким образом спайка личности с обществом и влияние последнего на первую. Воспитание будет тогда уже не только индивидуальным, но и общественным и «цепи невидимого рабства» помаленьку будут выковываться, духовное ярмо налагаться. И это необходимый процесс, не в нашей

воле избавиться от него»<sup>1)</sup>). С этим едва ли можно согласиться. Это действительно необходимый процесс, насколько мы отдаемся во власть естественного хода событий, но он перестает быть необходимым в той степени, в какой мы сознательно вмешиваемся в этот естественный ход событий и при том вмешиваемся не для того, чтобы поработить личность обществу, а для того, чтобы освободить ее от тех цепей, которые накладывает на нее жизнь в несвободном обществе.

Ошибочно думает П. Каптерев, что все идеалы только общественного происхождения, что все они имеют в виду человека только в пределах его связей с обществом, что все они имеют в виду только общее благо и общественные интересы. Я не спорю, что в громадном числе случаев идеалы имеют именно такой характер, но мыслимы идеалы и более широкие, которые имеют в виду не только общество, но и индивидуальную личность, не только общее благо и общественные интересы, но и благо личное и личные интересы, которые стремятся и то и другое слить в одном гармоническом единстве.

Именно такого рода идеалом и должен руководиться воспитатель в своей педагогической деятельности. Воспитывая своего питомца, он не только должен иметь в виду общее благо, общественные интересы, вообще общество, но и личное благо своего питомца, его интересы, как особенной своеобразной индивидуальности. Он не должен задаваться целью во чтобы то ни стало подчинить личность питомца интересам того общества, в котором последний живет, и ради этого содействовать выковыванию цепей невидимого рабства и наложению на него духовного ярма. Если он это будет делать, то этим самым ребенок будет играть для него роль орудия и средства для внешней посторонней цели, в данном случае для известного удобного общественного порядка.

Теория свободного воспитания возстает против этого самым решительным образом. Прежде всего и на первом плане должно быть для воспитателя индивидуальное благо ребенка, его интересы, как развивающейся свободной самобытной творческой личности и уже затем, как необходимый и естественный вывод отсюда, выплывают на сцену интересы общества, но выплывают уже очищенные от всего принудительного, обезличивающего, нивелирующего, что было в них, когда мы их, во что бы то ни стало, выдвигали на первый план и ради них пренебрежительно и холодно относились к индивидуальной личности, как таковой. Но общее благо, общественные интересы, которые выступают при этом на сцену, это есть благо нового творческого общества, состоящего из свободных личностей, не скованных цепями невидимого рабства, не стонущих под духовным ярмом. Это есть благо того общества, существование которого обуславливается не наличием духовного порабощения личности, не подчинением

<sup>1)</sup> Там же, стр. 89.

ее, но отсутствием всякого порабощения и подчинения, полнотою индивидуальной свободы и безпредельным расширением поля творческой деятельности для каждой индивидуальной личности, составляющей общество. Это идеальное общество и должен иметь в виду, согласно теории свободного воспитания, истинный воспитатель, а не то общество, в котором мы живем и в котором, действительно, по-маленьку выковываются «цепи невидимого рабства», в котором мы родимся и умираем рабами, и в котором в угаре рабских чувств и рабских мыслей мы как бы в бреду проводим всю свою жизнь, не успевши придти в себя даже под конец ее.

До сих пор мы рассматривали те возражения и доводы, которые возникают против теории свободного воспитания у профессоров педагогики и вообще у лиц, искусившихся в изучении педагогических проблем. Остановимся теперь на тех недоуменных вопросах и сомнениях, которые она вызывает у тех, кто только еще приступает к изучению педагогики и знакомству с различными течениями, господствующими в ней. Когда я читал в университете Шанявского свою лекцию, которая в расширенном и дополненном виде предлагается сейчас вниманию читателей, то получил во время нея целый ряд записочек с занесенными на них вопросами, возникшими у слушателей во время чтения. На некоторые из них я и постараюсь ответить, так как это даст возможность мне еще в большей степени оттенить те стороны теории свободного воспитания, которые мною еще не были освещены в достаточной степени. Вот, например, один из моих слушателей задает вопрос: «Как будет жить свободная личность, глубоко индивидуальная, в несвободном обществе?» Другой пишет: «Каким образом применить теорию свободного воспитания к современной семье и к современным условиям жизни, где ребенок на каждом шагу видит противоположность?» Третий, наконец, спрашивает: «Не будет ли человек с свободным воспитанием—одиноким и чуждым среди среды, получившей школьное, навязанное им воспитание? Как отразится на нем эта раздвоенность у него с его семьей, товарищами и другими людьми?». Я соединяю эти три вопроса, так как в своем существе они составляют одно целое.

На это я могу ответить только следующее. Несомненно, свободная личность будет чувствовать себя очень не сладко в несвободном обществе, она будет обречена на относительное одиночество, ей придется столкнуться, быть может, с враждебностью, в крайнем случае с равнодушием окружающих ее людей, воспитавшихся в рабстве и носящих на себе безропотно всякого рода цепи видимого и невидимого рабства. Ей придется испытать в жизни много тяжелых страданий. Но, что же из всего этого? Следует ли отсюда, что не надо там, где это оказывается возможным, воспитывать подобных творческих личностей? Есть ли это показатель того, что надо сдать в архив теорию свободного воспитания и обратиться к методам и

приемам рабской педагогики? Ни в малейшей степени. Ведь, высшая цель, которой мы должны добиваться и в жизни и в воспитании, это— чтобы самому быть в возможно большей степени свободной, самостоятельной, творческой личностью и помогать стать такою личностью и нашим детям. Это—то высшее благо, которое мы можем обрести и которое мы должны стараться обрести для себя и для своих детей, какой бы цены это ни стоило. Это—то, ради чего только и стоит жить на белом свете. И счастье, которое дает это благо быть и проявлять себя, как свободную творческую личность, с избытком окупает все те страдания и лишения, которые связаны с обладанием им. Еще Джон Стюарт Милль сказал: «Лучше быть недовольным человеком, чем довольною свиньей, недовольным Сократом, чем довольным дураком. Дурак и свинья думают об этом иначе единственно потому, что для них открыта только одна сторона вопроса, тогда как другим открыты для сравнения обе стороны» <sup>1)</sup>. Подобно этому, можно было бы сказать: лучше быть несчастным и одиноким, но чувствовать себя свободною творческою личностью, чем пользоваться всеми благами жизни и встречать радужный привет от всех, но быть рабом среди рабов, быть овцою в стаде, как две капли воды похожей на всех других овец. Раб и подобная овца часто судят об этом иначе, но только потому, что им открыта одна сторона дела, тогда как свободной творческой личности открыты для сравнения обе стороны.

Итак, раздвоенность свободной творческой личности с окружающей ее средой неизбежна и мы должны принять этот факт со всеми вытекающими из него для этой личности последствиями, как бы тягостны они ни были. Но этот факт приводит и к новой задаче, разрешению которой теория свободного воспитания придает особенно важное значение. Это—задача перевоспитания окружающей среды, проникновение ее элементами творчества и свободы, поднятие ее до такого уровня, на котором исчезает раздвоенность, обнаруживающаяся между ней и появляющимися в ней свободными творческими личностями, на котором эта раздвоенность обращается в свою противоположность, т.-е. в гармонию и единство. Здесь перед нами встает великая социальная проблема оздоровления и освобождения общества, обращение современного патологического несвободного общества, в котором первую роль играет не творчество, а механизм и автоматичность, в общество здоровое, свободное, в котором первая и основная роль будет принадлежать творческим силам.

Но, хотя свободное творческое общество является необходимым условием для полного, широкого и всестороннего осуществления идей свободного воспитания, однако, с другой стороны, одним из путей, ведущих хотя бы в какой-нибудь степени к освобождению общества,

<sup>1)</sup> Д. С. Милль, Утилитарианизм. О свободе, 3 изд. СПб. 1900. Стр. 103.

к оздоровлению социальной среды является возможно более широкое распространение идей свободного воспитания и попыток осуществления их в возможно большем масштабе и на большем количестве людей.

Вопрос о свободном воспитании есть вопрос о жизни или смерти для человечества. Современное человечество находится на пути к вырождению и в этом виноват, как весь строй его жизни, так и вся система господствующего воспитания, которая уже с малых лет физически и духовно уродует подрастающую личность. Обезкровленная телесно, обезцененная духовно, она вступает в жизнь и оставляет после себя еще более выродившееся поколение, которое попадает в свою очередь в железные тиски несвободного воспитания. Так, с все более и более возрастающей скоростью, как шар по наклонной плоскости, движется процесс вырождения человечества.

Только одно свободное воспитание могло бы остановить этот процесс и поставить человечество на путь возрождения. Неужели же мы будем глухи и слепы! Неужели же мы не видим предостерегающих уроков, которые нам дает в переживаемый момент история человечества картиной грандиозного пожара общеевропейской войны, развернувшейся пред нами! Неужели же мы не используем эти кровавые уроки, которые стоили миллиона жизней!

Если бы человечество по настоящему заботилось о подрастающем поколении и старалось бы в каждом ребенке развивать заложенные в нем творческие силы, то давно бы уже навсегда исчезли все разрушительные стремления, все зверские инстинкты, которые дремлют в человеке и которые вспыхнули с такой силой в настоящее время и празднуют свое торжество.

Тогда было бы невозможно господство милитаризма, тогда не была бы возможна никакая война, а особенно эта безпримерная и ужасная последняя война, к услугам которой наука предоставила самые смертоубийственные и адские орудия...

Так не пройдем же мимо страшных уроков истории и направим свои усилия туда, куда их, действительно, прежде всего надо направить, а именно на истинное воспитание молодого поколения, на воспитание и образование из каждого ребенка свободной самобытной самостоятельной творческой личности.

---

#### IV.

### Осуществима ли теория свободного воспитания.

Выше я дал общий очерк теории свободного воспитания, показал, как согласно этой теории должен быть организован идеальный детский сад, разобрал те возражения, которые против нее выдвигаются, теперь я хочу сказать еще только несколько слов о практической осуществимости идей свободного воспитания, возможности и даже более того железной необходимости их осуществления. Идеи свободного воспитания не бесплодная мечта, а нечто коренящееся в самих реальных условиях жизни. Это—не утопия, но существуют вполне реальные силы, на которые можно опереться при их осуществлении.

С первого взгляда кажется, что здесь имеются почти неодолимые препятствия: ведь на пути к освобождению ребенка приходится преодолеть ни более ни менее как сопротивление всего взрослого поколения в его целом. Захочет ли взрослое поколение отказаться от той фактической власти, которую оно располагает над молодым поколением и которая дает ему возможность формировать это молодое поколение путем воспитания и образования сообразно своим взглядам, своим желаниям и идеалам? Захочет ли оно признать за ребенком свободу развития и жизни? Повидимому, здесь приходится дать отрицательный ответ. Кто же захочет добровольно отказаться от той власти, которая ему выпала на долю. Поэтому и относительно взрослого поколения, повидимому, трудно рассчитывать на его отказ от той власти, которая в силу естественных условий достается ему над молодым поколением. Как же тогда быть? Каким же образом в таком случае может все-таки совершиться «освобождение ребенка?» Чтобы решить этот вопрос, надо вообще показать, каким образом «воля к власти» может превратиться в «волю к освобождению», каким образом властолюбец может стать освободителем. Можно ли это показать? Можно ли показать, что «воля к власти» с естественной необходимостью стремится превратиться в «волю к освобождению?» Мне кажется, что это возможно. Если мы постараемся как можно глубже исследовать поднимаемые нами вопросы, то мы тогда увидим, что «воля к власти» есть в сущности та же «воля к освобождению», но только воля несовершенная, воля, стоящая на низшей ступени развития, и что естественная эволюция

этой воли, если только ее ничто не тормозит и не извращает ее пути, приводит к тому, что эта воля вполне сознает самое себя и становится явно и открыто истинной и настоящей волей к освобождению.

Каждый индивидуальный человек жаждет полноты проявления своего «я», своей активности. Каждый индивидуальный человек стремится в этом смысле освободиться от всех тех цепей, которыми он опутан и которые мешают полному и совершенному проявлению его «я», он стремится преодолеть и побороть те силы, во власти, которых он находится и которые не дают ему развернуть свою активность в том полном размере, в каком это возможно; он стремится овладеть ими.

Из стремления к наиболее полному проявлению своего «я», из стремления к наивозможно большему расширению своей активности рождается, таким образом, стремление к власти. Чем полнее индивидуум овладеет внешним миром, чем полнее он стряхнет с себя власть этого мира, тем полнее ему удастся проявить и свою индивидуальность, свое «я», тем шире развернется его самобытная активность.

Но как овладеть этим внешним миром? при каких условиях здесь может быть достигнута полнота власти? в частности, как овладеть миром людей, который стоит на пути к полному и совершенному проявлению моей индивидуальности, который не дает моему «я» развернуться во всей его силе, красоте и самобытности, который не дает моей активности вылиться в самой широкой и в самой глубокой творческой работе, какая только для нея возможна?

Полнота власти над внешним миром может быть достигнута только тогда, если этот внешний мир не только не стремится ускользнуть из-под моей власти, но напротив того, хочет этой моей власти и сам стремится оставаться под моей властью. Если внешний мир стремится ускользнуть из под моей власти, если мне приходится, поэтому, часть сил затрачивать, так сказать, на борьбу с ним, на удержание его в своей власти, то тем самым я отнимаю у самого себя часть тех сил, которые могли бы пойти на дело полного и всестороннего проявления моей индивидуальности, я отнимаю их от той творческой работы, в которой моя индивидуальность могла бы выразиться всего полнее.

Но при каких условиях внешний мир (я здесь имею в виду, главным образом, людей) не будет стремиться ускользнуть из-под моей власти? при каких условиях он будет стремиться оставаться под моей властью? Только при том условии, если я в каждой из живых индивидуальностей, его составляющих, буду признавать и буду уважать то же стремление к наиболее полному проявлению своей индивидуальности, которое я признаю и уважаю в самом себе, одним словом, если моя власть будет направлена на уничтожение



тех цепей, в которых эти индивидуальности находятся, на освобождение их от всего, что стесняет их самобытное, самопроизвольное развитие и совершенствование.

Моя власть над ними будет тем полнее, чем полнее я откажусь от своей власти над ними, чем в большей степени я явлюсь освободителем их. Здесь мы имеем одно из тех великих противоречий и вместе с тем великих гармоний жизни, которыми полна жизнь. Чем полнее, чем искреннее человек отказывается от своей власти над другими людьми, тем более он приобретает над ними власти. Таким образом, если даже стоять на точке зрения власти, то путь к ней лежит через свободу. Высшая власть над людьми может быть достигнута только при условии живого и искреннего стремления к их освобождению.

Таким образом, естественная эволюция «воли к власти» такова, что эта воля в конечной и высшей стадии своего развития обращается в свою противоположность или в «волю к освобождению». Здесь нам, следовательно, дана естественная возможность превращения властолюбца в освободителя. Если властолюбец прогрессирует в своем развитии и если он действительно стремится к тому, чтобы достигнуть максимального предела возможной для него власти, он неминуемо должен будет придти к необходимости искренно отказаться от этой своей власти или употребить ее на дело освобождения тех лиц, которые находятся под властью как его, так и других сил, стесняющих их свободное, самобытное, самостоятельное развитие.

Итак, как мы видим, отказ взрослого поколения от власти над молодым поколением и направление своей деятельности на освобождение молодого поколения от всякого гнета и насилия, которым оно подвергается в своей жизни, а также при получении им воспитания и образования,—не только не представляется проблематическим, но, наоборот, является психологически неизбежным. По мере того, как взрослое поколение будет все яснее и глубже сознавать, что «воля к власти», которая его одушевляет, представляет только несовершенную форму, принимаемую на первых ступенях своего развития «волю к освобождению», тем в большей степени будет выигрывать дело освобождения ребенка, тем меньше будет становиться тех лиц, которые практикуют над детьми и вообще молодым поколением в той или другой форме насилия, и тем в меньшей степени будут пропитаны насилием и те формы жизни, в которых молодому поколению приходится жить.

К этому должна привести более широкая и интенсивная просветительная работа среди взрослого поколения и особенно просвещение взрослого поколения в смысле большого познания человеческой природы, тех чувств и стремлений, которые в ее глубине заложены, тех высших задач жизни, которые она ставит перед личностью, достигшей наиболее ясного их сознания, а также просвещение его в

области педагогических вопросов, в деле лучшего познания детской природы, законов ее развития и более совершенных методов воспитания и образования детей. По мере того, как деятельность взрослого поколения будет принимать во всем ее целом и во всех областях жизни все более этический характер и будет расти сознание, что к педагогической деятельности причастны все люди и никто не может и не должен уклоняться от выполнения тех воспитательных задач, которые имеют своим предметом освобождение молодого поколения от всякого гнета и принуждения в деле развития его физических и духовных сил и доставление ему здоровой, нормальной среды, в которой эти силы могли бы свободно развернуться пышным образом во всей своей полноте до пределов возможного,—по мере этого все более широкое осуществление будут получать и идеи свободного воспитания.

В трех сферах жизни практикуется над ребенком насилие: во 1-х, в области политических учреждений и установлений, вообще везде, где он фигурирует, как член определенного государства, хотя и несовершеннолетний и неполноправный, или, как лицо, входящее в тот или другой поддерживаемый государством социальный институт, например, как рабочий-подросток в каком-нибудь промышленном или торговом предприятии; во 2-х, в пределах школы и вообще всякого рода воспитательных и образовательных учреждений и, наконец, в 3-х, в пределах семьи.

Насилие, которое испытывает ребенок, как член государства, он терпит наравне с самими же взрослыми, полноправными членами государства, и освободиться от этого насилия во всем его целом он может не раньше, чем освободится от него и само взрослое поколение. Здесь интересы взрослых и детей вполне солидарны и весь вопрос сводится к созданию свободного общества, в котором наступил бы конец всем формам насилия и принуждения над личностью индивидуального человека.

Что касается того насилия, которое практикуется над ребенком в школе и в разного рода образовательных и воспитательных учреждениях вообще, то это насилие зависит, с одной стороны, от профессиональных педагогов, работающих в этих учреждениях, с другой же—и притом в гораздо большей степени—от тех лиц, законов и государственных установлений, которые определяют дух и направление школы и благодаря которым значительная часть деятельности профессиональных педагогов направляется порою по руслу, стоящему в резком противоречии с благом ребенка и его свободой, и это очень часто против собственного желания педагогов. Это насилие все более будет уменьшаться вместе с ростом общественной жизни и преобразованием существующих принудительных общественных установлений в более свободные формы. Вместе с тем естественно и необходимо должно будет расти и среди профессиональных педагогов сознание,

что истинная цель педагогической деятельности заключается в освобождении творческих сил в ребенке и что влияние педагога тем более неотразимо, тем более сильно и глубоко, чем более он думает о свободе ребенка, чем в большей мере он отказывается от своей власти над ним, чем больше он уважает и признает самобытную индивидуальность своего воспитанника. Это сознание все больше будет расти вместе с все повышающимся педагогическим просвещением самих педагогов. В настоящее время в большинстве случаев собственно педагогическое образование педагогов очень хромает. Педагог является часто очень хорошим специалистом по тому или другому учебному предмету, но очень мало сведущим в области педагогики, порою круглым невеждой в знании детской природы и психики. Вот почему сплошь и рядом у нас играют крупную роль в школе «педагоги без педагогики» и вот почему в таком плачевном положении находится наша школа и низшая и средняя. Повидимому, начинает все-таки замечаться поворот в другую сторону и есть основание надеяться, что педагогическое образование педагогов будет становиться все более и более полным и совершенным.

Наконец, что касается того насилия, которое практикуется над детьми в семье, то источником его являются родители. Причину этого можно видеть, с одной стороны, в невежестве родителей, как родителей, в непонимании ими истинных задач воспитания, в непонимании того, что только при режиме свободы, только при отказе от своей власти над детьми они могут приобрести над ними наибольшее и наиболее благотворное влияние, с другой—в тех неправильных формах, которые принимала до сих пор и принимает в настоящее время любовь родителей к детям. Приведу по этому поводу те мысли, которые были высказаны мною в статье «Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании»<sup>1)</sup>.

Обыкновенно родительская любовь имеет такой характер: родители любят в детях самих себя, они видят в них продолжение самих себя, они бывают бесконечно рады, когда их дети походят на них, и они прилагают все усилия к тому, чтобы дети были как можно больше похожи на них, чтобы у детей были те же желания, вкусы, мысли, идеалы, какие у них. В этом они видят высшее торжество своей любви. Это—любовь корыстная, и большая часть родителей любят своих детей этой корыстной любовью. Но любовь родителей должна принять другой характер. В основе интимного общения родителей с ребенком должно лежать безкорыстное стремление родителей к освобождению ребенка и только такое общение и ценно. Только такая связь родителей с детьми, которая является путем свободы для детей, и представляет ту истинную настоящую связь, которая должна была

<sup>1)</sup> См. мою книгу «Этика и педагогика творческой личности», т. II, стр. 606 и след.

бы соединять родителей и детей. Несмотря на всю ту глубину, которой в настоящее время достигает иногда связь между детьми и родителями, она все же не может достигнуть высшей предельной точки своей глубины и именно потому, что дети инстинктивно чувствуют, хотя и не сознавая этого вполне ясно, таинственную подкладку этой связи и ту жажду власти, которая лежит в ее основе, и потому до некоторой степени оказывают сопротивление к полному слиянию, до некоторой степени стараются ускользнуть из под власти родителей и сохранить хоть маленький уголок, недоступный для их взора. Эта связь достигла бы высшего своего предела, если бы родители были и стремились быть освободителями своего ребенка. Как полно, как широко раскрывалось бы при этом сердце ребенка! Как открыто и стремительно шла бы его душа навстречу нашей, если бы он видел в нас своих освободителей, если бы он чувствовал в нас точку опоры для своего освобождения, если бы он видел, что наша любовь безкорыстна, что она чужда всякой жажды власти, хотя бы и в самой отдаленной степени!

Если родители полюбят ребенка этою высшею любовью, то этим самым они облегчат и для самих себя дело своего освобождения. Свободная любовь к ребенку освободит и их самих от разных тонких, неуловимых цепей, которыми их душа опутана со всех сторон. Ребенок явится великим средством для их собственного перевоспитания. Тогда не только родители будут воспитывать своего ребенка, но и ребенок будет воспитывать своих родителей и будет вести их по пути создания из самих себя все более и более совершенных личностей, цельных, широких, гармоничных, свободных, независимых и способных к самой глубокой безкорыстной любви к людям. Ребенок— это путь к свободе. Ребенок— это великий воспитатель взрослого человечества к свободной жизни, но, конечно, надо, чтобы взрослое человечество пожелало пользоваться уроками этого воспитателя и научилось, как следует, пользоваться этими последними. Только работая над освобождением ребенка, только сливаясь с ним в тесный интимный союз, одухотворенный великой идеей раскрепощения ребенка от цепей духовного рабства, мы делаемся и сами понемногу свободными и начинаем сами отделяться от тех цепей, которыми скован наш дух. Ища способов, какими можно освободить ребенка из под своей власти, взрослый находит те способы, какими он сам может быть освобожден от тех или других цепей, под которыми он томится.

Любовь родителей к детям должна естественно и необходимо принять ту высшую форму, которая только что была охарактеризована мною. Необходимо потому, что только при этом условии любовь родителей к детям будет давать им самим наибольшее удовлетворение, а также потому, что только такого рода любовь, как указано было выше, явится путем и к их собственному освобождению

моральному и духовному. Все более растущее педагогическое просвещение самих родителей, которое должно возникнуть благодаря созданию родительских кружков, родительских клубов и вообще всякого рода родительских организаций, а также благодаря созданию «родительских университетов», которые будут иметь своей задачей быть энциклопедией по воспитанию ребенка и содействовать систематическому просвещению родителей в деле воспитания в полном его объеме—все это должно будет повлечь за собою и все более широкое преобразование родительской любви в указанном мною направлении.

В заключение я должен отметить еще следующее: в конечном счете торжество идей свободного воспитания зависит все-таки главным образом от родителей. Это—основной фактор, вокруг которого должны и будут группироваться остальные. В самом деле, кто заинтересован существенным образом в реформе воспитания и образования на новых началах? Родители детей, которые, несмотря на все свое властолюбие, все-таки любят их и не могут не любить. Родители—это все-таки тот класс лиц, который более, чем кто либо другой, склонен требовать для детей в области воспитания и образования большей свободы. Таким образом родители детей—класс довольно многочисленный—могут явиться той реальной силой, на которую может опереться реформа в области воспитания и образования. Надо только, что бы родители, как класс, сознали в этом отношении свои общие классовые интересы и объединились во имя их в громадный национальный и даже более того в интернациональный союз.

«Родители всех стран и всех национальностей, соединяйтесь и объединяйтесь между собою ради блага ваших детей, ради охраны детства, ради завоевания для детей свободы воспитания и образования, ради создания из них будущих творцов жизни, более совершенных, чем какими являлись вы!» Вот клич, который можно было бы кликнуть всем родителям, вот лозунг, который они должны были бы поставить на своем знамени. Для объединения родителей надо устраивать родительские клубы<sup>1)</sup>, создавать всякого рода родительские кооперации более или менее широких размеров, созывать национальные съезды и международные родительские конгрессы.

Союз родителей не является ни политической, ни экономической, ни какой либо узко профессиональной организацией. Он шире их: он выходит за рамки политических партий и экономических классов. Интересы лиц, принадлежащих к самым различным партиям и социальным классам, могут здесь оказаться совпадающими. Несвободная, рабская школа одинаково обрушивается и на детей пролета-

<sup>1)</sup> Вопросу о задачах и значении родительских клубов была посвящена моя статья «Родительские клубы», помещенная в № 2 «Свободного Воспитания» за 1908—1909 г.

---

---

риев и на детей лиц состоятельных классов, и дети какогонибудь министра или сановника или богача миллионера, если им приходится в ней получать свое образование, могут здесь оказаться в равной мере страдательными лицами. Точно также, например, от ненормальных условий жизни в больших городах, от скученности населения, порождаемой ими, от чрезмерного обилия всякого рода раздражающих впечатлений, от влияния улицы, от развращающего действия порнографической литературы, от еще более ужасного и пагубного влияния кинематографов, развертывающих перед ними в увлекательной живой форме цинические картины человеческой пошлости, распущенности, порока и преступления, и т. д., страдают дети всех классов и всех сословий общества.

Если бы удалось объединить всех родителей прочно между собою, если бы удалось создать в каждой стране национальные союзы для борьбы за благо ребенка и за освобождение его от всякого гнета и насилия, в какой бы форме они ни проявлялись, если бы удалось создать объединяющий их всех международный союз,—то была бы создана могучая реальная сила, которая могла бы послужить точкой опоры в реформе воспитания и образования на новых более свободных началах. И здесь нельзя медлить, а надо действовать самым ускоренным темпом. Каждая минута промедления есть преступление перед будущим человечеством, есть отсрочка его физического и духовного возрождения, есть задержка в приходе на землю царства правды и справедливости, когда все человечество будет представлять из себя одно гармоническое солидарное целое и когда будет цениться и уважаться жизнь каждой индивидуальной человеческой личности, которой будет дана возможность изжить свою жизнь наиболее полным и совершенным образом и использовать в наибольших размерах таящийся в ней родник творческих сил для блага всего человечества.

---

## Провозглашение декларации прав ребенка.

«В детях все величайшие возможности».

*Л. Н. Толстой.*

До сих пор во всех цивилизованных странах всего земного шара ребенок, понимая это слово в самом широком его значении, как обнимающее не только возраст первоначального детства, но и отрочество и юность, является угнетенным существом.

На ряду со всеми другими видами порабощения и общественного неравенства существует порабощение и неравенство, обусловленное различием возрастов. Все человечество делится на две большие половины: на совершеннолетних, взрослых, старшее поколение и на несовершеннолетних, детей, молодое поколение. И первое, т.-е. старшее поколение продолжает все еще оставаться хозяином жизни и держать в своей власти второе, т.-е. детей. Этому должен быть положен конец. С одной стороны, старшее поколение, если оно сознает свою ответственность перед будущим, должно добровольно отказаться от своей власти, с другой стороны—молодое поколение, особенно в его верхних слоях, обладающих для этого достаточными данными, должно само бороться за свое собственное освобождение. Освобождение молодого поколения не может быть только делом рук взрослого поколения, но должно быть и делом рук самого молодого поколения. И то и другое во всех странах должны добиваться провозглашения декларации прав ребенка. Эта декларация могла бы быть формулирована примерно в следующих 18-ти параграфах.

### Декларация прав ребенка.

1. Каждый ребенок, рождающийся на свет, каково бы ни было социальное положение его родителей, имеет право на существование, т.-е. ему должна быть обеспечена определенная совокупность жизненных условий, как она устанавливается гигиеною детского возраста, необходимых для сохранения и развития его организма и для успешной борьбы последнего с враждебными жизни влияниями.

2. Забота об доставлении детям требуемых гигиеною детского возраста жизненных условий лежит на родителях, на обществе в его

целом, на государстве. Роль каждого из этих факторов и их взаимное отношение в деле доставления ребенку этих условий определяются соответствующими узаконениями.

3. Каждый ребенок, какого бы возраста он ни был, есть определенная личность и ни в каком случае не может считаться ни собственностью своих родителей, ни собственностью общества, ни собственностью государства.

4. Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Это право ухода от родителей принадлежит ребенку во всяком возрасте его жизни, причем государство и общество должны заботиться о том, чтобы никакие перемены в этом отношении не повлекли за собою ухудшения в материальных условиях жизни ребенка.

5. Каждый ребенок имеет право на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований, т.-е. право на воспитание и образование, сообразное с его индивидуальностью. Осуществление этого права должно быть гарантировано бесплатным предоставлением ему во всех возрастах его жизни соответствующих воспитательных и образовательных учреждений, где бы все стороны его природы и характера получили наиболее благоприятные условия для своего гармонического развития.

6. Ни один ребенок не может быть насильственно принуждаем к посещению того или другого воспитательного или образовательного учреждения.

Воспитание и образование на всех его ступенях являются свободным делом ребенка. Каждый ребенок имеет право уклониться от того воспитания и образования, которое идет в разрез с его индивидуальностью.

7. Каждый ребенок с того возраста, когда это делается для него возможным, должен принимать участие в общественно-необходимом, промышленном, земледельческом или каком либо ином производительном труде, в размере, определяемом его силами и способностями. Этот труд, однако, не только не должен наносить ущерб физическому здоровью детей или служить помехой в деле их духовного развития, но должен слиться в одно целое со всей системой воспитания и образования народа. Должны быть отведены определенные участки земли, организованы специальные мастерские или созданы какие либо иные учреждения для других возможных видов общественно-необходимого труда, тесно связанные с воспитательными и образовательными учреждениями для детей. Создание подобного рода мест для общественно-необходимого труда, даст возможность осуществить одно из священнейших прав ребенка не чувствовать себя паразитом, сознавать, что он хотя отчасти окупает расходы общества по его воспитанию и образованию и по сохранению



его жизни, а главное обладать сознанием того, что жизнь его не только может иметь общественную ценность в будущем, но имеет ее уже и в настоящем, что он уже и в данный момент является участником и строителем общественной жизни.

8. Ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком.

Если те или другие права не осуществляются им, то это должно быть обусловлено только отсутствием у него необходимых для осуществления этих прав физических и духовных сил. При наличии же последних возраст не должен служить ограничением к пользованию его этими правами.

9. Свобода заключается в возможности делать все, что не наносит вреда физическому и духовному развитию ребенка и не вредит другим людям. Таким образом пользование каждого ребенка своими естественными правами не должно встречать иных границ, кроме тех, которые диктуются законами нормального физического и духовного развития самого ребенка, и кроме тех, которые гарантируют другим членам общества пользование теми же правами.

10. Та или другая группа детей в своих взаимных отношениях между собой и в своих отношениях к окружающим ее взрослым может быть подчинена правилам, запрещающим действия, наносящие вред общественному целому. Все, что не запрещено этими правилами, не должно встречать препятствий к своему осуществлению. Никто из детей не должен быть принуждаем к деланию того, что не предписано этими правилами.

11. Правила, которым подчиняется та или другая группа детей и связанных с ними общей жизнью взрослых, должны быть выражением общей их воли. Всем детям должно быть предоставлено право участвовать в составлении тех правил, которыми регулируется их жизнь и деятельность. Каковы бы ни были эти правила, они должны быть одинаковы для всех, как для детей, так и связанных с ними взрослых, при обязательном условии, чтобы они не стояли в противоречии с требованиями социальной справедливости.

12. Никто, ни родители, ни общество, ни государство не могут принуждать ребенка обучаться той или другой определенной религии или принудительно исполнять ее обряды.

13. Ни один ребенок не должен терпеть стеснения из-за своих убеждений, лишь бы их проявления не нарушали равные права других членов общества, взрослых и детей.

14. Каждый ребенок может свободно выражать в письменной или устной форме свои мнения и мысли в той же степени, в какой этим правом пользуются и взрослые люди, т.-е. с теми только ограничениями, которые диктуются благом общества и составляющих его личностей и которые должны быть точно установлены законом.

15. Каждый ребенок пользуется правом образовывать с другими

детьми или взрослыми те или другие союзы, кружки и тому подобные общественные соединения в той же мере, в какой это право принадлежит и взрослым людям. Безусловно запрещается образование таких союзов, которые преследуют цели и задачи, стоящие в противоречии с истинным благом ребенка и его нормальным физическим и духовным развитием, а также в той или другой мере нанесение вреда обществу в его целом или составляющим его личностям. Эти случаи должны быть точно оговорены в законе.

16. Ни один ребенок не может быть подвергнут лишению свободы, кроме тех случаев, точно формулированных в законе, когда этого требует благо ребенка и окружающего его общества. Также ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка должно бороться при помощи соответствующих воспитательных учреждений, путем просвещения или лечения его, а не наказанием и всякими мерами репрессивного характера.

17. Государство и общество должны всеми средствами наблюдать за тем, чтобы все перечисленные в предыдущих параграфах права ребенка не терпели ни в чем умаления; они должны ограждать эти права от всяких попыток покушения на них и всех, кто не исполняет своих обязанностей по отношению к молодому поколению, должны принуждать к этому.

18. Для реального осуществления прав ребенка должен быть образован особый *фонд молодого поколения*, достаточный для того, чтобы права ни одного ребенка ни в чем не терпели умаления. Фонд этот может быть образован путем установления специального налога или путем отчисления из общих государственных средств. Расходы, производимые из этого фонда, должны находиться под строгим общественным контролем.

Такова декларация прав ребенка, осуществления и всеобщего признания которой на всем земном шаре надо добиваться во что бы то ни стало. В этом заинтересованы все народы, все национальности, если только они понимают свои истинные интересы, потому что тот народ и та национальность, которые первыми осуществляют декларацию прав ребенка, достигнут и наиболее яркого и пышного выявления своеобразных черт народности и национальности. В этом заинтересованы и все те политические соединения, которые в настоящее время именуются государствами, потому что только признание декларации прав ребенка даст им возможность стать идеальными формами общежития, воплощающими в себе максимум социальной правды и справедливости. В этом, наконец, заинтересовано все человечество, потому что только всеобщее наиболее полное и широкое проведение в жизнь декларации прав ребенка даст возможность человечеству в его целом составе достигнуть возрождения и полного обновления всех сторон и личной и общественной жизни.

Действительное и радикальное освобождение человечества, общества, народа, взрослой индивидуальной личности может быть проведено только через полное и всеобщее освобождение ребенка или вообще молодого поколения. Ребенок или молодое поколение это— путь к грядущей свободе всех. Это естественный зародыш и зерно всех свобод. Если мы на этот росток свободы, из которого вырастают все ее разнообразные формы, не будем обращать должного внимания, то все здание свободы, каким бы красивым оно не казалось по внешнему виду, окажется построенным на песке и может в один прекрасный день рухнуть как карточный домик.

Пора всем нашим передовым политическим партиям как в России, так и в Зап. Европе и Америке, обратить на этот пункт должное внимание, пора им поставить, как одну из своих важных целей, провозглашение и проведение в жизнь декларации прав ребенка. Чем скорее это совершится, тем лучше.

Хотелось бы верить, что среди членов законодательных собраний тех государств, на которые распадается земной шар, найдутся люди, которые будут бороться за права ребенка, что молодое поколение, представляющее значительнейшую часть населения всей земли, будет там иметь своих представителей, хотя и не выбранных им, но бескорыстно и самоотверженно отстаивающих его интересы, хотя бы это и было связано с ограничением прав взрослого поколения в том или другом отношении.

Будем надеяться, что хотя в некоторых самых передовых законодательных собраниях молодежь найдет своих идеологов, которые сумеют привлечь внимание последних к вопросу об освобождении молодого поколения от всех видов крепостной зависимости и сумеют добиться провозглашения декларации прав ребенка.

Друзья детства и молодости, соберите же и напрягите все свои силы, чтобы дети и молодежь не оказались непредставленными ни в одном из законодательных собраний, решающих судьбы народа! Помните, «в детях скрыты все величайшие возможности». Кто хочет прекрасного и великого будущего, тот прежде всего должен по настоящему позаботиться о детях. И то учредительное или законодательное собрание в какомнибудь государстве, которое в переживаемый нами высокой важности момент исторического развития человечества позабудет о детях и не поставит вопрос о правах ребенка во всей его широте, должно считаться совершившим великое преступление не только в отношении всего будущего своего народа, но и в отношении будущего всего человечества.

25 сентября 1917 года.

*К. Н. Вентцель.*

## Роль производительного труда с точки зрения теории свободного воспитания в детском саду.

В дополнение к тому, что было сказано во 2-ой главе книги о значении производительного труда в практике детского сада я считаю не бесполезным дать еще следующие разъяснения. Прежде всего конечно, для того, что бы не вступить здесь на ложный путь, требуется выяснить и по возможности более точно и определенно, в каком именно смысле следует понимать производительный труд и какими целями в области производительного труда следует задаваться в детском саду. Начнем сначала с разграничения таких понятий, как труд и работа, потому что ясное и отчетливое разграничение этих понятий вносит большой свет в то, как должен быть поставлен производительный труд и в детском саду и в следующей за ним трудовой школе. Я приведу здесь по этому поводу, имеющие большое значение, слова нашего знаменитого химика Д. Менделеева. «Трудом или лучше производительным трудом», говорит он, «должно называть не то, что называется механической работой; в труде участвуют личная воля и разумное отношение, имеющее в виду пользу людей. К работе можно принудить, к труду же люди приучаются только по мере развития самосознания, разумности и воли. Работу могут производить и вода и ветер и животные, труд же есть дело чисто человеческое, выражающееся не только внешними результатами, но и благотворным влиянием на волю других людей.—Труду, иногда очень большому и многозначительному, зачастую отвечает ничтожная на вид работа, напр., труду руководителя, ученого или художника. Все высшее и лучшее, начиная с постижения истины, с достижения добра и с произведения искусства, получается большим трудом, но малою работою».

С этим определением труда в общем согласуется и то определение его, которое дает ему известный педагог К. Ушинский. Он также отличает разумный труд от работы животных и работы негров из под палки. «Машина и животное работают», пишет он, «работает и негр, боящийся только плети надсмотрщика и не ожидающий для себя никакой пользы из своей работы: несвободный труд не только не возвышает нравственно человека, но низводит его на степень животного. Труд только и может быть свободным,

если человек *сам* принимается за него по сознанию его необходимости; труд же, вынужденный на пользу другому, разрушает человеческую личность того, кто трудится или, вернее сказать, работает».

Из этого определения производительного труда, если мы его примем, становится ясным, что чем в большей мере в области детского сада мы будем стремиться расширить сферу труда, применение трудового начала, чем в большей степени мы будем стремиться ввести в его обиход трудовые процессы, тем более мы должны расширять в нем те сферы деятельности детей, в которых участвует их личная воля и может проявиться их разумное отношение, имеющее в виду пользу той маленькой педагогической трудовой общины, к которой они принадлежат, и тем более должно сокращаться поле тех деятельностей, которые имеют только характер механической работы. И особенно на этом надо настаивать в применении к детскому саду, где мы имеем дело с самым младшим возрастом детей и где избыток механической работы грозит задуть в детях те нежные ростки творческих сил, которые они приносят с собою при поступлении в детский сад и которые мы часто так безжалостно губим, обращая детей преждевременно в автоматов. Уже самое слово работа указывает на ее рабский характер, оно производится от слова «раб», тогда как труд связан со свободой и творчеством. В обиход детского сада мы должны поэтому вносить по меньше рабской работы и побольше свободного и творческого труда.

К сказанному следует прибавить, что вообще понятие производительного труда мы должны брать отнюдь не в политико-экономическом, а в этическом или нравственном смысле. В частности под производительным физическим трудом следует понимать, как я указывал это в своей книге «Как создать свободную школу», все формы физического труда, охватывающие широкую область производства тех или других материальных благ, которые связаны с удовлетворением естественных нормальных потребностей человека, удовлетворением, приносящим человеку счастье и вместе с тем не стоящим в противоречии с его гармоническим и всесторонним развитием, но являющимся одним из элементов, содействующих этому развитию. Это понимание совсем не совпадает с его политико-экономическим пониманием. Многие виды труда, которые политическая экономия признает видами производительного труда, будут исключены отсюда а с другой стороны, сюда войдут такие виды труда, которые с точки зрения политической экономии должны быть отнесены в рубрику труда непроизводительного. Так, напр., производство тех предметов, пользование которыми отражается вредно в физическом или духовном отношении на человеке, как, напр., спиртные напитки, табак и т. д. будет исключено нами из понятия производительного труда. Но зато мы должны включить сюда все те многочисленные работы детей, плоды которых с точки зрения взрослых не имеют никакого

значения, но с точки зрения детей представляются в высшей степени важными и которые вместе с работой, затраченной на них, являются для детей одним из важных элементов их физического и духовного развития.

Независимо от свободного посильного участия детей в труде взрослых,—в труде, в результате которого являются вещи одинаково необходимые как для жизни взрослых, так и для жизни детей, дети имеют полное и неоспоримое право на приложение своих сил в той области производительного труда, в результате которого являются вещи, необходимые специально для детей. И этот вид производительного труда должен быть их свободным творческим делом, в котором принимают участие и любящие их взрослые, прилагающие все усилия к тому, что бы использовать этот труд в полном размере в целях всестороннего их свободного развития сообразно с индивидуальной природой каждого ребенка.

Вообще при оценке того, какие виды и формы труда мы должны предлагать и предоставлять детям в пределах детского сада, мы отнюдь не должны руководствоваться какиминибудь политико-экономическими соображениями. На первом плане должна стоять этика и педагогика, а не какиелибо другие сторонние делу воспитания соображения. Только этические и педагогические масштабы мы должны здесь применять; если же мы внесем сюда еще какиелибо иные точки зрения, это может отразиться пагубным образом на деле воспитания детей. Педагогический же и вместе с тем этический критерий, который должен нам служить для определения значения тех или других видов и форм производительного труда в жизни детского сада, это—насколько они содействуют гармоническому и всестороннему развитию всех сил, способностей и дарований каждого индивидуального ребенка, входящего в состав детского сада, насколько они готовят выработку из него в будущем свободной цельной гармонической творческой личности, не только не мешая ему изжить детство во всей его полноте, но даже способствуя этому в наибольшей возможной степени. Этот критерий всегда даст возможность воспитателям детских садов безошибочно определить, какие формы труда должны быть включены в обиход детского сада и какие, наоборот, решительно должны быть исключены или допущены с большими ограничениями. В качестве примера я возьму те формы труда которые носят название самообслуживания. Относительно самообслуживания можно сказать одно, что чем меньше дети, тем менее они способны на самообслуживание и тем в большей степени им приходится пользоваться в этом отношении услугами взрослых. Вместе с ростом сил в нем ребенок все в большей мере становится способным к тем работам, которые связаны с самообслуживанием. Поэтому в отношении самообслуживания нельзя ставить одинаковые требования к детям от 3 до 5 лет, напр., и от 5 до 7 лет. Кроме

того вопрос о том, до каких пределов должно доводиться самообслуживание, должен разрешаться еще в связи с тем, идет ли или нет в разрез самообслуживание с другими видами и формами производительного труда, которые, быть может, в большей степени могли бы содействовать гармоническому развитию ребенка и в особенности пробуждению в нем творческих сил и способностей. Если самообслуживание грозит заполнить почти все время ребенка и отвлечь его от других деятельностей, имеющих более жизненное значение для его развития, то безусловно оно должно быть ограничено и введено в те пределы, которые допускаются высшею педагогическою целью, какую мы должны ставить при воспитании и образовании детей. Нельзя подчинять самообслуживанию все остальные задачи, которые возникают перед педагогом в пределах детского сада, наоборот, самообслуживание, как одна из преследуемых здесь задач, должна быть подчинена общей их согласованной совокупности и приведена в гармонию с ними. Иначе мы рискуем здесь опять с путей педагогики незаметно свернуть на пути экономики и вообще ввести в дело воспитания чуждые этому делу и побочные соображения.

Самообслуживание составляет одно из ответвлений общественно-необходимого труда и по отношению к нему имеет значение все то, что было сказано выше о последнем. Относительно общественно-необходимого труда следует вообще отметить, что «необходимый» отнюдь здесь не означает принудительного характера, а означает только то, что требуется для удовлетворения нужд того или другого общественного целого, поэтому общественно-необходимый труд может быть одновременно и свободным и творческим трудом и не только может, но даже следует стремиться к тому, что бы он был одновременно и тем и другим, потому что, чем в большей степени он будет совмещать все эти качества, тем большее педагогическое значение он будет иметь и для детей.

Вообще, при введении тех или других трудовых процессов в практику детского сада, следует иметь в виду следующие три условия—одно положительное, и два другие ограничительного характера. Первое может быть сформулировано так: основным и определяющим условием при введении тех или других трудовых процессов должен быть живой интерес детей к производимым работам. Что касается ограничительных условий, то они сводятся к следующим требованиям, налагаемым гигиеной: 1) не должны быть вводимы виды труда, вредные для здоровья, и 2) не должны быть вводимы виды труда, требующие чрезмерно больших усилий со стороны детей. Нельзя не согласиться также со следующим замечанием И. Кана в его брошюре «Производительный труд в Советской школе». Хотя это замечание и относится к школе, но оно вполне применимо и к детскому саду. «В настоящее время», пишет он, «замечается стихийное стремление ввести в школу всевозможные виды труда без всякого раз-

бора. Если на определенном явлении имеется печать труда, то это еще совершенно недостаточно, что бы оно было введено в школу. Можно натолкнуться на ряд производств весьма различного хозяйственного или педагогического достоинства, начиная с элементарного самообслуживания учащимися своих школ, вплоть до таких пестрых, малохарактерных производств, как работы по стеклу, коже, плетению, травосеянию и т. д. К этому беспорядочному потоку возможных трудовых актов следует подойти с детальным анализом». Если все это иметь в виду, то, по моему мнению, придется по всей вероятности, отнестись отрицательно к введению в практику детского сада такого, напр., трудового процесса, являющегося одним из видов самообслуживания, как мытье полов детьми. Эта работа является тяжелой и для взрослых, а для детей и особенно маленьких и тем более, да и в других гигиенических отношениях она едва ли допустима для последних, а кроме того педагогическое достоинство ее не так уже велико, и то время, которое дети тратили бы на мытье полов они могли бы посвятить другим работам, имеющим большее педагогическое значение, напр., каким либо творческим работам художественного характера и т. д.

Вообще следует заметить, что осуществление задач трудового воспитания в детском саду принимает разные формы, смотря по тому, мыслим ли мы детский сад, как учреждение отдельное от школы или как тесно и неразрывно сливающееся с ней. Будущему предстоит решить, какой тип детского сада является наилучшим: детский ли сад, как совершенно автономное и независимое учреждение или как воспитательное учреждение, существующее при школе и в непосредственной связи с ней. Правда в последнем случае задачи трудового воспитания значительно облегчаются, но зато могут вырасти и некоторые опасности в смысле подчинения воспитания детей дошкольного возраста тем задачам, которые вырастают в пределах школы, а кроме того детский сад утрачивает тот характер интимности, задушевности и уюта, какой он имеет, когда существует самостоятельно и независимо с небольшим количеством детей и воспитателей, а не пристегивается к какому нибудь большому и громоздкому учреждению, каковым является школа, с ее многочисленными отделениями и большим персоналом учителей. Сторонником присоединения детского сада к школе, по крайней мере для детей от 6—8 лет, является у нас П. П. Блонский. «Вполне целесообразно», пишет он в своей книге «Трудовая школа», «организовать» при школе «особое детское отделение» для детей 6—8 лет, которое служило бы переходом от дошкольного воспитания к школьному. Такой пришкольный детский сад явится как бы улучшенным изданием старшего отделения материнской школы или «детской секции» начальной школы во Франции». «При этом», прибавляет он, «надо самым горячим образом предостеречь от превращения этого



детского отделения» в «приготовительный класс» школы. Оно самодовлеюще, и если бы произошла подобная метаморфоза, мы бы воскликнули: педагоги существуют только для того, чтобы исказить педагогические идеи» (стр. 21, 22). Трудовое воспитание, которое будут получать дети в таком пришкольном детском саду, будет заключаться, по мысли Блонского, в сопровождении взрослых и старших детей в их работах в школьной трудовой кооперации. «Мы не отделяем», говорит он, «китайской стеною» детское отделение» от школьных. Трудовая жизнь учит всех и притом учит каждого на его манер,— она не исключает, но даже требует разных участников. И как у Фребеля «повсюду, в поле и в саду, в мастерской, в книжной лавке, в лесу и на лугу, во время ухода за домашними животными, за выделкой небольших домашних изделий, за пилкой или рубкой дров сопровождает сын отца», так будут сопровождать наши маленькие старших детей и взрослых воспитателей в разных их делах. Наша трудовая школа, прежде всего,—школа общей жизни всех, кто находится в ней, а для дошкольных малышей она прежде всего,—присматривание к труду и полу-игра, полу-подручничество. И наша первая педагогическая задача—не пробавляться отдельными педагогическими приемами, но организовать общую трудовую атмосферу, как ту здоровую педагогическую среду, которой будет естественно уподобляться в своем подражании растущий ребенок» (стр. 24). И эта задача, прибавим мы от себя, будет стоять перед нами и в том случае, если мы будем мыслить детский сад, как совершенно отдельное от школы и автономное учреждение. И в том и в другом случае действительно прежде всего идет речь о создании в воспитательном учреждении трудовой атмосферы, так что бы вступая в это учреждение, ребенок был как бы охвачен последней, и эта трудовая атмосфера нежно и мягко обвивала его душу и под ее животворным влиянием все хорошее в этой душе начинало пускать ростки и свободно ширилось и развивалось.

Но не будем забывать и того, что детский сад должен быть не только домом труда, но также и домом игры и притом тем в большей степени, чем моложе дети. И таким образом мы естественно приведены к необходимости осветить вопрос об отношении производительного труда к игре. Игра есть особый вид деятельности, другим видом которой является труд. Игра есть свободная деятельность, труд—деятельность, которая направлена на какой либо внешний результат, какую либо внешнюю цель. При игре деятельность выполняется некоторым образом как цель сама по себе. Значение игры для детского развития заключается в следующем. Во 1-х, игра доставляет прекрасную радость. И радость эта имеет значение не только сама по себе, но является также и важным средством, содействующим душевно-телесному преуспеянию ребенка. Жизненная радость и подъем душевного настроения для ребенка не менее необ-

ходимы, чем пища и питье. Дурное настроение духа суживает круг ощущения. Радость относится к другим благам жизни так же, как металлические деньги к бумажным деньгам. Во 2-х, игра содействует развитию всех сил тела и духа; нормальное развитие ребенка совершенно немыслимо без этой побудительной причины. И это важное значение игры тем выше, чем моложе ребенок, и потому в жизни детского сада она должна занимать особенно почетную роль. И труд и игра должны здесь тесно сливаться в одно гармоническое единство и незаметно переходить друг в друга, постоянно как бы дополняя и вызывая друг друга. Я даже думаю, что в идеале не только для ребенка, но и для взрослого надо желать, чтобы игра, если иметь в виду выше данное ее определение, и труд слились в одно нерасторжимое гармоническое единство и чтобы деятельность человека приняла такой характер, когда бы она могла быть одновременно и игрой и трудом. И это будет достигнуто тогда, когда эта деятельность будет иметь значение не только ради внешнего получающегося от нее результата, но и сама по себе. Тогда будет достигнуто то идеальное сочетание игры и труда, которое является пока неосуществимым в настоящее время, но станет вероятно возможным в будущем с окончательным воплощением на земле царства правды и справедливости. Но то, что невозможно для взрослого человека, поставленного в необходимость бороться за свое существование, возможно и должно осуществиться для раннего детства, находящего себе приют в детском саду. Постараемся же это и осуществить. Пусть дети, играя, научаются в детском саду труду, и пусть, занимаясь производительным трудом, они находят в своем труде все светлые стороны игры, т. е. жизнерадостность и счастье. В дошкольном возрасте, как совершенно правильно говорит П. Блонский в своей книге «Трудовая школа», трудно провести различие между игрой, занятием, работой и трудом». Да и не будем прилагать к этому усиленные старания, а напротив постараемся прежде всего и особенно о том, чтобы все это слилось в одну цельную свободную творческую деятельность ребенка, как бы она ни называлась игрой или трудом, которая вела бы к гармоническому развитию всех сил, способностей и дарований ребенка и к выработке из него свободной творческой личности, сознающей свое родство и солидарность со всем человечеством и, даже более того, чувствующей свое родство со всем миром и сознающей себя гражданином Великой Необъятной Вселенной.

## Литература по свободному воспитанию.

- Руссо*. Эмиль или о воспитании. Издан. К. Тихомирова. М. Ц. 3 р. (в перепл.). Имеется изд. «Школы и Жизни». СПб. 1913 г. Ц. 2 р.
- Эскирос*. Эмиль XIX столетия. СПб., ц. 1 р. 25 к.
- Спенсер*. Воспитание умственное, нравственное и физическое. СПб. 1898 г., ц. 75 к.
- Фребель*. Педагогические сочинения. Т. I. Воспитание человека. Изд. К. Тихомирова. М. 1913 г., ц. 2 р. (в пер.).
- Эллен Кей*. Век ребенка. Пер. с нем. под ред. Айхенвальда. Изд. Ефимова. М. 1905 г., ц. 1 р. 25 к.
- Л. Толстой*. Педагогические статьи в одном томе. Изд. «Посредника». М., ц. 40 к. Другое издание «Школы и Жизни». СПб. 1911 г., ц. 1 р. 50 к.
- К. Вентцель*. Этика и педагогика творческой личности. Изд. К. Тихомирова. М. Т. I. Этика творческой личности, ц. 2 р. Т. II. Педагогика творческой личности, ц. 1 р. 50 к.
- Ею-же*. Борьба за свободную школу. Изд. «Посредн.», ц. 85 к.
- Ею-же*. Освобождение ребенка. Изд. 2-е, «Посредн.», ц. 10 к. Печатается новое издание.
- Ею-же*. Как создать свободную школу. (Дом свободного ребенка). Изд. 2-е доп. «Посредн.», ц. 25 к. Печатается новое издание.
- Ею-же*. Новые пути воспитания и образования детей. Изд. «Посредника», ц. 45 к. Печатается новое издание.
- Ею-же*. Цепи невидимого рабства. Изд. «Посредн.», ц. 5 к.
- Ею-же*. Отделение школы от государства и декларация прав ребенка. Изд. «Посредник», ц. 60 к.
- Клечковский*. Современное воспитание и новые пути. Изд. «Посредника». М. Ц. 40 к.
- Эльсландер*. Новая школа. Изд. «Посредн.», ц. 30 к.
- Лакомб*. Воспитание, основанное на психологии ребенка. Изд. «Посредн.», ц. 30 к.
- Дьюи, Джон*. Школа и общество. Изд. «Посредн.», ц. 30 к.
- Гурлитт Л.* Творческое воспитание. Моя жизнь с детьми. Изд. «Посредн.», ц. 25 к.
- Ганзберт Ф.* Творческая работа в школе. Изд. «Посредн.», ц. 60 к.
- Дауе А.* Искусство и творчество в воспитании. Изд. «Посредн.», ц. 75 к.

- Пабст А.* Практическое воспитание. Изд. «Посредн.», ц. 20 к.
- Феррьер А.* О новой школе. Изд. «Посредн.», ц. 15 к.
- Т. Л. Сухотина-Толстая.* Мария Монтессори и новое воспитание. Изд. «Посредн.», ц. 50 к.
- Монтессори.* Дом ребенка. Метод научной педагогики. Изд. «Задруга», ц. 2 р. 50 к.
- Стенли Холл.* Педагогика детского сада. Изд. «Задруга», ц. 35 к.
- Гурлитт Л.* О воспитании. Изд. «Школы и Жизни», ц. 1 р.
- О'Ши.* Роль активности в жизни ребенка. Моск. изд.
- Шоен Х.* Школы на открытом воздухе. *Бланжернон Э.* Уроки-прогулки. Изд. «Посредн.», ц. 15 к.
- Ветжамп.* Самодеятельность и творчество в воспитании и преподавании, особенно в первом школьном году. Изд. «Посредн.», ц. 20 к.
- Серия изданий «Библио. Своб. восп. и обр. и защиты детей» под заглавием «Передовые школы и воспитательные учреждения Европы и Америки», особенно книга VII-я «В поисках новых путей для воспитания и образования» (Из жизни и работ некоторых русских опытных школ).
- Шацкий С. Т.* Дети—работники будущего. Изд. «Посредн.», ц. 55 к.
- Вентцель К. Н.* Детский дом. Изд. 2-е Кружка сов. восп. и обр. детей, ц. 20 к.
- Ею-же.* Свободный Родительский Университет. Изд. Кр. своб. восп. и обр. детей, ц. 15 к.
- Ею-же.* Школа и государство. Изд. Кружка своб. восп. и обр. детей, ц. 15 к.
- Тезавровская Л. С.* Народный детский сад Кружка своб. восп. и обр. детей. Изд. 2-е Кружка с. в. о. д.
- В. Н. и С. Т. Шацкие.* Бодрая жизнь. (Из опыта детской трудовой колонии).
- Эберт-Штокингер К.* Естественное воспитание. Изд. «Посредн.», ц. 20 к.
- Шаррельман.* Живая вера в преподавании и Беседы о жизни с детьми и юношеством. Изд. «Посредн.», ц. 55 к.
- Веселовский Ю.* Трагедия детской души. Изд. «Посредн.», ц. 55 к.
- Герд Франк.* Вопль детей. Изд. «Посредн.», ц. 25 к.
- М. Р-ский.* Франциско Феррер и его новая школа. Изд. «Голос Труда».
- Свободное Трудовое Воспитание.* Сборник статей под редакцией Н. К. Лебедева. Изд. «Голос Труда».

Из периодических изданий, посвященных разработке вопросов свободного воспитания и образования детей, может быть указан журнал «Свободное Воспитание», начавший выходить с 1907—1908 гг.

# ОГЛАВЛЕНИЕ.

---

	Стр
Предисловие к 4-му изданию . . . . .	3
Глава I. Общий очерк теории свободного воспитания . . . . .	5
Глава II. Как согласно теории свободного воспитания должен быть организован детский сад . . . . .	31
Глава III. Возражения против теории свободного воспитания и ответ на них . . . . .	51
Глава IV. Осуществима-ли теория свободного воспитания . . . . .	81
Приложения:	
I. Провозглашение декларации прав ребенка . . . . .	89
II. Роль производительного труда с точки зрения теории свободного воспитания в детском саду . . . . .	94
III. Литература по свободному воспитанию . . . . .	101

---

**Книгоиздательство**  
**СОЮЗА АНАРХО-СИНДИКАЛИСТОВ**  
**„ГОЛОС ТРУДА“**  
**МОСКВА, Милютинский пер., 8**

**КНИЖНЫЕ СКЛАДЫ:** { Петербург. Пр. Володарского, 56.  
                                  { Москва. Моховая, 22.

**Выпущены в свет следующие книги и брошюры**

- М. Бакунин.**—Избран. соч. т. I. Государственность и Анархия, с биографич. очерком В. Черкезова (второе издание).
- Его-же.**—Т. II. Кнуто-Германская Империя и Социальная Революция, с предисловием и примечаниями Дж. Гильома (второе издание).
- Его-же.**—Т. III. Бернские Медведи и Петербургский Медведь; Речи и статьи по Славянскому Вопросу; Народное Дело; Речи на Конгрессах Лиги Мира и Свободы; Федерализм, Социализм и Антитеологизм.
- Его-же.**—Т. IV. Организация Интернационала; Политика Интернационала; Письма о Патриотизме; Письма к французу; Парижская Коммуна и понятие о Государственности.
- Его-же.**—Том V. „Альянс“ и Интернационал. Интернационал и Мадзини.
- Его-же.**—Бог и Государство (разошлось).
- Дж. Баррет.**—Анархическая Революция.
- А. Боровой.**—Личность и Общество в Анархистском Мировоззрении.
- К. Н. Вентцель.**—Теория Свободного Воспитания и Идеальный детский сад.
- Дж. Гильом.**—Интернационал (Воспоминания и материалы) Том I - II.
- Его-же.**—Карл Маркс и Интернационал.
- Эмма Гольдман.**—Анархизм.
- И. Гроссман - Роцин.**—Характеристика Творчества П. А. Кропоткина.
- Ж. Грав.**—Будущее Общество.
- Его-же.**—Синдикализм в общественном развитии.
- Виктор Дав и Жорж Ивто.**—Фернанд Пеллутье и Революционный Синдикализм во Франции.
- С. Заяц.**—Как мужики остались без начальства.
- Ж. Ивто.**—Азбука Синдикализма (разошлось).
- М. Корн.**—Революционный Синдикализм и Анархизм; Борьба с Капиталом и Властью и др.
- П. Кропоткин.**—Записки Революционера. Под редакцией автора и с предисловием Георга Брандеса.
- Его-же.**—Речи бунтовщика, с предисловием и послесловием автора к новому изданию.
- Его-же.**—Хлеб и Воля, с предисловием автора к новому изданию. (Второе издание).
- Его-же.**—Современная Наука и Анархия (перевод под редакцией автора).

- 
- П. Кропоткин**—Поля, Фабрики и Мастерские.  
**Его-же.**—Взаимная Помощь (вновь пересмотренное и дополненное с предисловием автора к этому изданию).  
**Его-же.**—Этика.  
**Его-же.**—Великая Французская Революция.  
**Его-же.**—Справедливость и Нравственность.  
**Его-же.**—К чему и как прилагать труд ручной и умственный (сокращенное изложение книги „Поля, фабрики и мастерские“).  
**Его-же.**—Анархия.  
**Его-же.**—Анархическая работа во время Революции.  
**Его-же.**—Коммунизм и Анархия.  
**Его-же.**—К молодому поколению (разошлось).  
**Его-же.**—Политические права.  
**Его-же.**—Новый Интернационал.  
**Н. К. Лебедев.**—Элизе Реклю, как человек, ученый и мыслитель.  
**Его-же.**—К истории Интернационала. Этапы международного объединения трудящихся.  
**Э. Малатеста.**—Избранные сочинения.  
**Его-же.**—Анархизм.  
**Его-же.**—Краткая Система Анархизма.  
**Его-же.**—Крестьянские речи.  
**М. Неттлау.**—Жизнь и деятельность Михаила Бакунина.  
**Его-же.**—Взаимная ответственность и солидарность в борьбе рабочего класса.  
**Э. Пато и Э. Пуже.**—Как мы совершим революцию, с предисловием П. А. Кропоткина.  
**Э. Пуже.**—Избранные сочинения по вопросам Синдикализма.  
**Ф. Пеллутье.**—История Бирж Труда.  
**М. Р-ский.**—Франциско Феррер и его Новая Школа.  
**Элизе Реклю.**—Избранные сочинения (с предисловием П. А. Кропоткина).  
**Сборник памяти П. А. Кропоткина** под редакцией Н. К. Лебедева и А. А. Борового.  
**Свободное Трудовое Воспитание.** Сборник статей под редакцией Н. К. Лебедева.  
**В. Траутман, Дж. Эттор и В. Сэнт-Джон.**—Производственный Синдикализм (Сборник статей об индустриализме, с предисловием А. Шапиро).  
**С Фор.**—Преступления Бога (второе изд.)  
**В. Черкезов.**—Предтечи Интернационала; Доктрины Марксизма; Распад среди социалистов государственников; Наконец-то сознались (ответ Каутскому).  
**Ф. Эртер.**—Чего хотят синдикалисты.

---

**Печатаются и в скором будущем выйдут в свет:**

- М. Бакунин.**—Исповедь.  
**А. Боровой.**—Достоевский.  
**Дж. Гильом.**—Интернационал (Воспоминания и Материалы). Том III и IV.  
**Проф. Н. Кареев.**—Голвин и его политическая справедливость.  
**Эли Реклю.**—Парижская Коммуна изо дня в день. (Дневник событий 1871 года).
-



КНИГОИЗДАТЕЛЬСТВО  
СОЮЗА АНАРХО-СИНДИКАЛИСТОВ  
„ГОЛОС ТРУДА“

Петроград, || Москва,  
Пр. Володарского, 56 || Моховая ул., д. № 22