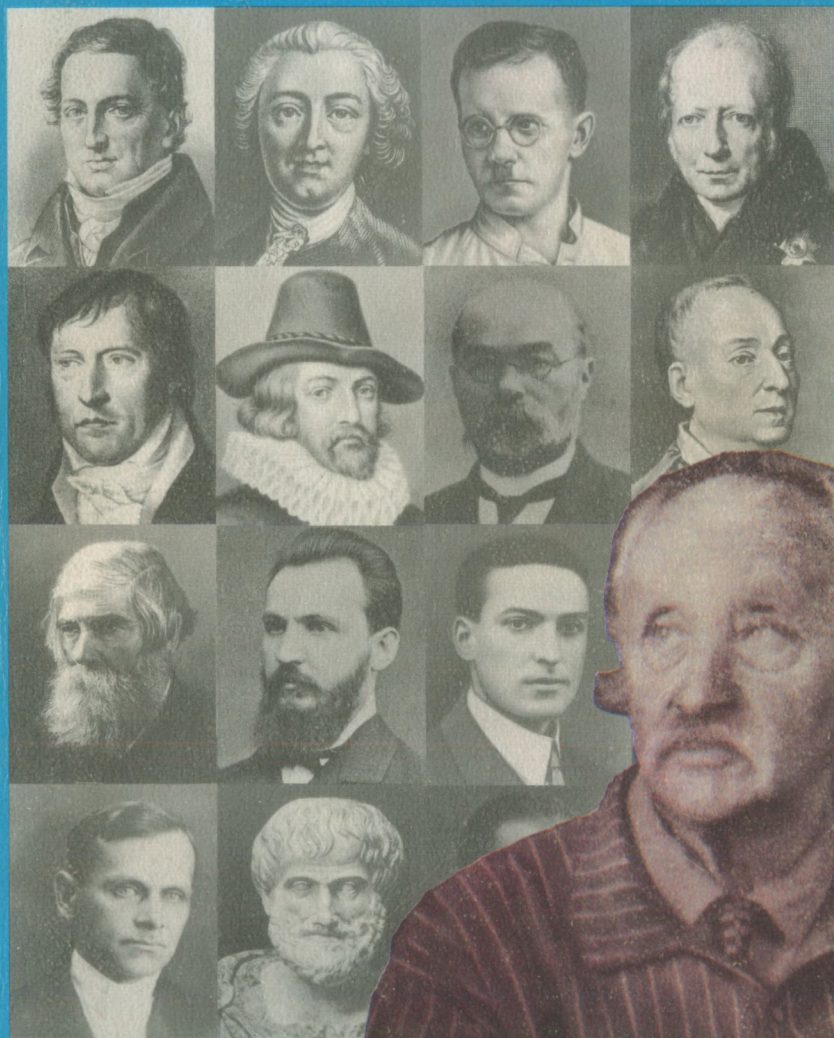


АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ
ВЕНТЦЕЛЬ



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Амонашвили Ш.А. — глава Издательского Дома

Асмолов А.Г.

Бордовский Г.А.

Гиршович В.С.

Давыдов В.В.

Загвязинский В.И.

Зуев Д.Д. — главный редактор

Кезина Л.П.

Матросов В.Л.

Никандров Н.Д.

Ниорадзе В.Г.

Петровский А.В.

Рябов В.В.

Сартания В.Ш.

Семашкин А.А.

Шадриков В.Д.

Щетинин М.П.



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

СОСТАВИТЕЛИ И АВТОРЫ ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ



**Корнетов
Григорий
Борисович**

доктор
педагогических
наук
г. Москва



**Богуславский
Михаил
Викторович**

доктор
педагогических
наук
г. Москва



**Завельский
Юрий
Владимирович**

Заслуженный
учитель школы
Российской
Федерации
г. Москва

АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ВЕНТЦЕЛЬ



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
МОСКВА

УДК 36.0
ББК 74.0
В94

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

От первого читателя

Знакомство с творчеством К.Н.Вентцеля для меня, старого педагога, было, как это ни странно, подлинным открытием. Ведь имя К.Н.Вентцеля замалчивалось у нас десятилетия, и многие учителя не только не читали его книг, но даже не слышали его фамилии. А между тем в том, о чем он когда-то писал, многое удивительно созвучно тому, о чем мы говорим и что делаем сегодня.

Можно не во всем соглашаться с К.Н.Вентцелем, какие-то его мысли могут вызвать сомнения читателя, но нельзя остаться равнодушным к высоте духа и чистоте помыслов этого необыкновенного человека.

Ю.В.Завельский

Вентцель. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1999. — с. 216 (Антология гуманной педагогики).
ISBN 5—89147—024—1

Автор знаменитой «Декларации прав ребенка» (1917 г.) утверждает право каждого человека, рождающегося на свет, на свободное развитие заложенных в нем сил, способностей и дарований, право на воспитание и образование, сообразно с потребностью его личности, его индивидуальностью.

ПРОРОК СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ

*Но это — утопия, скажут нам,
но это — несбыточная мечта...
Пусть это — утопия, пусть это — мечта!
Попытаемся все-таки ее осуществить!*

К.Н.Вентцель

XX столетие называют по-разному — атомным веком, эпохой пролетарских революций и национально-освободительных движений, космической эрой... Но одно из первых названий ему дала шведская общественная деятельница и педагог Эллен Кей, назвав в 1899 г. грядущее столетие **ВЕКОМ РЕБЕНКА**. Веком ребенка было названо столетие, принесшее человечеству невиданные дотолем мировые войны и разрушительные революции, кровавые тоталитарные режимы и массовый геноцид, глобальные экологические катастрофы и угрозу ядерного самоуничтожения. В XX веке культура, созданная многими поколениями, восстала против своих творцов, могучие производительные силы, достижения науки и техники стали враждебны людям, оказавшимся обезличенными тотальными индустриальными и социальными структурами. В этих условиях вполне закономерным стало обращение к ребенку как к высшей ценности, как к существу, которому принадлежит будущее и которое по мере взросления, самоопределения и самореализации потенциально способно стать свободной и ответственной личностью, вырваться из «оков невидимого рабства», приходить обществу «человеческое лицо». Защитить ребенка, обеспечить его полноценное развитие — вот цель, которую все более настойчиво преследует международное сообщество. Именно этими идеалами пронизана Декларация прав ребенка, единогласно принятая 20 ноября 1959 г. Генеральной Ассамблеей Организации Объединенных Наций. Однако значительно раньше, в сентябре 1917 г., Декларация прав ребенка была провозглашена оригинальным русским мыслителем К.Н.Вентцелем.

Константин Николаевич Вентцель (1857—1947), педагог и философ, писатель и общественный деятель, был наиболее выдающимся отечественным теоретиком свободного воспитания — течения в мировой педагогике, сформировавшегося к началу XX столетия и на протяжении нескольких десятилетий остававшегося наиболее радикальным проявлением гуманизма в образовании.

Творчество К.Н.Вентцеля, несомненно, еще будет по достоинству оценено потомками. Оно явило собой уникальный пример синтеза двух великих идей, получивших распространение в культуре XX века, — идей свободы и космизма, взятых в их педагогическом преломлении. Казалось бы, крайний педоцентризм в воспитании неизбежно должен был привести Вентцеля к индивидуализму в педагогике. Однако произошло прямо противоположное. Двигаясь от личности ребенка, от требования создать максимально благоприятные условия для его свободного творческого индивидуального развития, провозглашая Культ Ребенка как основу новой религии, Вентцель пришел к идее космического воспитания. Он понимал личность как неотъемлемую часть всеобъемлющего Космоса, исходил из нерасторжимости и органического единства Человека, Человечества и Вселенной.

Как представитель теории свободного воспитания К.Н.Вентцель оказался продолжателем яснополянской педагогической деятельности Л.Н.Толстого. Как представитель космизма Вентцель встал в один ряд с такими русскими мыслителями, как В.И.Вернадский, В.В.Докучаев, Н.Ф.Федоров, К.Э.Циолковский, А.А.Чижевский, в концепциях которых человек рассматривался как существо, неотделимое от Природы, активно и непосредственно участвующее в жизни Космоса.

Русскому национальному духу всегда было присуще стремление к развитию до возможного предела, потребность поступиться имеющимся хорошим ради абстрактного лучшего, что нередко приводило к результатам, противоположным ожидаемым. Пожалуй, как никто другой эту черту российского менталитета в педагогике воплотил К.Н.Вентцель. Прожив почти век, он вынес вместе с Россией и редкие дни ее счастья, и десятилетия тяжести и невзгод. Его долгая жизнь символизировала необычайную глубину и протяженность разрабатываемых им идей.

В своем многогранном творчестве Вентцель проявил себя как гордый и независимый исполин, обращающийся к Вечности и Человечеству, к микрокосму Личности и макрокосму Вселенной, соотносящий с ними процесс становления свободной творческой личности ребенка. В своих книгах и статьях он легко переносился во времени и пространстве, беседовал на равных с Ф.Ницше и А.Бергсоном, Л.Н.Толстым и В.С.Соловьевым, восхищался их воззрениями, спорил с ними.

Разрабатывая одним из первых педагогические проблемы ноосферы и экологии духа, К.Н.Вентцель оставил потомкам труды по философии и богословию, политологии и культурологии, этике, психологии и педагогике. Причем в каждой из этих ипостасей своего творчества он продвигался до крайнего предела, часто переступая тонкую грань между реальным и иллюзорным. Но как раз этим-то максимализмом, кажущимся утопичным и наивным, Вентцель создавал удивительно притягательную ауру вокруг своей личности и деятельности.

В развитии своих идей К.Н.Вентцель перешагивал не только через педагогические стереотипы и традиции, течения и направления, но и через государственные границы, политические системы, богословские и философские учения. Не попадая в такт ни с каким временем, неподвластный Хроносу и сиюминутной конъюнктуре, он воспарял над Землей, погружался в глубины человеческого Духа, мысленно общался со Вселенной, Космосом, Богом.

Долгие годы педагог-гуманист страстно боролся со всеми видами духовного угнетения людей, за полное раскрепощение личности, за обретение ею высшего достоинства и счастья. Константин Николаевич, как казалось его современникам, все время говорил, делал, писал не то, что было актуально, и не так, как положено, существуя как бы не от мира сего, а на самом-то деле несовременны были они. Вентцель же своей глубинной, выстраданной и негибимой правотой лишь рельефно оттенял бессмысленную жестокость и конъюнктурность того времени, безжалостно срывая все и всяческие маски.

Судьба как будто специально задалась целью предоставить К.Н.Вентцелю возможность испытать всю меру трагического непонимания и неприятия отстаиваемых им идей и взглядов. Он подвергался резкой критике и осмеянию со стороны монархистов и коммунистов, либералов и реакционеров, верующих и атеистов, авторитарных педагогов и толстовцев. Каждое его выступление, каждая статья, каждая книга о воспитании свободной творческой личности с невероятным трудом становились достоянием общественности, вызвали ожесточенную полемику. Попытки же Вентцеля реализовать свои идеи на практике рано или поздно оборачивались крахом.

Сам Константин Николаевич с горечью писал:

...И опять окружен я рабами в цепях,
И они, торжествуя, цепями звенят,
И толкуют о том, как в ребячьих сердцах
Они будут выращивать рабство и страх.
И «Свободный ребенок» объявлен мечтой
И волшебным, несбыточным сном.
И о клетке они говорят золотой
Под тяжелым железным замком.
Оттого в моем сердце такая печаль,

И тоскою душа так полна.
Что же манит друзей моих светлая даль,
Где свободного детства страна
Так пленительно ясно видна?

*
* *
*

Константин Николаевич Вентцель родился 24 ноября (по новому стилю 7 декабря) 1857 г. в Петербурге в дворянской семье. Его отец — действительный статский советник (что по табели о рангах соответствовало военному чину генерал-майора), служил столоначальником в канцелярии петербургского генерал-губернатора. К.Н.Вентцель учился в Технологическом институте и на юридическом факультете Санкт-Петербургского университета. В 80-е годы он увлекся революционной деятельностью, примкнул к «Народной воле». За революционную деятельность он и его жена были арестованы. Вентцель отсидел в тюрьме тринадцать месяцев, жена — шесть. Затем в течение нескольких лет супруги жили под гласным надзором полиции в Воронежской губернии. В 1891 г. К.Н.Вентцель перебирается в Москву и в течение четверти века работает в статистическом отделении городской управы. Это была ненавистная Вентцелю рутинная служба ради куска хлеба, нужная для того, чтобы прокормить семью. Все же остальное время он уделял захватившей его гуманистической проблеме — как сделать человека свободным, счастливым, освободить его от невидимых цепей духовного рабства.

«Конец века, — пишет Ю.И.Дружников, — застал Вентцеля сосредоточенным на социально-педагогических проблемах. В разумном решении их он видит выход из тупика, в который, по мнению части интеллигентов, углублялось русское общество. Существующая система образования была заимствована в Австрийской империи и затем усовершенствована на прусский манер. Школа как институт, через который государственная верхушка стремится законсервировать следующее поколение в рамках дозволенного сегодня, не вызывает у Вентцеля симпатии. Выход из порочного круга он видит по-толстовски, в нравственном усовершенствовании. Более совершенное общество невозможно без свободного воспитания. «Принцип абсолютной власти нашего поколения над будущим должен быть поколеблен», — писал он. Его печатают журналы «Вестник воспитания», «Образование», «Педагогический листок». В 1896 г. выходит его труд «Основные задачи нравственного воспитания». Он предлагает свою программу Педагогическому обществу при Московском университете, ведущему полемику с «бюрократической школой». С этого времени его можно считать ведущим теоретиком свободного воспитания»*.

* Дружников Ю.И. Явная и тайная жизнь Константина Вентцеля // Вопросы философии. — 1996. — № 5. — С. 108.

Свободное воспитание возникло не в стороне от «столбовой дороги» развития теории и практики образования, а было неразрывно связано с многовековыми традициями гуманистической педагогики, являлось реакцией на наиболее острые противоречия кризисной для человеческой цивилизации эпохи конца XIX — начала XX в.

Если обратиться к предыстории идей свободного воспитания, то прежде всего следует вспомнить имя древнегреческого философа Сократа (470—399 г. до н.э.), предвосхитившего основные проблемы гуманистической педагогики. Сократ видел путь к достижению гармонии между человеком, стремящимся к личному счастью, и обществом, устремленным к справедливости, в совершенствовании человека, который с помощью воспитания реализует свою «добрую природу». Сам педагогический процесс Сократ рассматривал с точки зрения организации самопознания ребенка, помощи ему в самостоятельном духовном усилии, пробуждении заложенных в нем от рождения активности и творческого начала. Он считал, что подлинная образованность может родиться только из личного духовного усилия человека, связанного с уже имеющимся у него опытом; именно поэтому свой метод Сократ сравнивал с повивальным искусством (майевтикой). Древнегреческий мудрец рассматривал участников педагогического процесса как «равноправных партнеров». Учителю он отводил роль «помощника» ученика, стимулирующего его активность и духовное развитие последнего. «И ясно, — говорил Сократ, — что от меня они ничему не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет»*.

Идеи Сократа легли в основание гуманистического педагогического поиска, который с большей или меньшей интенсивностью непрерывно продолжался на протяжении веков и тысячелетий. В эпоху Возрождения, когда гуманизм оформился в самостоятельное течение общественной мысли, талантливейший педагог Витторино да Фельтре (1378—1446) создал в 1420 г. в Мантуе учебное заведение, которое назвал «Школой радости». Он стремился, чтобы школа максимально соответствовала интересам и потребностям детей, чтобы их пребывание в ней приносило учащимся ощущение счастья и радости.

В 1614 г. Вольфганг Ратке (1571—1635) в своем знаменитом «Введении в искусство обучения» среди 25 важнейших «указаний к действию» называет принцип «все без принуждения». Его младший современник основоположник научной педагогики Ян Амос Коменский (1592—1670) отстаивал самоценность индивидуальности и право личности на свободное развитие. Коменский увидел педагогический идеал в самом человеке, реализующем свои природные дарования, и понимал образование как способ

* Платон. Теэтет // Собр. соч.: В 4 т. — М., 1903. — Т.2. — С. 202.

развития этих дарований. По сути он предвосхитил главную идею свободного воспитания. «Согласно Коменскому, — пишет современный исследователь его творчества, — общее свойство Природы — целесообразность, самопроизвольное движение каждой вещи к своему предназначению, потенциальная возможность стать такой, какой она должна быть. В индивидуальной судьбе — это спонтанность и свобода развития природных задатков, личная ответственность. В искусстве воспитания — это стремление выявить то, что имеет человек «заложеным в зародыше», «развивать изнутри», следуя за Природой, ожидать «созревания сил», не толкать Природу туда, куда она не стремится, а главное — опираться на достоинство личности, на идеал разумной и нравственной жизни»*.

Подлинным предтечей педагогики свободного воспитания стал в XVIII в. Жан-Жак Руссо (1712—1778). Поставив в центр своих воззрений идеал естественного природного человека, Руссо, в отличие от подавляющего большинства современных ему идеологов Просвещения, отрицал прямую зависимость развития нравственности и гражданственности от прогресса наук и искусств. Он уловил и отразил в своем творчестве опасность, которую несла в себе грядущая индустриальная цивилизация, обезличивающая человека и превращающая его в «винтик» производственной и государственной машины. В своей педагогической концепции Руссо предвосхитил кризис образовательной традиции, которая в его эпоху, как и десятилетия спустя, безусловно доминировала в генотипе западной цивилизации, а также наметил пути преодоления этого кризиса.

Содержание того идеала «природы», который Руссо противопоставил всей культуре вообще, и особенно рассудочной культуре современного ему XVIII в., составляла свобода, и цельная личность. Реализацию своего идеала Руссо связывал с необходимостью «естественного воспитания». «Задача такого воспитания, — писал выдающийся русский педагог С.И.Гессен, — создать человека. Этим новое воспитание отличалось от старого, ставившего себе целью подготовку к какой-нибудь профессии или к какой-нибудь школе. Средство этого воспитания — свобода... Уметь ничего не делать с воспитанником — вот первое и наиболее важное искусство воспитателя»**.

В концепции Руссо, обстоятельно изложенной в романе «Эмиль, или О воспитании» (1762), в зародыше содержались основные максимы свободного воспитания. Требуя следовать «порядку природы» в ходе постепенного воспитания человека,

* *Степаншко Л.А.* Человек в концепции Я.А.Коменского // Педагогика. — 1992. — № 5—6. — С. 86—87.

** *Гессен С.И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. — Берлин, 1923. — С. 44, 45.

он подчеркивал, что ничто не может привести педагога к успеху, «кроме хорошо направленной свободы»*. Руссо требовал отказаться от попыток решить судьбу ребенка за него самого, лишая его самого выбора и мешая его естественному развитию.

На протяжении всего XIX столетия педагоги-гуманисты, такие, как И.Г.Песталоцци (1746—1827), Ф.Фребель (1782—1852), А.Дистервег (1790—1866), Г.Спенсер (1820—1903) и др., борясь с господствующим авторитарным педагогическим мировоззрением, опирались на наследие Руссо. Рубеж XIX—XX вв. ознаменовался так называемой «педоцентристской революцией». Ее кредо выразил американский педагог и психолог, философ и социолог Джон Дьюи (1859—1952). «В настоящее время, — писал он в 1899 г., — начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Это — перемена, революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он — центр, вокруг которого они организуются»**.

Педоцентризм переосмыслил само понятие воспитания, отказавшись от классической для педагогики того времени его трактовки как гармонического развития личности. Английский педагог и психолог Александр Бэн (1818—1903) связал понимание воспитания с пониманием индивидуальности воспитуемого, признанием присущего только и исключительно ему пути к счастью. Тем самым провозглашался плюрализм в определении объема и качества содержательного наполнения воспитания, ориентированного прежде всего на конкретного ребенка, а не на принятые штампы и стереотипы, его индивидуальные потребности и возможности, мотивы и интересы. Педоцентризм исходил из того, что педагогический процесс должен быть направлен на развитие «природных дарований» детей, на обеспечение естественного роста и развития ребенка, на раскрытие заложенных в нем от рождения потенций. Такой подход исключал авторитаризм в позиции педагога, превращал его в помощника ребенка, организующего среду, в которой тот формируется, и направляющего развитие ребенка в соответствии с его природой.

Наиболее радикальные педоцентристы выступили за создание максимально благоприятных условий для самовыражения и свободного творческого развития индивидуума, за сведение к возможному минимуму педагогического руководства и исклю-

* Руссо Ж.Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. — М., 1981. — Т. 1. — С. 85, 94.

** Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. — М.; Пг., 1923. — С. 40—41.

чение какого-либо принуждения и насилия над детьми. К их числу относились Эллис Кей в Швеции, Мария Монтессори в Италии, Людвиг Гурлитт в Германии, Себастьян Фор во Франции, Александр Нил в Англии и некоторые другие педагоги. Признанным манифестом педагогики свободного воспитания стала книга Э.Кей «Век ребенка» (1899). В ней вместо лозунга Ф.Фребеля «Жить ради детей» она выдвинула лозунг «Дайте жить детям».

Какие же существенные черты были характерны для педагогики свободного воспитания?

1. Сторонники свободного воспитания крайне отрицательно относились к большинству педагогических традиций, накопленных мировой педагогикой к началу XX в., критикуя их за авторитаризм, насилие над природой ребенка, непонимание детской души.

2. По словам русского педагога и религиозного философа В.В.Зеньковского, представителям свободного воспитания присуща «вера в творческие силы ребенка, в его внутреннее стремление к раскрытию своих сил. При этом всякое внешнее, даже самое благотворное влияние будет иметь тормозящее действие. Освобождение ребенка от всякого внешнего воздействия, устранение всякого авторитарного начала во взаимоотношении взрослых и детей, предоставление полного простора самостоятельности и инициативе ребенка — все это педагогические переложения идей Руссо о «радикальном добре» детской природы и о благоприятном значении полной свободы в естественном процветании детской души»*.

3. Идеологов свободного воспитания отличала установка, согласно которой в основе полноценного развития личности лежит накопление ею собственного опыта, внутренних переживаний, на базе которых осуществляется становление его человеческих качеств и свойств.

4. Характернейшей чертой свободного воспитания была ставка на внутреннюю активность ребенка, которая служит важнейшей движущей силой его «самостоятельного вхождения в жизнь». Авторитарная позиция воспитателя, учителя в педагогическом процессе исключалась изначально. Наставник представлял лишь как помощник ребенка, организатор той среды, в которой он живет, развивается, реализует свой потенциал, накапливает опыт.

5. Представители свободного воспитания видели пороки и язвы современного им общества и считали, что главное средство его преобразования связано с созданием условий для реализации «доброй природы» человека, данной ему от рождения. При этом они утверждали, что господствующее традиционное педа-

* Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX веке. — Париж, 1960. — С. 12.

гогическое мировоззрение, принятая практика воспитания и образования подрастающих поколений в принципе препятствуют этому.

Формулируя главный принцип свободного воспитания, Э.Кей писала, что педагог должен «спокойно предоставлять природе свободу помогать самой себе и не ускорять эту самопомощь, а только следить, чтобы окружающие обстоятельства и обстановка поддерживали работу природы»*.

В России у истоков свободного воспитания стоял Лев Николаевич Толстой (1828—1910), оказавший огромное влияние на развитие гуманистической педагогической традиции во всем мире. В 60—70-е гг. XIX в., на волне подъема русского освободительного движения в пореформенной России, Толстой разработал принципы новой педагогики**. С.Н.Дурьлин, один из видных теоретиков свободного воспитания начала XX в., видел «величайшее значение Толстого-педагога прежде всего и главное всего в том, что он с гениальной смелостью провозгласил основной принцип новой педагогики — клич нового освободительного движения — свобода детям»***.

Утверждая, что образование должно находиться в руках общества, а не правительства, Толстой был убежден, что образование есть потребность всякого человека. «Поэтому, — писал он, — образование может быть только в форме удовлетворения потребности. Важнейший признак действительности и верности пути образования есть удовольствие, с которым оно воспринимается. Образование на деле и в книге не может быть насильственным и должно доставлять наслаждение учащимся»****. При этом Толстой последовательно различал воспитание как стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам, как действие насильственное, а потому незаконное и несправедливое, и образование как действие свободное, а потому законное и справедливое. Из этой установки выростала предложенная им концепция школы. Толстой доказывал, что все современные ему школы учреждались «не так, чтобы детям было учиться удобно, но так, чтобы учителям было удобно учить»*****; школа же должна создаваться для ребенка и помогать его свободному развитию. Учитель, действуя в школе, ни в коем случае не должен переступать пределов

* Кей Э. Век ребенка/ Пер. со шведск. — М., 1910. — С. 87.

** Л.Н.Толстой говорил не о свободном воспитании, а о свободном образовании. В последние десятилетия своей жизни он изменил свои воззрения на педагогический процесс.

*** Дурьлин С.Н. Л.Н.Толстой и свободное воспитание // Свободное воспитание: Педагогический альманах. — Вып. 4. — М., 1993. — С. 11.

**** Толстой Л.Н. Проект устава учебных заведений // Толстой Л.Н. Пед. соч. — М., 1989. — С. 45—46.

***** Толстой Л.Н. О народном образовании // Там же. — С. 61.

образования, т.е. свободы, и заниматься воспитанием, т.е. насилием над ребенком.

Толстой был искренне убежден в том, что ребенок намного ближе, нежели взрослый, стоит к идеалам гармонии, правды, красоты и добра. И именно поэтому учить и воспитывать ребенка в традиционном смысле просто невозможно — ему надо лишь предоставлять материал, чтобы он мог «пополняться гармонически и всесторонне», а также создавать условия для свободного самовыражения.

В работах 60—70-х гг. Толстой не просто говорил о необходимости следовать в образовании природе ребенка, обеспечивая условия для его естественного развития, не просто ставил вопрос о границах педагогического руководства процессом становления, но заявлял о принципиальной недопустимости навязывания учителем своей (пусть и разумной) воли детям. Тем самым Толстой со всей возможной остротой поставил проблему предельной свободы самоопределения ребенка в ходе его развития и попытался решить ее в практике Яснополянской школы.

Педагогические идеи «раннего» Толстого явились мощным катализатором распространения идей свободного воспитания, которое к началу XX столетия в России было представлено именами С.Т.Шацкого и А.У.Зеленко, И.И.Горбунова-Посадова и С.Н.Дурьлина. Однако ведущее место в радикально-гуманистическом педагогическом движении того времени несомненно принадлежало Константину Николаевичу Вентцелю.

Свою педагогическую концепцию К.Н.Вентцель выстраивал в широком социально-политическом контексте. Его высшим идеалом было освобожденное общество, что являлось политической задачей. Решение этой задачи, по его мнению, было возможно лишь на основе решения задачи этической — освобождения человека, понимаемого им как самовысвобождение. Ее же в свою очередь можно было решить через освобождение подрастающих поколений, высвобождение ребенка, т.е. решение задачи педагогической. Таким образом, решение педагогической задачи в духе свободного воспитания оказывалось необходимым предварительным условием освобождения и человека, и общества (человечества).

Квинтэссенция педагогических взглядов Вентцеля содержится в его дневниковых записях. Размышляя о педагогической интерпретации категории «свобода», он писал: «Если говорят о свободе ребенка, то при этом имеется в виду полнота проявления и жизни и деятельности ребенка... Свободное воспитание с его положительной стороны означает, что целью воспитания должен быть сам ребенок, т.е. полнота жизни, счастья, развития, деятельности, проявления своей индивидуальности ребенком в данный момент. Ребенок настоящего момента есть самоцелью воспитателя. Воспитание должно добиваться

того, чтобы каждый настоящий момент жизни ребенка был полон и имел значение сам по себе, а не как переходная ступень к более зрелому возрасту... Первичной целью воспитания не может быть ни религия, ни общество, ни культура вообще, но ребенок настоящего момента. Все эти цели только в той мере могут входить в число задач воспитания, в какой они вытекают из указанной нами первичной цели. Ребенок настоящего момента есть то солнце, вокруг которого должна вращаться вся система воспитания»*.

В статье «Культура и воспитание» К.Н.Вентцель в принципе соглашался с точкой зрения, согласно которой воспитание имеет своей задачей приобщить ребенка к богатейшему культурному наследию человечества, сделать его способным к использованию, увеличению этого наследия и передаче его потомкам. Но он яростно протестовал против тенденции, абсолютизирующей эту точку зрения, превращавшей ребенка, по его мнению, в «привратника культуры, ее кладовщика», обезличивавшей его. Он призывал прежде всего думать и заботиться о «наследниках», а не о «наследии». В противном случае человек оказывается орудием, средством культуры, а не ее владыкой. Подлинной душой культуры является «внутренний человек»; именно он наполняет смыслом любую культуру. Становления же «внутреннего человека» можно добиться не посредством внешней дрессировки, а путем свободного внутреннего развития, что и призвано обеспечить свободное воспитание.

Полемически заостряя вопрос о том, что важнее — наследник или наследие, К.Н.Вентцель давал на него однозначный ответ. На первом месте всегда должен стоять ребенок, как высшая ценность и цель воспитания; культура же есть лишь средство его развития. «Выступая против возможности подавления культурой индивидуальности, — подчеркивает О.Н.Аринина, — Вентцель писал о праве каждой личности брать из культурного наследия лишь то, что соответствует ее индивидуальным особенностям. Пусть каждый усвоит ту часть общечеловеческого богатства, какую захочет и сможет взять, то, что не только соответствует его индивидуальности, но помогает ей раскрыться с максимальной полнотой. Процесс социализации является процессом индивидуальным, в том числе и потому, что у каждого человека содержание его духовной жизни глубоко индивидуально. Культура же есть нечто универсальное. Таким образом, речь должна идти не о простом усвоении ребенком общечеловеческого универсального культурного накопления, не о приспособлении личности к культуре, а об освоении личностью части культурных ценностей, соответствующих ее «я», которые станут личным достоянием путем их творческой перера-

* Научный архив РАО, ф. 23, оп. 1, д. II, л. 115—117.

ботки. Личность бесценна, и ее индивидуальное богатство соизмеримо с сокровищами культуры»*.

В центре педагогического творчества К.Н.Вентцеля оказывалась проблема педагогической организации развития свободной творческой индивидуальности. «Систем воспитания должно быть столько, сколько существует детей», — утверждал он**. Однако, по его глубочайшему убеждению, сама логика практической жизни требовала от растущего человека, чтобы он становился личностью, способной к интеграции в систему общественных отношений, взаимодействующей и сотрудничающей с другими людьми. При этом он исходил из того, что не личность существует для общества, а общество для личности. В идеале общество должно быть свободным объединением свободных людей. И путь к такому обществу, по мнению Вентцеля, лежал через воспитание на принципах свободы подрастающих поколений, еще не испорченных гнетом господствующих порядков. Чем полнее расцветут их творческие способности, тем большим потенциалом будет обладать общество.

Полноценно жить, функционировать и развиваться в обществе может только высоконравственный человек, и Вентцель прекрасно понимал это. Вновь и вновь обращался он к теме нравственного воспитания, посвятив этому вопросу блестящую статью «Нравственное воспитание и свобода». В ней Константин Николаевич прямо писал о том, что проблема нравственного воспитания является центральной для педагогики. Он яростно критиковал тех, кто стремился (пусть из самых благих побуждений) навязать детям этические нормы, существующие в обществе, опутать их «цепями невидимого рабства». Подлинно нравственным человеком, утверждал он, ребенок станет только тогда, когда самостоятельно придет к пониманию необходимости следовать определенным правилам, когда к этому его подведет сама логика жизни. Задача заключается не в том, чтобы привить людям привычные взгляды и навыки поведения, а в том, чтобы развить у них «свободную нравственную волю». Это является не только залогом воспитания подлинно нравственных людей, но и основой прогресса самой нравственности, ибо детям не будут навязываться пагубные привычки, мешающие их освобождению и освобождению общества.

Развитие воли в широком смысле как развитие активности человека Вентцель рассматривал как основу любого и всяческого

* *Аринина О.Н.* Подходы к решению проблемы социализации в концепции свободного воспитания К.Н.Вентцеля // Социализация личности: Исторический опыт советского периода и современные тенденции. — М., 1993. — С. 46.

** *Вентцель К.Н.* Из пережитого, передуманного, пережитого и сделанного // Научный архив РАО, ф. 23, оп. 1, д. 1, л. 406.

воспитания. Он яростно протестовал против интеллектуализма традиционной педагогики, критиковал вербализм господствующей практики воспитания и обучения. Лишь организуя жизнедеятельность ребенка, пробуждая его активность, можно развить его как полноценную творческую свободную личность, выявить весь ее потенциал. Само же развитие ребенка, доказывал Вентцель, осуществляется в ходе его взаимодействия с окружающей средой, в процессе духовного искания ценностей, их создания и воплощения в жизнь. Задача педагога — создать оптимальную воспитывающую и обучающую среду, стимулирующую в ходе общения с другими людьми и взаимодействия с объектами культуры рост активности ребенка. «Свобода поступков необходима для того, считал Вентцель, чтобы ребенок мог скорее испытать на себе систему естественных последствий своих свободных поступков (только без смертей и увечий). Суровая школа жизни — вот что такое свободное воспитание. Его главное орудие — пример. Воспитание осуществляется благодаря самовоспитанию воспитателя»*.

В годы Первой русской революции Вентцелю и его единомышленникам из «Общества друзей естественного воспитания» наконец предоставляется реальная возможность приступить к осуществлению своих идей на практике. 1 сентября 1906 г. в Москве они открывают Дом свободного ребенка. Это была своеобразная община, объединяющая детей, их родителей и педагогов; содружество, основанное на идеях братства, свободы и справедливости, в котором ребенок становился подлинным центром педагогической вселенной. Дом свободного ребенка явился качественно новым воспитательно-образовательным учреждением. Основными принципами его деятельности были следующие: развитие воли и сознательной творческой деятельности ребенка; создание условий, в которых дети могли жить полной жизнью, а учеба являлась одной из составных частей активно-творческой работы по самоформированию личности; свободный производительный труд, в органичной связи с системой образования; недопустимость всякого принуждения и насилия над питомцами. В основу учебного процесса были положены потребности и запросы самого ребенка, которые всемерно стимулировались и развивались педагогами.

Большое внимание Вентцель и его единомышленники уделяли привлечению родителей в круг идей свободного воспитания, а главное — претворению этих положений в жизни семьи. В 1908 г. открылся Родительский клуб, главной целью которого являлось содействие сближению и единению родителей в деле свободного воспитания их детей. В клубе были созданы музей образцовых

* *Бим-Бад Б.М.* Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. — М., 1994. — С. 51.

детских игрушек, предметные кабинеты, мастерские, организованы курсы по педагогике, имелась библиотека с литературой воспитательного характера.

Хотя Дом свободного ребенка просуществовал недолго (до середины 1909 г.) и пал жертвой прежде всего материальных трудностей, он явился наглядным доказательством возможности воплощения в жизнь принципа отделения школы от государства, полной автономии школы.

На основе накопленного опыта К.Н.Вентцель смог в своих программных книгах «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад», «Новые пути воспитания и образования детей» существенно обогатить теорию свободного воспитания.

В отличие от официальной педагогики, дрессирующей ребенка и подгоняющей его под определенный шаблон, теория свободного воспитания делала ребенка центром воспитательной и образовательной деятельности. Воспитанию предполагалось придать активный характер, опереться на самостоятельность ребенка во всех ее формах. В нравственном воспитании акцент делался на содействии ребенку в выработке своей личной нравственности и религии, реализации права быть «свободным искателем и творцом духовных ценностей».

Важнейшее значение придавалось учету индивидуально-психологических особенностей каждого воспитанника. К.Н.Вентцель считал, что «систем воспитания должно быть столько, сколько существует детей»*.

Наиболее радикально в свободной школе решался вопрос об учебно-образовательной деятельности. Первоначально никакого заранее установленного плана или программы учебных занятий не предусматривалось, как, впрочем, не предусматривалось и разделения на классы и наличия постоянного контингента учителей.

По замыслу К.Н.Вентцеля, дети вначале попадали в подготовительную «школу радости», где они не учились, а жили полноценной и радостной жизнью. Разнообразные виды трудовой деятельности имели целью пробудить в каждом ребенке потребность к творчеству, «освободить его творческие силы». Именно творческий производительный труд являлся основным делом, а обучению отводилась дополнительная роль. Оно должно было быть органично связано с трудом, «естественно вытекать из него и вести к нему». При этом, организуя производительный труд (в самом широком этическом смысле), педагог ставил своей целью не профессиональную подготовку в определенной отрасли труда, а подготовку человека «вообще», содействие его всестороннему, гармоническому физическому и духовному развитию. Для этого

* *Вентцель К.Н.* Из пережитого, передуманного, пережитого и сделанного // Научный архив РАО, ф. 23, оп. 1, д. 1, л. 406.

ребенок овладевал «живой энциклопедией производительного труда», т.е. знакомился с различными профессиями и специальностями.

Образовательная деятельность должна была строиться в активном соприкосновении с жизнью, природой, людьми. К.Н.Вентцель был убежден, что воспитателю необходимо открыть перед ребенком широкий мир живой природы, а грамотность и книга ценны только в той мере, в какой они ведут опять «к жизни, природе, действительности, к этому настоящему источнику всякого развития как физического, так и духовного»*.

При этом особая роль отводилась педагогу. Он должен был, побуждая ребенка к смелому поиску, помогать ему самостоятельным творческим путем «доходить до раскрытия законов нравственности, открытия истины и воплощения красоты»**. Поскольку отношения между воспитателем и воспитанником строились в форме «свободного духовного общения», педагог становился «другом, братом ребенка, его старшим товарищем». Неудивительно, что Вентцель считал: в качестве «постоянных учителей свободная школа будет приглашать только тех, кого дети любили, с которыми они пожелали находиться в постоянном духовном общении»***.

Таким образом, важнейшими принципами свободной школы выступали: активное отношение ребенка к жизни, к природе и учебно-познавательной деятельности; пробуждение у него потребности в систематическом самообразовании, стимулирование самовоспитания с целью создания ребенком «собственной работы мысли и на основании личного опыта нравственного идеала»; организация жизни детского коллектива на основах самоуправления (по замыслу Вентцеля, свободная школа должна была представлять собой трудовую ассоциацию, маленькую хозяйственную единицу, в которой дети, как и взрослые, трудились на пользу всей общины); формирование творческого отношения воспитанника к самому себе, к той общественной жизни, которая его окружает.

В теории и практике свободного воспитания предполагалась и реорганизация семьи на принципах равноправности, равной свободы детей и родителей. В новой семье, по замыслу педагога-гуманиста, дети должны принимать возможно большее творческое участие. Только тогда семья может стать свободным союзом детей и родителей в деле их взаимного духовного и нравственного совершенствования.

К.Н.Вентцель считал, что задача свободной школы — не искать уже готовых учебных заведений такого плана, а творить их

* *Вентцель К.Н.* Дом свободного ребенка. — М., 1923. — С. 31.

** Там же. — С. 41.

*** Там же. — С. 31.

совместно: педагогами, родителями и их детьми*. Причем именно ребята должны играть самую активную роль в строительстве такой школы, ее саморазвитии, в постоянном, по мере взросления воспитанников, изменении и усложнении. Только тогда она будет «школой не только для них, а их творением, плодом также и их рук, своей школой, школой для себя»**. Поэтому новая свободная школа должна была носить непрерывный экспериментальный, опытный характер.

После Февральской революции 1917 г. К.Н.Вентцель решительно переходит от проповеди борьбы за освобождение ребенка к провозглашению битвы за свободу от «цепей невидимого рабства» всех людей, к призыву осуществлять вместе с социальным переворотом педагогическую революцию, которую он трактовал как кардинальную реформу воспитания и образования молодого человека. Он был убежден, что только через «свободное воспитание придет для человечества спасение, только через воспитание из каждого ребенка свободной творческой личности будет достигнуто создание нового типа человека»***.

В работе «Отделение школы от государства и Декларация прав ребенка» (1917) Вентцель провозглашал, что дело воспитания и образования должно быть свободным делом той или иной индивидуальной личности или свободного союза таковых личностей между собой и не должно существовать никакой государственной школы, пользующейся особенным покровительством государства, наделенной всякими привилегиями по сравнению с другими школами и служащей орудием для осуществления тех или других политических задач данного момента. Воспитание и образование касаются главным образом внутренней духовной культуры личности, которая может быть реализована только в атмосфере свободы и боится всякого насилия. Из этого он делал вывод, что дело народного образования должно быть передано из рук государства и правительственной власти в руки общества.

Квинтэссенцией этих взглядов К.Н.Вентцеля стала знаменитая «Декларация прав ребенка», опубликованная в сентябре 1917 г. (на несколько десятилетий опередившая аналогичную Декларацию, принятую ООН) и являющаяся своеобразным гуманистическим манифестом.

Все основные принципы «Декларации прав ребенка», принятой ООН 20 ноября 1959 г., уже содержались в той «сентябрьской» Декларации К.Н.Вентцеля. Совпадают не только их название, круг идей, но и группировка положений, ведущие разделы и направления. Несомненен и «детоцентрический» пафос обоих манифестов, их обращенность к миру ребенка. В них

* См.: *Вентцель К.Н.* Дом свободного ребенка, — С. 8.

** Там же. — С. 10.

*** Научный архив РАО, ф. 23, оп. 1, ед. хр. 1, л. 463.

превалирует забота о реальной реализации ведущих прав ребенка, направленных на создание благоприятных предпосылок для того, чтобы он «развивался физически, умственно, нравственно, духовно здоровым и нормальным путем в условиях свободы и достоинства». Но даже при беглом знакомстве с «Декларацией прав ребенка» К.Н.Вентцеля рельефно бросается в глаза, насколько этот документ глубже, гуманистичнее и оригинальнее современного.

Прежде всего, он носит «субъектный» характер; в нем ребенок выступает не пассивным потребителем, ожидающим, что государство и общество удовлетворят его насущные потребности, а активной, действенной силой. Это провозглашается уже в преамбуле Декларации: «Молодое поколение должно само бороться за свое освобождение».

В свете данного принципа становится понятнее наиболее «шокирующий» принцип Вентцеля: «Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями». Данный посыл последовательно проходит через Декларацию: «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 вразрез с его индивидуальностью». Как нетрудно заметить, в данном тезисе К.Н.Вентцеля по сути содержатся основные принципы гуманистической педагогики. Добавим к этому его призыв к «воспитанию без наказаний».

Однако Константин Николаевич этим не ограничивается. Он не просто подчеркивает активную позицию ребенка в отстаивании своих прав, но и уравнивает его в своей свободе и правах со взрослым. «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». К таким неотъемлемым правам ребенка К.Н.Вентцель относил возможность «свободно выражать в письменной или устной форме свои мнения и мысли в той же степени, в какой этим правом пользуются и взрослые люди, и даже... создавать союзы, кружки и тому подобные общественные объединения».

Конечно, как и на всем, что выходило из-под пера Вентцеля, на «Декларации прав ребенка» лежит явная печать столь присущего ему максимализма, радикализма и социального утопизма. Особенно рельефно это проявляется в вопросе об обязательном вовлечении детей возможно раннего возраста в произ-

водительный общественно полезный труд. Впрочем, данный тезис, как известно, был свойствен всем социал-демократическим программам в сфере образования. Важнее же другое — заключающий Декларацию страстный призыв К.Н.Вентцеля к правительствам и народам мира сообща воплотить в жизнь права ребенка. Педагог правомерно подчеркивал, что 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 своих своеобразных черт. При этом он прозорливо подчеркивал, что в реализации прав ребенка заинтересовано и все человечество в целом, поскольку «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 ни казалось по внешнему виду, окажется построенным на песке и может в один прекрасный день рухнуть, как карточный домик».

Можно только горько сожалеть, что гуманистический призыв манифеста К.Н.Вентцеля не был тогда услышан и дальнейшее развитие событий пошло в направлении, противоположном тому, о котором он так страстно мечтал.

После Октябрьской революции К.Н.Вентцель не только сохранил, но и укрепил свои убеждения. Не случайно в декабре 1917 г. он писал, что на него «напал ужас перед тем, что люди, казалось бы, сознательные, вожди, учителя других, так просто и быстро меняют свои идеалы, взгляды, так легко находят оправдание этой перемены во взглядах, с таким презрением, с таким негодованием смотрят на тех, кто остался верен себе». Но главные испытания для Вентцеля были еще впереди. С содроганием он встретил разворачивающуюся гражданскую войну. В своей как всегда удивительно «наивной, утопичной и несвоевременной» работе «Мысли по поводу гражданской войны» (февраль 1918 г.) Вентцель писал: «Нет слов, которыми можно было бы заклеить преступность тех, кто бросает горящие уголья на вспыхнувший пожар гражданской войны, чтобы ее расширить и углубить, вместо того, чтобы употребить все усилия, чтобы утишить разбушевавшуюся стихию и разрешить общественные противоречия не путем взрыва диких страстей, а при помощи обдуманного, освещаемого разумом и наукой применения начал справедливости. Как бы не назывались враждующие между собой стороны, пускай находящиеся в их рядах личности, в которых проснулось осознание ужаса того факта, что брат идет убивать брата и оказывает над ним физическое и духовное насилие, пускай они откажутся повиноваться своим вождям и руководителям, какие

бы прославленные и знаменитые имена они не носили. Пускай они откажутся следовать их призывам к совершению кровавых расправ с мирными гражданами за то, что они хотят в мирной демонстрации заявить о своем сочувствии к той или иной политической идее, или дать выход своим религиозным чувствам, откажутся идти с оружием в руках в те или другие области России, терроризировать население, вмешиваться в их внутренние дела, принуждать признавать ту или иную власть, разрушать при помощи огнестрельных орудий прекрасные русские города»*.

Стремясь спастись в огненной стихии гражданской войны, К.Н.Вентцель в 1919 г. переезжает из Москвы в Воронеж, где искренне пытается приспособить идеалы свободного воспитания ребенка к постулатам Единой трудовой школы, которые воспринимал вначале как гуманистические. Однако постепенно, осознавая всю тщетность этих замыслов, он подходит к главной теме своей последующей жизни — идее космической педагогики, или, как она пока нарекалась, «религии творческой жизни».

Не понимая и не принимая насилия одних личностей над другими, К.Н.Вентцель приходит к выводу о необходимости создания новой религии, которую он называл Религией Живого Творческого Развивающегося Бога — Единой Целостной Жизни и Вселенной. Трактую ее как творческое жизнепонимание, жизнечувствование и жизнеустремление духовно освобожденного человека, которое допускает бесконечное разнообразие индивидуальных форм своего выражения, он подчеркивал, что эта религия отрицает какой бы то ни было догматизм. По замыслу К.Н.Вентцеля, она должна была строиться на цельном, едином, гармоническом сознании свободной творческой личности, расширяющемся во все стороны, достигающем наибольшего своего выражения и глубины. Эта религия не требовала установления какой-либо церкви как особой формы общественного соединения лиц, исповедующих ее, более того, она должна была носить антицерковный характер, потому что церковь и все, что по духу похоже на нее, по мнению педагога-гуманиста, есть не что иное, как вид организованного духовного насилия над человеческими душами. В связи с этим он развивал идеи Культа Единой Целостной Вселенной с происходящей в ней творческой эволюцией жизни, Культа Единого Творческого Человечества или Истории, ведущих к прогрессивному осуществлению высших нравственных и общечеловеческих идеалов. По замыслу Вентцеля, Культ должен был явиться тем оформлением, в котором получит свое символическое выражение новое творческое жизнепонимание. Формируя психолого-педагогические основы новой религии, он

* *Вентцель К.Н.* Мысли по поводу гражданской войны // Научный архив РАО, ф. 23, оп. 1, ед.хр. 14, л. 10—16.

утверждал, что в Культe творческой личности важнейшую роль будет играть Культ ребенка, потому что ребенок является тем, через что жизнь человечества постоянно сохраняет «характер свежести и молодости». В Культe ребенка К.Н.Вентцель видел ту субстанцию, которая не дает человечеству стариться, придает его существованию «характер длящейся и никогда не кончающейся весны». Вместе с тем философ постоянно подчеркивал, что эти формы Кulta будут служить только самым чистым, естественным и свободным выражением любви, уважения и благоговения, которое вызывают у нас Вселенная и ребенок, как «нежный росток той личности, из которой должна вырасти Творческая Личность при заботливом уходе и надлежащем воспитании»*.

В данной связи становится понятным отношение Вентцеля к проблеме соотношения воспитания и культуры (ведь и нравственность, и религия являются неотъемлемыми составными частями человеческой культуры). Он считал, что современная ему система воспитания «думает только о культуре, о наследстве, о дальнейшем безмерном увеличении этого наследства, а о наследнике, о ребенке она совершенно забывает»**. Идеалы же свободного воспитания могут быть достигнуты, по его мнению, лишь тогда, «когда культура перестанет быть внешней и показной, а станет истинной внутренней культурой, когда мы перестанем гнаться за чисто внешними результатами и обратим внимание на внутреннего человека. О развитии этого внутреннего человека мы очень мало заботимся, а между тем к этому должна бы сводиться главная задача воспитания»***. В этом контексте особое значение приобретает та трактовка процесса познания, которую К.Н.Вентцель обосновывал позднее во многих произведениях. Прекрасно осознавая тот факт, что развитие ребенка, его воспитание и образование связано с познанием им окружающего мира и самого себя, он рассматривал его как творческий процесс. По его мнению, познавать значит «творчески переживать действительность. Познание не есть отражение, подобно отражению в зеркале действительности. Это есть творческое воспроизведение образа действительности, в наибольшей возможной степени сходного с самой действительностью, из ощущений, представлений, понятий, чувствований и других элементов сознания»****.

Данный аспект педагогического наследия К.Н.Вентцеля приобретает особое звучание сегодня, когда проблема воспитания

* Научный архив РАО, ф. 23, оп.1, ед.хр.1, л. 468—469.

** *Вентцель К.Н.* Новые пути воспитания и образования детей. — М., 1923. — С. 145.

*** Там же.

**** *Вентцель К.Н.* Философия творческой воли // Научный архив АПН СССР, ф.23, оп.1, ед.хр. 64, л. 8.

свободной творческой личности провозглашается главной педагогической задачей.

К.Н.Вентцель был одновременно и прозорливым, и в достаточной степени наивным человеком. Например, он совершенно четко представлял, что происходит в стране. «История последнего времени, — писал он, — явила нам в сфере политической деятельности образ людей, одержимых манией спасения людей для земного царства и для достижения этой цели подобно фанатикам религиозной веры, не останавливающимся ни перед чем, перед совершением даже ужасных преступлений, которые только загнипнотизированным людям могут казаться не преступлениями, а геройскими поступками»*.

И вместе с тем зимой 1922 г. он начал читать курс лекций по религии творческой жизни в Воронежском университете. Разумеется, долго этого «безобразия» терпеть не могли. Последовали доносы, и в партийном официозе «Воронежская коммуна» в начале февраля 1922 г. было опубликовано выступление коммуниста-атеиста тов. Божко-Божинского, который правомерно отметил, что Константин Николаевич Вентцель «находится в резком противоречии с революционной практикой. Само собой разумеется, мы не должны принять его теорию, а отбросить как негодную, вредную и реакционную утопию, не способную помочь организации наших сил, которая направлена на то, чтобы переделать мир. Теория Вентцеля содействует контрреволюции, она организует ее силы. Она собирает силы в интересах буржуазии и направлена на распыление сил пролетариата. Это убаюкивающие сказки для взрослых людей, которые не успевают шагать вместе с историей и безнадежно от нее отстают. Скажите, что это такое, как не бредни. Как не вера предков, которая давно должна быть сдана в архив. Поскольку Вентцель убежден в правильности и осуществимости своей теории и вместе с тем искренне желает свободы всему человечеству, мы ему посоветовали бы отправиться для ее проповеди на «другой берег», в лагерь буржуазии».

Хотя намек был довольно прозрачный, 65-летний философ не уезжает за границу, а выходит на пенсию и перебирается в Москву, где на излете нэповского псевдолиберализма еще успевает переиздать несколько своих ранних дореволюционных книг. С 1924 г. он прекращает все попытки открытых публикаций и целиком переключается на главное дело жизни — космическую педагогику.

Показательно, что именно в середине 20-х — первой половине 30-х годов в обстановке все усиливающегося тоталитаризма Вентцель как раз и создает свои наиболее крупные труды: «Религия творческой жизни» (1923—1925), «Три революции (Политическая, социальная, духовная)» (1925), «Проблема космического

* *Вентцель К.Н.* Религия и нравственность // Там же, ед.хр.14, л. 112.

воспитания» (1925), «Творческое жизнепонимание в христианстве и толстовстве» (1926), «Философия творческой воли» (1937), «Лучи света на пути творчества» (1937). В них талантливый педагог-гуманист целеустремленно развивает теорию нового направления гуманистического воспитания.

К.Н.Вентцель был убежден, что поскольку человек представляет часть космоса, постольку совершенно правомерным является вопрос о воспитании человека в качестве члена Космоса, как гражданина Вселенной. К.Н.Вентцель приходит к выводу, что должно осуществляться космическое воспитание и что существует специальная отрасль антропологии — космическая педагогика, в которой проблема воспитания трактуется с совершенно особой точки зрения. Космическая педагогика имеет свои специфичные цели и требует приемов и методов для их достижения. По его мнению, новую культуру можно строить только на космическом базисе. При этом он подчеркивал примат социальной педагогики над индивидуальной, а космической — над социальной. Поскольку космос, по замыслу педагога-философа, это целое, а человеческое общество — только его часть, К.Н.Вентцель трактовал космос как целостное единство вселенской жизни и считал, что идея космоса предполагает определенный порядок в мировой жизни. Составной частью космоса является человеческий индивидуум, которого он воспитывает. По его замыслу, высшей задачей космического воспитания является развитие в ребенке космического самосознания, т.е. сознания самого себя как нераздельной части беспредельного космоса, поэтому цель космического воспитания состоит в том, чтобы довести воспитанника до осознания общности своей жизни с жизнью космической, понимания того, что он представляет единое целое со всем космосом. Эта субстанция развивается в определенном направлении, и творческая личность принимает участие в процессе развития космической жизни. В связи с этим важнейшей задачей ставилось довести до сознания воспитанника требование единства своей личной жизни с социальной жизнью той общественной группы, к которой он принадлежит, с жизнью всего космоса. Реализация этой задачи позволила бы предоставить ребенку возможность поставить себе задачу утверждения, расширения и углубления своей личности в космосе как важнейшую нравственную цель. Основной закон космической жизни по К.Н.Вентцелю следующий: «Я составляю с космосом одно целое и хочу, чтобы мое единство с космосом было тем шире и глубже, чем в большей степени основной и верховный закон жизни и развития космоса я сделаю основным верховным законом своей собственной жизни». Поэтому педагог ставил задачу полного и совершенного слияния воспитанника с творческим космосом и наиболее полного его участия в возвышении космоса на все более и более высокой степени развития.

Говоря о воспитании свободной творческой личности как гражданина космоса, Вентцель исключительное значение придавал нравственному развитию ребенка. При этом он последовательно проводил мысль о том, что сущность нравственного воспитания должна состоять не в привитии подрастающему поколению неких этических идеалов, выработанных вне его, а в создании условий для накопления личного положительного опыта, для самостоятельного формирования нравственных максим и императивов, которые должны как бы «произрастать» изнутри каждого ребенка.

30—40-е годы были для К.Н.Вентцеля мучительным временем угасания физических и духовных сил. У него не было счастливой спокойной старости — редкие строчки дневников отражают тягостное состояние человека, давно ставшего для близких постылой обузой, заживавшего, по их мнению, чужой век. И вместе с тем приводимые ниже записи дают представление о том, как он воспринимал происходящее «в стране героев, стране мечтателей, стране ученых».

14 декабря 1930 г.

«Многое из того, что кругом меня происходит, сильно угнетает и порой приводит в отчаяние, и особенно то, что творится в общественной жизни, до такой степени это противоречит всему тому, что я привык считать разумным, хорошим, справедливым. К сожалению, все факты общественной жизни доходят до нас до такой степени в неполном, в несовершенном, одностороннем, а часто и извращенном виде, что нельзя сделать никакого правильного вывода. Ах, как я хотел бы быть в курсе того, что действительно творится на белом свете, а не быть вынужденным рассматривать все явления общественной жизни только через сильно окрашенные большевистские очки. Одно несомненно, что большевизм не есть последнее слово ни русской, ни всемирной истории, что самое большое он есть наглядный урок того, какими методами социализм не следует строить, какие приемы осуществления социалистического строя на Земле ведут только к дискредитированию этого строя и отсрочивают и замедляют его осуществление... Если марксизм включает в себе долю истины, то во всяком случае эта истина неполная, так как марксизм не считается в достаточной мере с факторами духовного порядка».

12 января 1931 г.

«Часы моей жизни сочтены, не так уж их много осталось даже при самых благоприятных условиях, и я должен напрячь все свои усилия, чтобы использовать их для творчества высших духовных ценностей жизни, какие я только могу еще создать».

18 апреля 1931 г.

«Трудно представить себе более неблагоприятные условия для работы, чем какие сложились для меня. Неужели же надо сказать *прости* всем своим замыслам?»

26 января 1933 г.

«Что касается исторического момента, то никогда еще так личность не была скована, как сейчас».

10 февраля 1935 г.

«Чувствую себя в той атмосфере, в какой живу, как отравленный, и тщетно ищу выхода. Ощущаю страшный упадок сил. Что делать, где найти выход из этого состояния?»

17 июля 1936 г.

«Уж слишком меня удручает окружающая действительность, являющая собой не жизнь, а какие-то сумерки жизни, это всеобщее идолопоклонство, всеобщее затмение умов, эта стадность, раболепие и беспредельная, разлившаяся широким потоком ложь и лицемерие. На наших глазах разыгрывается какой-то фарс, чтобы ослепить, поразить, вызвать изумление, а даже умные люди это не замечают и принимают его за что-то серьезное».

Последний всплеск надежды что-то изменить в окружающей его общественной жизни 80-летний мечтатель пережил в связи с публикацией проекта Конституции 1936 г. Он пишет письмо в редакцию «Известий», в котором обосновывает необходимость построить систему образования в духе идей автономии и свободы, организации самоуправления школы на всех ее ступенях во избежание всякого давления на нее государственных структур. Чрезвычайно «актуальным», конечно, было и предложение Вентцеля предоставить всем гражданам «право свободной критики высших законодательных и правительственных учреждений и лиц», без опасения быть объявленными врагами народа. Более того, он выступал за безусловную отмену смертной казни и замену тюрем и мест заключения преступников такими учреждениями, которые задавались бы целью не столько мстить и карать, сколько перевоспитывать, и требовал «амнистии всем политическим преступникам, находящимся в настоящее время в местах заключения и ссылке»*.

По-видимому, только преклонный возраст и многолетнее разумное молчание спасли Константина Николаевича от репрессий со стороны властей, испытать которые на себе пришлось многим сотням тысяч других талантливых людей.

*
* *
*

Педагогическое наследие Константина Николаевича Вентцеля, этого пророка свободного воспитания и талантливого теоретика космической педагогики, приобретает особое звучание на пороге XXI века. Мир движется к информационной цивилизации, ориентированной на общечеловеческие ценности, пронизанной осознанием планетарного характера дея-

* Научный архив РАО, ф.23, оп. 1, ед.хр.16, с. 32—34.

тельности людей, обращенной к идеалам гуманизма и демократии. Поворот к человеку ощущается во всех сферах общественной жизни развитых стран, гуманизируется образование, педагогика неизбежно становится все более личностно ориентированной, преодолеваются авторитарные установки. Многие пророчества К.Н.Вентцеля начинают сбываться. Гуманистический заряд, присущий творчеству выдающегося педагога, актуализирует его наследие, дух которого оказывается созвучным нашему времени. Когда в России вновь возрастает напряженный интерес к личности, теплый, поистине животворящий след, проложенный сквозь тернии Вентцелем, может помочь вывести всех нас из тупика авторитаризма туда, где, по словам Константина Николаевича, «чудесного детства страна так отчетливо ясно видна».

*М.В.Богуславский,
Г.Б.Корнетов*

ТЕОРИЯ СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ И ИДЕАЛЬНЫЙ ДЕТСКИЙ САД

I. 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, чтобы 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 самодовле-

ющая 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 сковать 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 вопло-

щения 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.

NB *Очень важную мысль высказывает Венцель. Может быть, это и есть та главная, центральная проблема педагогики, решающую мы, в сущности, решаем все остальное. В самом деле, очень часто школа представляет собой тот своеобразный конвейер для воспитания детей, на котором личность ребенка как*

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 установле-

бы нивелируется. Даже вошедшее в обиход название «массовая школа» невольно отражает универсальный подход к детям, когда зачастую игнорируется их индивидуальная природа. Вентцель абсолютно прав, говоря о системе воспитания, сортированной на каждого ребенка в отдельности. Задача педагога, по-видимому, состоит в том, чтобы создать такое широкое воспитательное поле (в первую очередь поле деятельности), на котором каждый ребенок сообразно своей природе, своим пристрастиям нашел бы для себя место, на котором его физическое, духовное и душевное развитие осуществлялось бы наиболее полноценно.

И еще что интересно в Вентцеля? Его сомнения в неперенной правильности этого выбранного места. В этом сомнении — весь учитель со своим беспокойством, понять которое лучше всего сможет такой же беспокойный учитель. С беспокойством не за себя, не за правильность принятого им решения. Нет! С беспокойством за судьбу ребенка.

средстве 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.

нию 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, причем, 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 по-

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,

NB *Любовь к ребенку. Как много и часто, иногда все, мы об этом говорим, как много об этом пишем! А между тем любовь эта подчас бывает очень трудной. Вспоминается Ф.М. Достоевский. В «Братьях Карамазовых» старец Зосима*

передает рассказ доктора: «Чем больше я люблю человечество вообще, тем меньше люблю людей порознь». Перефразируя Достоевского, можно сказать: чем больше мы любим детей вообще, тем меньше любим их порознь. А надо любить порознь, любить каждого. Возможна ли такая любовь? Думаю, что нет. Хотя бы потому, что любовь по природе своей чувство избирательное. Суть отношения учителя к ребенку, по-видимому, в другом: ребенок для учителя должен быть в первую очередь интересен. Любим, каждый. Чем-то. Найти это «что-то» в ребенке — нелегкая задача учителя. Но учитель должен это «что-то» найти, в том числе в дурном и испорченном ребенке. И тогда придет тот интерес к нему, опираясь на который учитель поймет его, ребенка, сердцем. Может быть, это и есть та любовь учителя, о которой мы так часто говорим?

сердцем», а величие сердца может быть узнано только по тому,

NB *Чего недостает некоторым нашим учителям? Культуры сердца. Да, да! Есть «культура ума», а есть «культура сердца». Это такой чуткий камертон, который не позволит учителю сделать не то что ошибочный, грубый шаг, но и просто шаг опрометчивый по отношению к ребенку. Воспитывать в себе «культуру сердца» — вот одна из важнейших задач учителя.*

которое может вызывать в нем, например, упрямый и своевольный ребенок, потому что раздражение со-зласт между ним и ребенком непродоходимую стену, поведет к взаимному отчуждению друг от друга, заставит ребенка замкнуться в себе, и тогда воспитатель утерять 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 совершеннее он начинает ее понимать. И чем испорченнее, по-видимому, 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 свою любовь 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,

NB Мы явно недооцениваем роль педагогических наблюдений. Поэтому мысль Вентцеля о том, что одной симпатии к ребенку недостаточно для установления правильной системы воспитания, абсолютно верна. Вероятно, он имеет в виду особую, педагогическую наблюдательность. Ведь умением наблюдать владеют в той или иной мере все люди. Но в отличие от учителя у обыкновенных людей оно формируется стихийно, в результате многочисленных «проб и ошибок». Наблюдательность учителя — это чисто профессиональное качество. Поэтому он должен осознанно усиливать ускорить процесс его формирования, путем постоянных целенаправленных педагогических наблюдений, которые он сам для себя как бы программирует. Наблюдательность, сама культура наблюдений складываются только в результате систематических упражнений, требующих от учителя определенных усилий. И это важная часть его педагогической культуры.

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 ввиду оказываемого на него давления, и тогда уже является крайне трудным разобраться 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 вос-

питания, 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, единственное 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-помалу 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 воспитания 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 по-

нятным, 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»*. 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.

* Бергсон А. Творческая эволюция. — С. 141.

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, причем 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 только на полдороге и не доводят реформу 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 антиобщественный и антикультурный характер. Вот первое недоразумение, которое следует прежде всего рассеять, чтобы цель, ставимая теорией свободного воспитания, выступила в ее яркой и отчетливой форме и в ее истинном виде.

Далекая от того, чтобы иметь антиобщественный и антикультурный 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 рождению, 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, ос-

нованная на насилии и принуждении, уже самих по себе представляющих антиобщественный 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 представляет 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 само-

NB *Да, безусловно, приобщение человека к культуре — важнейшая составляющая образования. Я бы сказал так: человек воспитывается культурой. А вот сложившиеся десятилетиями шаблоны, штампы в приобщении ребенка к искусству удручают. Мы приобщаем его к искусству точно так же, как к математике, физике, биологии и прочим учебным дисциплинам. Собственно говоря, можно ли музыку, изобразительное искусство, литературу считать обычными учебными дисциплинами в строгом смысле слова? Думается, нет. В искусстве ведь, в отличие от науки, другие законы развития, отражаю-*

т развития и совершенствования само- бытных индивидуальных человеческих личностей, но из этого еще отнюдь не следует, чтобы теория свободного воспитания была враждебна культуре и носила антикультурный характер. Творческая индивидуальность естественно тяготеет к 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 беспредельны, — то именно, что требует ее своеобразная индивидуальность, что необходимо только для наиболее пышного ее расцвета. Если же мы отвергнем это

щие другое, чувственное восприятие мира. В нем нет однозначных ответов, оно лишено формул, отражающих эту однозначность. Значит, каждый постигает искусство по-своему, в соответствии со своим, скажем так, углом зрения, которым наделила его природа, тем самым обозначая его не столько умственное, сколько душевное, нравственное развитие. Можно сказать так: наука делает человека умней, искусство — лучше. Но в том-то и дело, что каждый выбирает в художественной культуре как бы свое, присущее его природе. И в этом смысле Венцель абсолютно прав, предоставляя ребенку право «братъ и усваивать из современной культуры то именно, что требует его индивидуальность». Пока мы далеки от таково приобщения ребенка к культуре.

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 са-

мобытных 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, по-видимому, 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.

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

функций всех органов, свойственных организму, ведущее к большему развитию их и организма как целого. Посмотрим теперь, в каком виде представятся 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 венечное развитие психической активности в индивидуальной человеческой личности. К выработке этой высшей формы активности мы и должны вести индивидуальную личность. Но и она, как и все

В этой мысли ключевым словом является, несомненно, слово «сознательно». Это важно потому, что чаще всего сам педагог ставит перед ребенком определенные цели и стимулирует разными средствами их достижение. Задача же учителя состоит в том, чтобы подвести ребенка к осознанию цели и создать условия ее достижения.

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 нетрудно 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 предъявляет 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 распорядиться. 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 со 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, апеллирующем 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 поистине «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, причем 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 самую для себя, как ее личная своеобразная задача, а осуществление его должно принять форму свободного творческого производительного труда, простирающегося на всю жизнь личности и по отношению к которому отдельные работы и дела, выполняемые личностью, представляются только как частные выполнения общей нравственной задачи. 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 детей 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 самою индивидуальную 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 ни 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 каждою

отдельною 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 каждою отдельною личностью самой для себя, но и в каждый момент ее жизни. Рутинa, привычка убивает эти высшие блага, они обращаются тогда в нечто мертвое, безжизненное, — только дух творчества оживляет их, и он должен постоянно вестись 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 содейство-

вать 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, причем 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 равноценными 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 потеряются все основы семейной жизни, что семья совершенно рухнет и отдастся во власть всяких случайностей. Но это только по-видимому. 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 рухнет, а утверждает-

ся 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 потребность 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 насилие, 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 расцвета чувств искренней глубокой любви к родителям, если только, конечно, сами родители будут стоять на высоте своего призвания и будут любить своих детей по-настоящему, 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.

ВВ *Вентцель отводит семье одно из центральных мест в теории свободного воспитания. Он видел новую семью — такую же свободную, как и сам ребенок, лишённую эгоизма, знета старших по отношению к младшим, семью, в основе которой общие интересы и творчество всех ее членов. Именно этим обусловлено, прямо скажем — сомнительное, право детей выбирать себе ближайших воспитателей (как выбирать?) и отказаться и уходить (куда?) от родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Правда,*

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 детях 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.

сам Вентцель пишет об этом как о деле отдаленного будущего. К счастью своему, Вентцель, когда писал свой труд, не мог предполагать, какой кризис постигнет будущую семью, к какому крушению семейных отношений мы придем и как это больно ударит по школе, по всей нашей воспитательной системе и, главное, по самому ребенку. Сколько детей окажется в сущности без семьи!

Однако было бы ошибкой думать, что мы находимся в безнадежном тупике. Оздоровление общей обстановки в стране не может не привести к оздоровлению семьи. И школа в этом, увы, долгом, нелегком, даже мучительном процессе выздоровления сыграла далеко не последнюю роль, ибо предпосылки оздоровления будущих семейных отношений во многом закладываются в школе.

сти, которая, покаясь 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 все выше и выше в духовном и нравственном отношении. Семья будущего не будет знать того антагонизма отцов и детей, которым пропитана насковзь 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

Семья будущего будет чужда той замкнутости и эгоизма, которым насковзь 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 истинно творческой общественно-

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 ограниченное никакими узами и путами, на поприще, соответствующем ее 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 утилизированная, 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 политиче-

ской 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, причем 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 объединения 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 объединенная 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 объединенная коллективная воля будет составляться 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 созидания, 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 своею 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 являет-

ся 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 плодо-

творною 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.

В *Это поистине великое триединство, сформулированное Вентцелем, мы не до конца осознаем.*

У нас часто воспитание ребенка рассматривается как самостоятельный процесс, оторванный от той реальной жизни, в которой живут он, мы, общество. И когда Вентцель говорит о нравственном самоосвобождении взрослого поколения — это не пустые слова. В условиях свободного воспитания детей и взрослые люди обязаны воспитывать в себе ту душевную тонкость, которая предопределяет благородство их мыслей и поступков. А это, как правило, нелегко. Вспоминаются слова Л.Н.Толстого: «Дело воспитания оттого только и кажется трудным, что люди, не воспитывая себя, хотят воспитывать других».

Три великие 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 они 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 воспита-

ния, 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, или, как иначе еще можно было бы выразиться, тем солнцем, тою осью, 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, чтобы этот поворот действительно совершился скорее во всей практике воспитания. И совершение его не будет знаменовать отказа от общественности, от культуры, от нравственности, от религии, от воплощения в жизнь идеалов социализма. Наоборот, только тогда мы и обречем 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, по-видимому, 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. Рассмотрим теперь, как ставятся они 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 образовывающим 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 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. Ввиду 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 педагоги-

ческой общины. Под словом «община» я понимаю общность дела. Везде, где группа людей соединяется сознательно для одного общего дела, мы имеем общину, причем 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 причитается 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 вни-

вание 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 разворачиваться всем сторонам природы ребенка, на которые впоследствии ему предъявит 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, одним 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 ни 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, причем 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 нее вся эта жизнь может принять извращенное направление. Только тогда, когда в детском саду создается 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. Если детский сад устраивается не в городе, а за городом, среди природы, то, сверх вышеперечисленных 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, начинается уже прокладывая себе путь среди детских садовниц. В Киеве, как мы читаем в докладе Н. Д. Лубенец «Питомцы народных детских садов в школе», прочитанном ею на I-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 по-

рядок дня, приятным и радостным, потому что он соответствует их силам и природе»*.

Но тут возникает перед нами весьма важный вопрос: будет ли этот порядок дня чем-то твердо установленным, будет ли он какою-то железною 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 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, как 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, — делается 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 будуще-

* См.: Труды I-го Всероссийского съезда по семейному воспитанию, т. II, с. 260.

го слишком жертвовалось настоящим ребенком 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*.

Но, становясь, таким образом, в отрицательное отношение ко всякому извне установленному, твердо фиксированному порядку занятий и работ в детском саду, воспитатели детского сада будут заботливо 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 большего 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 гибельным, задерживающим и разрушающим образом**». 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 «ги-

* *Дюринг Е.* Ценность жизни. Исследование в смысле героического жизнепонимания / Пер. Ю. Антоновского. — Изд. 2-е. — СПб., 1896. — С. 96.

** *Фребель Ф.* Воспитание человека. — М., 1913. — С. 45.

бельными, 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 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.

«Итак, 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 необходимые 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 произво-

длительного труда, необходимости естественной, вытекающей из всего строя жизни в детском саду, и чтобы последние 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 вначале 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 с 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 неупорядоченный и неорганизованный общественно необходимый труд. Но в педагогическом отношении это будет гораздо даже плодотворнее, чем если бы воспитатели втиснули их с самого начала в известный твердый, извне 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 самостоятельности, а неустанное пробуждение в нем духа творчества. Обучение может быть наглядным и в то же время являться не чем 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 гаран-

тирует 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 держаться 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 пушены 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 естественнонаучных знаний может служить уход за аквариумом, террариумом, виварием, если таковые будут в детском саду, и т.д. Кроме производительного 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, причем, 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, самобытности и оригинальности, он мало-помалу придет и к более совершенному исполнению своих художественных произведений. При работах должен быть предоставлен свободный выбор тем для работ, причем 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, за-

нимаясь 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 созданы 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, причем подобное общее пение имеет в себе что-то гипнотизирующее, порабошающее 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. Преждемуну принудительному рисованию, рисованию-ко-

пированию, 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 следовало бы лишить того принудительного, несвободного, гипнотизирующего характера, который оно имеет в настоящее время, и сделать его свободным и ведущим к развитию творческих сил в ребенке.

Что касается пения, то надо дать возможность детям свободно экспериментировать со своим голосом, надо вызвать в них как творчество мотивов, так и творчество содержания тех песен, которое выражается в придуманных ими самими мотивах. Я не хочу сказать, что с детьми не надо петь чужих песен, не ими самими придуманных, но петь эти песни надо только при вполне свободном желании самих детей, и притом надо дать детям возможность самого широкого выбора песен, так чтобы они могли подобрать себе тот репертуар песен, мелодия которых и содержание в наибольшей степени соответствуют кругу их непосредственных детских переживаний, мыслей, чувств и настроений, волнующих их и проходящих через их маленькие головки и сердца.

Наряду с вокальным музыкальным воспитанием и образованием в идеальном детском саду будет обращено большое внимание и на инструментальное музыкальное воспитание, что сейчас в детских садах почти игнорируется. Детям дана будет возможность широкого и свободного экспериментирования с наиболее простыми, доступными для них музыкальными инструментами, на которых они будут упражняться в творческом изобретении тех или других мелодических и гармонических сочетаний. От времени до времени будут исполняться перед детьми те или другие доступные их пониманию музыкальные произведения, так как музыка, которую они слушают, содействует не только их музыкальному развитию, но развитию всей их личности, развитию характера, укрепляя в ребенке, питая и поддерживая в нем те или другие чувства и настроения. В этом отношении будут стараться выбирать те произведения, которые проникнуты бодрым, жизнерадостным духом, которые будят энергию, возбуждают желание борьбы и работы. Печальное должно входить только в той мере, в какой оно, как живой контраст, еще резче может подчеркнуть жизнерадостные, бодрые музыкальные тоны и еще более усилит их влияние на психику ребенка. Жизнерадостность, как можно больше жизнерадостности будет стремиться дать идеальный детский сад детям. Вот почему и воспитатели, принимающие

участие в его жизни, желая, чтобы ребенок на всю свою жизнь запасся бодрым жизнерадостным настроением, приложат старание, чтобы в его ушах, а через них и в его душе как можно чаще звучали жизнерадостные бодрые звуки лучших мировых композиторов. Мало-помалу образуется свободно выработанный детьми репертуар музыкальных произведений, которые им наиболее нравятся, которые стоят в наибольшем соответствии с их психикой и переживаниями, которые идут навстречу их потребностям. Эти произведения по их свободному желанию и будут чаще всего для них исполняться. Я не берусь, однако, давать здесь подробной программы реформированного музыкального воспитания и образования детей, а только указываю то вероятное направление, в каком оно должно, по моему мнению, измениться, и потому и ограничиваюсь вышесказанным.

Искусство имеет огромное значение и в жизни взрослого человека, и в жизни ребенка, и воспитатели детского сада приложат особенные старания относительно эстетического воспитания детей. Они постараются, чтобы атмосфера, окружающая ребенка в детском саду, была бы, если можно так выразиться, насыщена красотой, чтобы ребенок непроизвольно впитывал из нее на всю свою жизнь вкус к красивому и прекрасному и отвращение к хаотическому, бесформенному и безобразному. Они позаботятся о том, чтобы и сам ребенок был воплощением красоты в гармоническом развитии своего тела и в своих телодвижениях, а вместе с тем чтобы и «костюм ребенка был удобной и изящной оболочкой тела и дополнял красоту его» и чтобы и место его занятий и работ, где он проводит лучшую часть своего времени, представляло «художественный фон и красивую рамку для его портрета», чтобы они были просторными, украшенными цветами и произведениями истинного искусства*.

Но воспитатели идеального детского сада будут воспитывать в детях вкус не только к внешней красоте жизни, но приложат еще большее старание, чтобы развить в них влечение к той высшей духовной красоте, которую представляет прекрасная, светлая, гармоническая душевная жизнь, к тому наиболее прекрасному и красивому, которое обнаруживается перед нами в поступках и жизни отдельного человека, стремящегося придать ей наибольший нравственный смысл, а также в проявлениях общественной жизни, в которых в наибольшей степени находит выражение стремление воплотить сознательную и свободную солидарность людей друг с другом. И для того и для другого детский сад, как маленькая педагогическая самоуправляющаяся община, несомненно, будет давать живые примеры, которые воспитатели постараются использовать в благотворном для душевного развития детей смысле.

* См. брошюру Я. Мамонтова «Проблема эстетического воспитания», с. 18.

Я перехожу теперь к вопросу о нравственном и религиозном воспитании в идеальном детском саду. В общем очерке теории свободного воспитания мною были указаны те требования и задачи, которые она в этой области выдвигает. Здесь я укажу только кратко, как ставятся эти задачи в пределах детского сада.

Как мы видели выше, целью в области нравственного воспитания является не внушение детям тех или других ходячих взглядов на нравственность, но содействие к выработке самостоятельно и творческим путем своих собственных взглядов, к выработке привычки 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. Чтобы 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 рассуждений, 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 «опознании 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, чтобы 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 мень-

ше 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 делается безнравственным или способным к самым безнравственным 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, чтобы 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 развитие 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 дол-

жны 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 стараются делать так, чтобы ребенок самостоятельно изобретал эту последнюю. Вот почему мы и видим в области детских игр такой ничтожный прогресс: из поколения в поколение передаются и воспроизводятся почти одни и те же игры. А между тем, казалось бы, игра — это поприще свободного обнаружения в избытке накопленных сил жизни — могла бы являться 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, изобретательность, 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 потребуются 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 прийти на смену современным, будет прежде всего и главным образом служить 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 и 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 рождение 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 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, ломятся в открытую дверь. И, что удивительнее всего, этим грешат не только обыкновенные заурядные читатели и обыватели, на лету хватающие 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»*.

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-вторых, 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 подъему 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 энергией выставляет требование на другой, прямо противоположный этому первому. Это различие двух видов воспитательной деятельности теории

* Труды 1-го Всероссийского съезда по семейному воспитанию. — Т. I. — С. 254.

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 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 стараться, 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 обществу 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 дости-

гаются 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 предпринимаемые 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 надле-

жащее развитие, а другие, наоборот, постепенно заглушались... 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 бы 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 беспринципность, 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 мнимотвердых 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 достаточ-

ных 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, не отражающегося 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*». Попробуем разобраться в этой цепи рассуждений, по-видимому, 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

* Труды съезда, с. 254.

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 решающего 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 преходящих 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 безапелляционным 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, чтобы подавлять грешные склонности 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»*. И в другом месте тот же автор прибавляет: то, что нам при воспитании кажется детской шалостью или невоспитанностью, на 9/10 есть не шалость, а хорошее качество**.

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 характеризующею 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, не имеющего 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 развиваться 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.

* Проф. Людвиг Гурлитт. О воспитании. Книга вторая. Опыты нового воспитания, с. 100.

** Там же, с. 101.

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 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, чтобы 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 Триссенвалд, и благодаря этому дети поймут, что здесь дело не в отказе их желаниям, а в том, чтобы сделать возможным исполнение этих желаний»*.

То же самое мы должны сказать и относительно другого распространённого среди детей недостатка, а именно склонности к 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 неопределимые 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 ними 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

* Там же, с. 105, 106.

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-никак, а вы все-таки неизбежно приходите к необходимости отказаться от последовательного проведения 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 по-видимому 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 дур-

ными склонностями ребенка, стремятся их во что бы 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 нее. Но — факт знаменательный — на практике оказывается, что многие требования, выставляемые теорией свободного воспитания, прежде всего находят свое применение именно по отношению к ненормальным, слабоодаренным, 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, не обузданным воспитанием, погрешить против природы, он будет сурово наказуем ею; погрешит он про-

тив законов социальных и государственных — общество и государство подвергнет его тяжелой каре закона»*.

Что касается предупреждения в будущем тех случаев, когда ребенок, «повинуясь дурным стремлениям, не обузданным воспитанием, погрешит против природы» и «будет сурово наказуем ею», то возможность подобных случаев не является доводом, который говорил бы против применимости идей свободного воспитания. Теория свободного воспитания вовсе не требует от воспитателя, чтобы 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 потребует от него общественная жизнь впоследствии на каждом шагу. «Всю жизнь тебе придется быть под ярмом и рабом, — как бы говорит

* Труды съезда, с. 254.

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 терпящего 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, обесценившим 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»*. На этот довод вряд ли

* Труды съезда, с. 254.

приходится отвечать, так как, как мы видели выше, теория свободного воспитания нигде и никогда не говорит о предоставлении 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 так же теория свободного воспитания не отрицает и воспитательных мер, но только подчеркивает, что эти воспитательные меры не должны быть насильем 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... Всяду, 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»*. 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 взрослого 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 согласно 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»

* Проф. Эрнст Мейман. Лекции по экспериментальной педагогике. Ч. 1. Физическое и духовное развитие детей. — М., 1914. — С. 634.

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 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 бы-

ло 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 питомца. 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. Ввиду 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»*.

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 и 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 лишить 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 ребен-

* Там же, с. 638, 639.

NB *«Там, где началом бывает послушание, там оно часто бывает и концом». Какая правильная, в сущности, мысль! И как часто мы, не жалея своих сил, бьемся с ребенком во имя этого пресловутого послушания. И почти всегда остаемся довольны собой, если достигаем этого. Свобода ребенка, соотношенная со свободой других людей, — вот к чему должен стремиться педагог, вот что он должен пытаться воспитать в ребенке, и вот то, что должен педагог по-настоящему радоваться!*

ка не вышло разнузданного безумца»*. 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 бессмысленно оно ни было и 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

* Паульсен Ф. Педагогика/ Перев. с немецк.; Под ред. Г. К. Вебера. — М., 1913. — С. 63.

в осуществлении его этической задачи составляет одну из важных целей воспитания»*. 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 воспитании 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»**. 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,

* *Вентцель К.Н.* Этика и педагогика творческой личности. — М., 1911. — Т. II. — С. 642.

** Труды съезда, с. 255.

хотят они это или не хотят, влиять на детей в качестве примера, и точно так же 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 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 самостоятельности. 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.

NB *Здесь описана очень важная педагогическая техника, которой многие учителя попросту пренебрегают. Интонация, жест, мимика, иногда еле заметный поворот головы учителя может иметь решающее значение для пробуждения у ребенка самостоятельной мысли, и таким образом советы и указания учителя будут иметь для него «освобождающий» характер.*

Есть учителя, которые прекрасно владеют такой техникой. Это подлинные мастера.

То же самое мы должны сказать и о советах, намеках и указаниях, которые невольно будет давать и делать воспитатель и воздерживаться от которых никоим 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 свобод-

ную 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»*. Утверждать нечто подобное, ведь, это значит ставить право в зависимость от силы, которой располагает то или другое существо. Идя по этому пути,

* Там же, с. 255.

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, 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 добросовест-

ный 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... Разъяснение 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»*. 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**. И это П. Каптерев находит вполне правильным. Напротив, он считает в корне ошибочными те взгляды, которые 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... Оберечь дитя от влияния общности 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 общности 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

* *Каптерев П.Ф.* Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели. — Изд. 2-е. — Петр., 1914. — С. 84.

** Там же, с. 85.

общественные элементы, спаивать с обществом и до известной степени подчинять ему»*.

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 то ни стало проводить наше понимание жизни, будем идти напролом 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 ценой внедрить в подрастающее 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? Требуется 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,

* Там же, с. 87, 88.

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 «разъяснить» 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 соотношении с жизнью, которое педагогу представляется «правильным», а в том, чтобы доставить детям возможно более широкий и разносторонний материал для их свободной творческой работы, пользуясь 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 об-

разования широко двери для всего того лучшего, что создала культура человечества, и в этом смысле та педагогика, представителем которой я являюсь, так же как их педагогика, имеет социальный характер, и потому я считаю вполне незаслуженным тот упрек в крайностях индивидуализма, который бросает мне П. Каптерев. Причем, 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 точкою отдельную обособленную личность, а конкретного индивидуального человека, которого и беру со всем тем богатством определений, какие в нем содержатся, со всеми теми бесчисленными 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 общественности 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 есть ничто»*, взгляд, являющийся явным преувеличением, ибо если общественные элементы и играют существенную роль в со-

* Там же, с. 87.

ставе индивидуальности, то они далеко не исчерпывают ее всю, всегда остается нечто, не укладывающееся в рамки общественности 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 общественности, — пишет П. Каптерев, — невозможно, а следовательно, индивидуалистического воспитания, в строгом смысле слова, не существует»*. Но теория свободного воспитания и не говорит ничего о том, что следует оберегать детей от влияния общественности. 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 возможность 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

* Там же, с. 87.

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»*. 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 притом 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 свое-

* Там же, с. 89.

го питомца, его интересы, как особенной своеобразной индивидуальности. Он не должен задаваться целью во что бы 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 восстает 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 ее, но отсутствием всякого порабощения и подчинения, полностью индивидуальной свободы и беспредельным 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, помаленьку выковываются «цепи невидимого рабства», в котором мы и 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 прийти 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 нее 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 воз-

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 задается вопросом: «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 несладко 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, самобытной, 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 довольным 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»*. Подобно этому, можно было бы сказать: лучше быть несчастным и одиноким, но чувствовать себя свободною творческою личностью, чем пользоваться всеми благами жизни и встречать радушный привет от всех, но быть рабом среди рабов, быть овцою в стаде, как две капли воды по-

* *Милль Д. С.* Утилитарианизм. О свободе. — 3-е изд. — СПб., 1900. — С. 103.

хожей 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

В *В решении задачи перевоспитания окружающей среды, проникновения ее элементами творчества и свободы, несомненно, должны сыграть свою роль сами свободные творческие личности. И чем больше будет таких личностей, чем сильнее будет их влияние на других, тем быстрее оздоровится окружающая среда.*

Это гигантская задача, выходящая далеко за пределы педагогики, решение которой может быть рассчитано на долгие годы.

Вместе с тем приближение этого времени во многом зависит от школы, в которой выращаются такие личности. А их могут растить только творческие учителя, люди большой культуры, как общей, так и педагогической. Вот почему культура учителя, ее развитие — один из ведущих показателей работы любого педагогического коллектива.

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 придает особенно важное значение. Это — задача перевоспитания окружающей среды, проникновения ее элементами творчества и свободы, поднятия 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 все-

стороннего осуществления идей свободного воспитания, однако, с другой стороны, одним из путей, ведущих хотя бы в какой-нибудь степени к освобождению общества, 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 лич-

ность. Обескровленная телесно, обесцененная духовно, она вступает в жизнь и оставляет после себя еще более выродившееся поколение, которое попадает в свою очередь в железные тиски не-свободного 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 беспримерная 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 не более не менее как сопротивление всего взрослого поколения в его целом. Захочет ли взрослое поколение отказаться от той фактической власти, которою оно располагает

над молодым поколением и которая дает ему возможность формировать это молодое поколение путем воспитания и образования согласно своим взглядам, своим желаниям и идеалам? Захочет ли оно признать за ребенком свободу развития и жизни? По-видимому, здесь приходится дать отрицательный ответ. Кто же захочет добровольно отказаться от той власти, которая ему выпала на долю. Поэтому и относительно взрослого поколения, по-видимому, 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 несовершеннолетняя, 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 овладевает 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 нее 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 все-го 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.

NB *Очень важную мысль поднимает Вентцель, по сути, мысль о власти учителя над ребенком. Власть над детьми — одно из труднейших испытаний для учителя и один из главных признаков не только педагогической, но и общей культуры личности.*

Когда-то немецкий социолог Макс Вебер отмечал, что учитель может выступать перед детьми в двух ипостасях: собственно учителя и вождя. Вождизм является у многих молодых учителей буквально с первых уроков. Так велик соблазн! Вентцель же учит не забывать об одном из великих противоречий жизни: высшая власть над людьми может быть достигнута только при условии живого и искреннего стремления к их освобождению. Если бы каждый учитель прочитал этой поистине золотой мыслью! Но, с другой стороны, каким же авторитетом должен обладать он в глазах детей, чтобы его власть над ними являлась одновременно освобождением от нее!

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 прийти 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 большего 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 доставления 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-первых, 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-вторых, в пределах школы и вообще всякого рода воспитательных и образовательных учреждений и, наконец, в-третьих, 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

В *Что изменилось за годы, прошедшие от написания этих строк? В сущности ничего. Так же, как и когда-то, по школам ходят «педагоги без педагогики». И никакого поворота, увы, не наблюдается. Многие учителя*

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 хо-

усвоили для себя простую, но ложную мысль, что ребенка можно учить любой дисциплине без знания детской природы. Причин здесь много. Но главная, по-моему, состоит в том, что знания учителем детской природы часто оказываются невосстановленными. Кем? Как ни странно, самим учителем. И пока учитель сам не поймет, что без этих знаний сделать оптимальным процесс обучения ребенка невозможно, вряд ли что-нибудь изменится.

рошим 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. По-видимому, 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»*.

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 бескорыстное 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 бы соединять родителей и детей. Несмотря на всю ту глубину, которой в настоящее вре-

* См. мою книгу «Этика и педагогика творческой личности», т. II, с. 606 и след.

мя 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 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 бескорыстна, 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 бескорыстной 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

В Как показывает практика, умелое педагогическое просвещение родителей — удел далеко не каждого педагога. По-видимому, это все-таки другой, самостоятельный жанр, отличный от чисто педагогического, требующий от учителя особых умений и способностей, которыми, увы, наделен не каждый из нас. Поэтому-то во многих школах задача педагогического просвещения родителей так трудно решается.

И все-таки, может ли учитель овладеть этим трудным для себя жанром? Наверное, может. Ведь учительская профессия по природе своей — профессия публичная. Тогда что же мешает учителю? По-видимому, слабая психолого-педагогическая подготовка, внимание не столько к проблемам возрастной психологии, дидактики, теории воспитания, сколько к частным методикам. Те особые умения и способности, о которых говорится выше, придут к учителю по мере перерождения на другие ценности в учительской среде, расширения и углубления его знаний в области психологии и педагогики, дающих возможность лучше, глубже, тоньше постичь природу ребенка. Без этих знаний с родителями говорить не о чем.

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 собой 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 существенно 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, чтобы 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 воспи-

тания 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*, 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 узкопрофессиональной 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 пролетариев, и на детей лиц состоятельных классов, и дети какого-нибудь министра, или сановника, или богача-миллионера, если им приходится в ней получать свое образование, могут здесь оказаться в равной мере страдательными лицами. Точно так же, 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 бу-

* Вопросу о задачах и значении родительских клубов была посвящена моя статья «Родительские клубы», помещенная в № 2 «Свободного воспитания» за 1908—1909 гг.

дет 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.

В

Прочитана последняя страница книги, проникнутой такой искренней заинтересованностью в ребенке, такой чистой и светлой любовью к нему!

Можно не во всем соглашаться с автором, с некоторыми положениями теории свободного воспитания. Но бесспорно одно: человеком будущего мира будет освобожденная творческая личность. К искренней заботе о ее воспитании сводится, в сущности, весь пафос книги Венгцеля.

И еще. Какая непоколебимая вера в ребенка! Это поражает, удивляет и восхищает!

ИДЕАЛЬНАЯ ШКОЛА БУДУЩЕГО И СПОСОБЫ ЕЕ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ

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

Некрасов

ВСТУПЛЕНИЕ

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

Пытаясь объективно и беспристрастно ответить на них, мы не можем не прийти к тому заключению, что весь прогресс в развитии школы может заключаться только в прогрессирующем освобождении ребенка от внешнего и внутреннего гнета для доставления ему возможности свободного и беспрепятственного гармонического развития всех сторон его природы, всей его индивидуальности в ее целом. Освобождение ребенка и доставление освобожденному ребенку всех положительных данных для развития его своеобразной индивидуальности, его свободной личности, для раскрытия и наиболее полного развертывания всех дремлющих в нем творческих сил жизни — такова та идеальная цель, к осуществлению которой должна стремиться школа и степенью и размером осуществления которой только и может измеряться высота самой школы. Идеальная школа будущего будет школой свободного ребенка, и в этом отношении она будет глубоко отличаться от школы прошлого и от школы настоящего времени.

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

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

В упомянутой мною выше книге я пытался дать общую характеристику «Дома Свободного Ребенка». Настоящий очерк посвящен более детальному уяснению вопросов, стоящих в связи с практическим осуществлением этих воспитательно-образовательных учреждений. Здесь я попытаюсь дать *примерную* картину тех способов, какими могли бы быть проведены в жизнь идеи, долженствующие быть положенными в основу «Дома Свободного Ребенка». Нижеследующее, конечно, не претендует на полноту, так как сколько бы я ни писал по этому вопросу, всегда останется сказать что-нибудь новое. Вопросы жизни не могут быть обсуждены исчерпывающим образом.

1. «УЧЕБНЫЙ ПЛАН» ИЛИ ПЛАН ЖИЗНИ?

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

Когда речь заходит о школе, то с этим словом обыкновенно связывают понятие об учебном заведении. Каждое учебное заведение неизбежно предполагает при этом, конечно, тот или дру-

гой «учебный план», последовательно и неуклонно проводимый и осуществляемый в этом учебном заведении. Само собой понятно при этом, что у многих, кто читал или слышал о «Доме Свободного Ребенка», как о той форме, в которую должна будет вылиться новая «свободная школа» будущего, могло возникнуть представление о нем как о новом виде учебного заведения и могло родиться желание познакомиться с тем новым учебным планом, который положен в его основу.

NB В этом тексте многое вызывает сомнение.

В первую очередь и главным образом невольное противопоставление учебного и воспитательно-образовательного учреждения, основанное на противопоставлении учения и воспитания, в то время как в хорошем образовательном учреждении учение и воспитание осуществляются в едином потоке и часто неотделимы друг от друга. Отсюда и искусственное противопоставление учебного плана и «так называемого плана жизни». Но «план жизни» не может не включать в себя плана изучения основ наук в той определенной системе, которую предусматривает образовательный процесс.

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

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

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

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

ный и подчиненный элемент.

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

II. «ДОМ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА» КАК «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОБЩИНА»

На «Дом Свободного Ребенка» мы должны смотреть как на маленькую *педагогическую общину*, состоящую из детей, руководителей и родителей, — общину, которая стремится в своем строе возможно более приблизиться к типу идеального общества, которая стремится возможно полнее осуществить в своей

NB *Создание обычной школы как педагогической общины, состоящей из детей, педагогов и родителей, требует сформированности такой системы отношений всех членов коллектива, при которой каждый сознательно и добровольно находит свое место и свое дело, вступая в определенные отношения друг с другом. И конечно, в такой общине любой ребенок чувствует себя другим и рассматривает школу как свой дом. Не стоит говорить о том, как это важно!*

К сожалению, многие из нас, часто просто играя с детьми в так называемое самоуправление, несомненно, стремятся к созданию такой общины, иногда невольно принимая желаемое за действительное.

Почему так происходит? Думается, от взаимного недоверия учителя и ученика. В условиях отсутствия такого доверия начинается игра в дело. Педагогическую общину при этом вряд ли можно построить. А если не играть в самоуправление детей, а развивать его для настоящего дела и, следовательно, всерьез? Тогда необходима другая система отношений детей и взрослых, в основе которых лежат взаимное доверие, признательность, уважение, открытость друг другу: система, при которой дети и педагоги выступают равными партнерами и управляют жизнью коллектива принимают на себя и те и другие. С этого начинается педагогическая община, о которой пишет Венцель.

жизни идеи свободы, братства и справедливости, так как чем полнее будут осуществлены эти идеи, тем более благоприятной средой в воспитательном и образовательном отношении будет являться та община, которую мы назвали «Домом Свободного Ребенка».

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

Под словом «община» я понимаю общность дела. Везде, где группа людей соединяется сознательно для одного общего дела, мы имеем общину, причем от характера этого дела и от широты захватываемых им сторон жизни зависит характер и широта самой общины. Понятие общины привыкли соединять с понятием экономических, хозяйственных интересов, но оно гораздо шире и может охватывать не только экономическую сторону

жизни, но и все другие стороны ее. «Дом Свободного Ребенка» я назвал педагогической общиной, т.е. такой общиной, которая является свободным соединением членов ее для общего всем им педагогического дела, т.е. дела воспитания и образования.

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

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

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

Мы ему скажем, что это учреждение, в которое мы его привели, есть дом счастья, радости, свободы, но вместе с тем и серьезного, торжественного отношения к жизни и ее задачам, что, работая вдумчиво и внимательно здесь над задачами жизни, возникающими в этой маленькой общине, он приучится работать на более широком поприще над теми же задачами жизни, только в более увеличенном масштабе. И вот для того, чтобы иметь впоследствии возможность работать наиболее плодотворным образом для своего народа и человечества, и он сам, и все остальные дети и взрослые, которые работают в этом учреждении, должны приложить все свои усилия к тому, чтобы собрать сюда и воплотить здесь все то лучшее, что только создало человечество в области форм производительного труда, в области науки, искусств, в области форм идеальных отношений между людьми. Может быть, мы ему скажем не буквально в этих словах, а приравливаясь к его пониманию, но смысл того, что мы должны были бы ему сказать, несомненно, исчерпывается всем вышеперечисленным.

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

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

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

жен быть только школой, он должен быть также мастерской, местом производительного физического труда и местом полного удовлетворения всех общественных, эстетических, нравственных и других запросов ребенка.

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

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

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

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

Руководители должны действовать солидарно друг с другом, взаимно как бы дополняя один другого. Чем больше будет солидарности и единства в действиях руководителей, чем больше будет каждый из них в курсе того, что делается другими, тем успешнее пойдет дело в «Доме Свободного Ребенка». Если среди руководителей этого учреждения нет единства и полной солидарности по крайней мере по самым основным вопросам, то и жизнь его будет вряд ли в состоянии приобрести тот цельный и гармоничный характер, при котором она могла бы иметь для детей наибольшее значение в воспитательном и образовательном отношении.

Среди взрослых членов «Дома Свободного Ребенка» должны царить, сверх того, взаимный контроль и свободная искренняя

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

III. СОВМЕСТНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ОБОИХ ПОЛОВ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В половом воспитании, — и это надо всегда помнить, — весь центр тяжести не в тех знаниях, которые мы сообщаем детям, но

* *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра / Пер. Ю. Антоновского, 3-е издание, с. 74.

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

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

IV. РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ В «ДОМЕ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА»

Чтобы ясно представить себе план жизни в «Доме Свободного Ребенка», попробуем наметить примерное распределение того

В *Здесь, конечно, чувствуется явная недооценка учебной деятельности, которая сводится Венцелем к «удовлетворению детской любознательности или содействию детям в удовлетворении их научных запросов». Согласиться с этим трудно, если иметь в виду, что образование — это целенаправленный, жестко упорядоченный, систематический процесс. Запросы детей и их любознательность могут быть лишь факторами, содействующими повышению уровня учебной мотивации. Из несомненно надо учитывать в организации познавательной деятельности. Но нельзя ограничить учебную деятельность ребенка лишь удовлетворением его запросов и любознательности.*

времени, которое дети проводят в этом учреждении. Это время будет дробиться на пять частей, причем я не берусь намечать наперед ни относительной величины каждой из этих частей, ни их следования друг за другом. Какие же это части?

1) Часть времени будет посвящена общественно необходимому труду; 2) часть времени будет посвящена удовлетворению детской любознательности или содействию детям в удовлетворении их научных запросов; 3) часть времени будет посвящена систематическому, но свободному занятию производительным трудом в смысле овладения философией производительного труда вообще, в смысле достижения в этой области способности с наименьшими усилиями достигать наибольших результатов и притом достигать при помощи таких способов и приемов труда, которые не только не вредили

бы здоровью и не вели бы к тем или другим физическим недостаткам, но, напротив того, вели бы к здоровому и гармоническому развитию тела; 4) часть времени будет посвящена свободному занятию искусством, и 5) наконец, часть времени будет посвящена отдыху, в течение которого совершается завтрак, и свободным физическим упражнениям (подвижным играм) и вообще всякого рода играм детей. Дальше мы рассмотрим в отдельности каждую из указанных форм занятий детей, но прежде я должен сделать еще по этому поводу несколько замечаний.

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

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

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

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

Кроме того, мы считали бы в высшей степени полезным, если бы дети, прежде чем расстаться друг с другом, прежде чем уйти из «Дома Свободного Ребенка», подводили как бы итог прожитому вместе дню. Без такого заключительного аккорда прожитый день является чем-то неполным, незаконченным, и

то, что его наполняло, не может получить все то значение, которое оно имело для личности или группы личностей, все равно как неполным и незаконченным является какое-нибудь общественное собрание без резюме председателя, подводящего итог прениям и отмечающего, что достигнуто в смысле освещения того или другого вопроса.

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

V. ОБЩЕСТВЕННО НЕОБХОДИМЫЙ ТРУД

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Изготовление простейших необходимых учебных принадлежностей и пособий (пеналы, глобус, электрофор, электриче-

ская машина, волшебный фонарь, камера-обскура, различные геометрические фигуры и т.д.).

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

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

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

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

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

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

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

VI. СВОБОДНЫЕ ЗАНЯТИЯ ДЕТЕЙ НАУЧНЫМИ ПРЕДМЕТАМИ

Я перехожу теперь к вопросу об изучении детьми тех или других научных предметов. Как оно будет поставлено в «Доме Свободного Ребенка»? Прежде всего это будет свободное изучение.

Оно будет лишено принудительной формы урока, как тяжелая баршина, тяготеющего над детьми в современных школах. В «Доме Свободного Ребенка» не будет уроков, там будут иметь место свободные занятия детей научными предметами.

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

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

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

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

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

«Доме Свободного Ребенка», в один и тот же час дети будут, быть может, касаться вопросов, принадлежащих самым разнообразным областям знания.

В *Вероятно, это то, к чему мы приходим в поисках интегрированного обучения, дающего ребенку возможность целостного восприятия мира.*

Вообще надо заметить, что чем моложе дети, тем желательнее, чтобы число лиц, руководящих их свободными научными занятиями, было по возможности меньше, так как только это даст возможность установить необходимую цельность знания и избежать преждевременной специализации научных интересов ребенка. Чем многостороннее может раскидываться его научный интерес в детстве, тем устойчивее будет впоследствии его интерес к той или другой отрасли знания и тем более разовьется в нем привычка, какую бы специальную науку он ни изучал, всегда искать и стремиться устанавливать связь этой науки с другими науками, — одним словом, занимаясь частностями, никогда не упускать из вида целого.

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

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

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

связанных непосредственно с жизнью ребенка в последнем, можно указать, между прочим, следующие:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

III. Астрономия. Изредка, по вечерам, дети собираются в «Доме Свободного Ребенка» или в каком-либо другом условленном

месте, чтобы наблюдать звездное небо, знакомиться с различными созвездиями на нем, с движением Луны и ее фазами и т.д. Эти по временам происходящие вечерние собрания в разные времена и месяцы года, дающие возможность изучить звездное небо в различных его положениях, будут полны для детей великой таинственности и будут подернуты светлой поэтической дымкой.

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

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

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

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

IV. *Естествознание* в «Доме Свободного Ребенка» изучается в связи с кухней, в связи с уходом за растениями, которые будут иметься в нем, за животными, за аквариумом, террариумом, в связи с экскурсиями, которые будут предприниматься настолько часто, насколько возможно (хорошо было бы, если бы можно было даже предпринимать их каждый день: действительное изучение природы только и возможно среди природы); в связи с собранными детьми за лето коллекциями разных предметов из области всех трех царств природы, в связи с занятиями в саду, если при «Доме Свободного Ребенка» будет сад, в связи с теми физиологическими явлениями, которые детям приходится наблюдать на самих себе и на других детях и взрослых. Обязательно надо как можно раньше знакомить детей с гигиеной, с уходом за больными, с перевязкой ран, с помощью в несчастных

случаях (в случае ожога, пореза, ушиба и т.д.), с приготовлением простейших лекарств (при этом есть повод для употребления аптекарских весов).

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

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

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

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

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

VI. *Технология*. Как часто дети задают вопрос: как и из чего это делается? И между тем этот вопрос в большинстве случаев оставляется взрослыми почти без всякого ответа. Жажда технологических познаний у детей необычайная; технология составляет, несомненно, один из предметов их общего интереса. И этому интересу должна пойти навстречу та система образования, которая считается с естественными стремлениями детей. Вот почему технология обязательно составит один из предметов изучения для детей в «Доме Свободного Ребенка».

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

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

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

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

В качестве живой формы для изучения родного языка могло бы служить также ведение детьми, с участием взрослых, журнала. В этом журнале регистрировались бы как наиболее выдающиеся факты из жизни «Дома Свободного Ребенка», так находило бы себе место и душевное настроение его членов, т.е. те впечатления, которые на них производит жизнь в последнем, те чаяния и надежды, которые они связывают с этою жизнью, и т.д. Наконец, в этом журнале могли бы находить себе место плоды свободной творческой фантазии детей.

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

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

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

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

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

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

И чем больше взрослые будут стараться о том, чтобы «Дом Свободного Ребенка» стал идеальной педагогической общиной в указанном мною выше (см. гл. II) смысле, тем более они будут содействовать зарождению в детях начал истинной общественной и выработке в них самых высоких и возвышенных идеалов общественной жизни. Чем более будет приложено усилий к то-

му, чтобы «Дом Свободного Ребенка» представлял из себя в общественном отношении оазис среди пустыни современной общности, тем энергичнее будут работать дети впоследствии, став взрослыми людьми, над тем, чтобы эту пустыню сделать плодородным и цветущим садом, наподобие того оазиса, в котором им пришлось провести свои лучшие детские и юношеские годы.

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

Кроме этого естественного психологического фундамента, заключающегося в пробуждении в ребенке ясного сознания процесса развития его индивидуальной жизни и без предварительной закладки которого не может быть сколько-нибудь ясного понимания ни истории своего народа, ни истории всего человечества, другим естественным фундаментом может служить наблюдение ребенком процесса развития и возникновения встречающихся ему в жизни предметов и явлений. И здесь все области знания и искусства, и производительного труда могут помочь ему накопить обильный материал для выработки в себе способности понимать и изучать историю.

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

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

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

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

*
* *
*

Все мною сказанное о научных занятиях представляет, конечно, только беглые намеки. Но я и не задавался целью давать подробные программы по каждому предмету знания, который мог бы найти себе место в «Доме Свободного Ребенка». Я только

хотел перечислить их в общих чертах и наметить предположительно возможные естественные отправные точки, не претендуя на то, чтобы я их полно исчерпал здесь.

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

VII. УЧЕБНИКИ

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

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

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

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

Пускай дети сами создают свой учебник, т.е. пишут и составляют такую книгу, которая содержала бы в себе свод всего

добытого ими в той или другой области знания и рассказывала бы о том пути, который был пройден ими для достижения полученных результатов. Эта книга будет дорогой книгой для детей, она будет говорить не только их уму, но и их сердцу, она будет напоминать им об их борьбе и усилиях в направлении к завоеванию знания, она будет служить живым символом уже достигнутых побед и будет подстрекать и побуждать их к дальнейшим победам на поприще завоевания знания, все более широким по своим размерам и значению. При чтении и перечитывании такой книги сердце не одного ребенка радостно забьется от живого сознания своей творческой роли в области знания и вызовет в нем желание присоединить к этой книге еще новые и новые страницы, говорящие о новых поисках и новых победах.

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

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

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

VIII. МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

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

NB *Очень хорошая мысль! Такая методика довольно широко используется наиболее квалифицированными, вдумчивыми учителями, когда целевую установку урока формулируют сами дети, когда план урока составляется учителем совместно с детьми, когда вместе с детьми учитель подводит итог урока. Ребенок, таким образом, из простого студента педагогического действия, задуманного учителем, становится его активным участником, создателем!*

притом большею частью даже указывает и способы достижения этих целей.

Учитель обыкновенно на уроке говорит о том, что ему, учителю, хочется, что он себе наметил по выработанному им самостоятельно плану, а ученики вынуждены волея-неволей слушать учителя, т.е. ставить себе те цели, которые учитель находит нужным, чтобы они ставили, и осуществлять тот план, в выработке которого они не участвовали и который им совершенно не ясен.

Такого образа действий ни в каком случае нельзя одобрить. Учитель вместе со своими учениками должен выработать план преподавания:

этот план должен быть их коллективным результатом, и тогда осуществление и проведение его явится не только осуществлением воли учителя, но осуществлением и воли самих учеников.

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

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

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

Очень может быть, что первоначально ответы и указания детей будут неопределенны, потому что в большинстве случаев придется иметь дело с детьми, в которых ложным воспитанием в семье не дали развиться привычке относиться сознатель-

но и осмысленно к тому делу, в котором приходится принимать участие; но мало-помалу, чем больше дети будут ориентироваться в той области знания, с которой их знакомит учитель, тем определеннее и определеннее будут становиться их ответы.

Но вопрос, о котором я говорю, должен постоянно все снова и снова им задаваться, и даже дети должны чувствовать, что этот вопрос постоянно висит в воздухе и что учитель с нетерпением и жадностью ждет их ответа на него. Тогда только между учителем и учениками сложатся нормальные отношения и тогда только весь процесс преподавания и обучения получит то развивающее и образовательное значение, которое он может иметь.

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

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

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

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

Учитель должен почаще говорить ребенку: «Попробуй сделать так-то и так-то и посмотри, что из этого выйдет, и подумай сам о том, какие выводы можно сделать из тех явлений, которые тебе пришлось наблюдать; придумай какую-нибудь новую комбинацию для опыта, побольше экспериментировать, и ты добьешься ответа на те вопросы, которые тебя интересуют. Я мог бы тебе и прямо ответить на эти вопросы, но гораздо полезнее будет, если ты сам самостоятельно добьешься на них ответа, тогда ты научишься сам находить ответ и на другие, более сложные вопросы, на которые я могу оказаться бессильным ответить».

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

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

Нам возражат, быть может, что для многих отраслей и отделов знания фактически это или неосуществимо, или трудноосуществимо. Ну так что же! Попытаемся это осуществить в тех размерах, в каких возможно, и быть может, если мы направим в эту сторону свои усилия, окажется, что и то, что казалось прежде трудноосуществимым, на самом деле легко и просто осуществимо.

Но даже там, где этот путь самостоятельного создания и творчества детьми науки почему-либо является невозможным, во

NB Мы очень часто говорим о необходимости изучения основ наук как их истории. И это правильно. Но на практике оказывается, что такое изучение в системе вызывает большие трудности. Для такого изучения ребенку не всегда хватает внутренней подготовки. Да, безусловно, преподавание науки «в систематически расположенном виде» не всегда плодотворно. Но история науки — это ведь тоже система. Поэтому там, где это возможно, безусловно, надо показывать детям пути мучительных исканий ученых, раскрывать великие драмы научных идей, вести их трудными, часто запутанными тропами, которыми проходила наука в течение веков, чтобы ученик был не только свидетелем, но и соучастником открытий мысли, влекущей к сотворчеству через века. Этим можно оживить «науку в систематически расположенном виде».

всяком случае гораздо плодотворнее преподавать детям не столько науку в систематически расположенном виде, сколько приноровленную к их пониманию историю науки.

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

общего образования. К сожалению, такие искатели истины среди современных педагогов представляют величайшую редкость.

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

Многие вопросы, которые при применении существующих методов преподавания кажутся трудноразрешимыми, становятся легко разрешимыми при применении метода освобождения творческих сил. Так, например, при этом становится гораздо легче

разрешимым вопрос об индивидуализации преподавания, а также вопрос о группировке учеников. Та искусственная группировка, которую обыкновенно приходится устанавливать при существующих методах обучения даже в лучших школах, когда учитель, пользуясь своим авторитетом, чисто внешним образом и потому грубо распределяет учеников по возрастным группам, уступает свое место *естественной группировке*, устанавливающейся само собой в силу совпадения однородных целей и образующихся для их достижения свободных соединений детей между собою. А что индивидуализация обучения легче достижима не тогда, когда все ученики вынуждены зараз, главным образом, слушать учителя, что он говорит, и когда весь центр тяжести обучения сосредоточивается на этом, а тогда, когда центр тяжести сосредоточивается на самостоятельной творческой работе детей, — это, как мне кажется, ясно само собою.

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

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

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

В процессе обучения главное не наглядность самого процесса обучения, а сохранение за ребенком в этом процессе полной духовной самостоятельности, а поддержание в нем непрерывной самостоятельности, а неустанное пробуждение в нем духа творчества. Обучение может быть наглядным и в то же время являться не чем 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 гаран-

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

Все это нас приводит к тому заключению, что метод наглядности может быть тогда только плодотворен в наибольшей возможной степени, если он будет связан с методом освобождения творческих сил в ребенке. Как же достигнуть этой связи? Для этого прежде всего надо отказаться от *чрезмерного* пользования всякого рода наглядными пособиями. Будем держаться такого правила: пускай те наглядные пособия, какие только окажется возможным, *делаются самими детьми*. То, что дети только смотрят, не 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 рассмотрения при помощи глаз.

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

IX. ВОПРОС О НРАВСТВЕННОМ И РЕЛИГИОЗНОМ ОБУЧЕНИИ В «ДОМЕ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА»

Будут ли дети в «Доме Свободного Ребенка» обучаться нравственности и религии, и вообще, как в этом учреждении будут заботиться о нравственном и религиозном воспитании детей — вот вопросы, на которые мы должны постараться ответить. Нравственность и религия, скажут нам, — это такие две важные области, что, конечно, здесь нельзя оставаться в индифферентном отношении, а надо принять те или другие меры, которые бы обеспечили правильное развитие детей в нравственном и религиозном отношении. Совершенно верно, но какие же это будут меры и в чем они будут заключаться?

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

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

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

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

Это общение, эти разговоры с детьми могут возникать совершенно неожиданно, не в предустановленные часы, и чем более неожиданно возникают такие беседы, тем интимнее и задушевнее они бывают. И в этих задушевных беседах по поводу самых важных вопросов жизни руководители, высказывая свои личные взгляды, будут, однако, прилагать все усилия к тому, чтобы эти взгляды не оказали какого-либо давления на пробуждающуюся мысль детей, чтобы они не послужили препятствием к выработке в них самостоятельного, независимого суждения; их метод воздействия на детей в данном случае будет все тем же методом освобождения творческих сил в ребенке, о котором я говорил выше.

Они здесь в еще большей мере даже, чем в области научного знания, будут стремиться приводить детей в состояние наибольшей активности и наименьшей пассивности. Они будут смотреть

на детей как на живых свободных личностей, неумолимо ищущих высшей нравственности и высшей религии, и они будут детям помогать в наибольшей возможной степени и так, чтобы не посягать на их самостоятельность в их свободных поисках и усилиях найти то, что является для человека в жизни самым ценным и самым важным.

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

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

А ознакомление с лучшими, наиболее чистыми, глубокими и возвышенными произведениями всемирной литературы, начиная от древнейших и кончая современными, в которых поднимаются и трактуются в художественной образовательной форме великие проблемы нравственности и религии, — какой богатый, неисчерпаемый материал даст оно детям для углубления и расширения их этических и религиозных взглядов, как сильно оно поможет им в выработке самостоятельных суждений.

Эти произведения будут служить одною из постоянных тем для бесед детей и между собою и со взрослыми. И так как эта художественная литература может иметь такое великое значение в деле духовного развития детей, то надо будет обратить особенное внимание на ее тщательный подбор. Надо будет постараться в этом отношении доставить детям здоровую пищу, надо постараться, чтобы в их руках прежде всего очутились те художественные произведения всемирной и родной литературы, которые пробуждают возвышенные чувства, которые действительно при-

NB *Здесь хотелось бы немного дополнить Вентцеля. По-видимому, дело не только в хорошем подборе художественной литературы для ребенка. Очень важно, чтобы он прочитал книгу вовремя. Если книга прочитана с опозданием — это значит, что какая-то очень важная, тонкая, удивительно звучащая струна в его душе оказалась ненапрянутой. Это ли не главное условие развития литературного вкуса! И роль учителя, способного вовремя подсказать, посоветовать, дать ученику в руки нужную ему именно сейчас книгу, неоценима. Вентцель об этом не пишет, но это логически вытекает из того, о чем он говорит.*

влекают внимание к великим проблемам нравственной и религиозной жизни человека и бросают на эти проблемы хоть маленький луч света, а не стремятся затемнить их и не будят в душе низменные и пошлые стремления. Подбор этой литературы, которая найдет себе место на полках библиотеки «Дома Свободного Ребенка», конечно, представит большой труд, и в этом отношении нельзя не быть достаточно строгим, но этот подбор должен быть сделан соединенными усилиями всех участников «Дома Свободного Ребенка».

Чем раньше разовьется в детях вкус к великим, истинно художественным, глубоким произведениям литературы, поднимающим со дна человеческой души все то лучшее, что в ней таится, тем меньше нам придется бояться впоследствии того влияния, какое на них

может оказать случайно попавшая к ним в руки книга из числа тех произведений, которые взбудораживают в нашей душе дремлющие еще в ней остатки зверя, которые заставляют всплывать на поверхность ее эту далеко еще не искорененную, наследственно тяготеющую над нами грязь и бедность нашей души. Такие произведения они тогда с негодованием и отвращением отбросят в сторону, и эти последние будут бесильны нарушить тот высокий строй мыслей, то возвышенное настроение, которым проникнута их душа. Только развитие подобного вкуса даст возможность нашим детям противостоять влиянию патологической литературы нашего большого века.

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

X. ОБЩЕСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ В «ДОМЕ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА»

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

чтобы в них зарождались и крепились здоровые общественные стремления и чувства.

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

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

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

Но общие собрания представляют и одну большую опасность, над устранением которой много придется поработать лицам, принимающим участие в жизни «Дома Свободного Ребенка». Здесь перед последними возникает громадная общественная проблема, разрешению которой они необходимо должны содействовать, если им дорого возможно большее развитие личности и индивидуальности в ребенке. Когда много людей собирается вместе, то легко образуется толпа; в больших собраниях громадное число их участников легко обращается в автоматическое... Вот против образования-то толпы и против превращения в автомата и надо принимать всевозможные меры... Надо, чтобы собрания детей, одних ли или со взрослыми, всегда носили такой харак-

тер, что чувствовалось бы, что это — собрание свободных личностей, имеющих каждая свою индивидуальность, а не большое или маленькое стадо, слепо и механически идущее за тем, кто взял на себя роль вожака. Здесь перед воспитателем стоит очень трудная задача, но надо, чтобы он так или иначе преодолел ее, хотя для преодоления ее понадобится громадный педагогический такт и опытность.

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

И не только относительно собраний, но и вообще, что касается отношений детей друг к другу, придется приложить особенную заботу к тому, чтобы дети с более ярко выраженной индивидуальностью, более сильные как личности не подавляли детей более слабых, индивидуальность которых не выражена достаточно ярко и недостаточно ясно сознается ими самими и которые поэтому не в силах оказать противодействие производимому невольно на них влиянию сверстников. Этим более слабым духовно детям надо прийти на помощь и оказать им в должную минуту необходимую поддержку. Надо их вызвать к борьбе за свою индивидуальность и помочь им в этой борьбе и надо создать такие условия, при которых бы эта индивидуальность могла проявиться с достаточной степенью ясности и для них самих, и для лиц, их окружающих.

Таким образом, как мы видим, то общественное воспитание, которое будут стремиться дать детям в «Доме Свободного Ребенка», будет значительно разниться от того общественного воспитания, которое обыкновенно стремятся дать детям. Общественное воспитание в том виде, как оно проводится обыкновенно, есть воспитание в стадности, есть воспитание в духе механической солидарности, при которой в личности утрачивается всякое сознание своего «я», как своеобразной, самобытной индивидуальности... Личность воспитывается при этом в качестве раба общества. Иным духом будет пропитано общественное воспитание

в «Доме Свободного Ребенка». Там личность будет воспитываться не в качестве раба общества, а в качестве его свободного творца, свободно трудящегося в том направлении, которое диктуется ее индивидуальностью, над прогрессивным расширением и усовершенствованием общественной жизни. Общественное воспитание в «Доме Свободного Ребенка» будет проникнуто сознанием того важного значения, которое имеет свободная индивидуальная личность как фактор в деле создания форм общественности, обладающих наивысшею ценностью; оно будет поднимать личность от ступени механической и принудительной ее солидарности с обществом до ступени ее свободной и сознательной солидарности с ним.

XI. ИСКУССТВО В «ДОМЕ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА»

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

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

И здесь, таким образом, как везде, требуется предварительное, возможно более тщательное и подробное ориентирование в

душевной жизни тех детей, с которыми приходится заниматься искусством.

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

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

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

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

риодически экскурсии или даже более или менее продолжительные путешествия.

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

На этот музей человеческого труда должно быть обращено особенное внимание и приняты все усилия для возможно более широкого и разнообразного его пополнения. Основу, конечно, составят те формы производительного труда, которые будут иметь место в «Доме Свободного Ребенка». Кроме того, дальнейший материал в этом смысле даст посещение мастерских, фабрик и заводов.

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

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

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

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

Как и во всем остальном, так и относительно музыки решающим моментом нам должен служить сам ребенок. Музыка должна идти навстречу естественным потребностям ребенка, содействовать его свободному гармоническому развитию и вести к наибольшему развитию его творческих сил.

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

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

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

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

Пускай печальное входит только в той мере, в какой оно, как живой контраст, еще резче может подчеркнуть жизнерадостные, бодрые музыкальные тоны и еще более усилить их влияние на психику ребенка. Пускай музыка разворачивает в этом отношении перед ребенком и юношей картину неустрашимой борьбы с судьбой, — борьбы, преодолевающей все беды, все страдания, все горе и торжествующей в конце концов над ней свою победу в радостных, ликующих, поднимающих энергию звуках.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

У детей есть вообще потребность к театральным представлениям. В играх своих они любят изображать те или другие события жизни, которые им пришлось наблюдать. Они любят также

* «Свободное воспитание за 1907—1908 г., с. 7.

драматизировать различные художественные рассказы и сказки, которые им приходилось слышать. Группа детей при этом самостоятельно распределяет между собой роли, и получается нечто вроде театрального представления.

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

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

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

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

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

Мы не хотим создать какой-то монастырь из «Дома Свободного Ребенка». Мы вовсе не хотели бы детей лишить возможности здесь веселиться, танцевать... Они будут веселиться и лучше и полнее, чем веселятся современные дети на устраиваемых для них так называемых детских балах. Они будут танцевать, но свободными творческими чистыми танцами, а не пошлыми чувственными танцами современности.

В «Доме Свободного Ребенка» периодически, время от времени, по поводу тех или других выдающихся событий, имеющих общечеловеческое значение или касающихся только самого этого учреждения, будут, по всей вероятности, устраиваться праздники. Дети будут, например, праздновать праздник весны, праздник лета, праздник осени, праздник зимы, день основания «Дома Свободного Ребенка» и т.д. Эти праздники будут свободно за-

думаны детьми и будут выполнены по свободно ими составленной программе. Их будут стараться проводить по большей части на чистом воздухе, и они будут полны самого непринужденного веселья и радости.

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

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

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

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

Да, такие праздники еще надо создать, и это одна из нелегких задач, стоящая перед современными воспитателями, осуществимая, быть может, только в таком учреждении, как «Дом Свободного Ребенка», где весь строй остальной жизни с необходимостью требовал бы подобных праздников, осуществимая только для таких детей, из которых стремились сделать свободных творцов жизни, а не стремились дрессировать и муштровать их и всячески насиловать их мысль, чувство и волю, мало-помалу обращая их в будущих рабов и марионеток того кукольного театра, который многие по какому-то недоразумению называют культурой и который решительно ничего не имеет общего с истинной и настоящей культурой человечества.

ХИ. ЗАНЯТИЯ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНЫМ ТРУДОМ В СМЫСЛЕ ОВЛАДЕНИЯ ФИЛОСОФИЕЙ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА ВООБЩЕ

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

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

С какими видами и формами производительного труда удастся познакомить детей, все это будет, конечно, зависеть от тех материальных средств, которыми будет располагать «Дом Свободного Ребенка», но в идеале, во всяком случае, надо стремиться к тому, чтобы все типические и основные формы производительного труда были так или иначе представлены в «Доме Свободного Ребенка». Я не берусь перечислять их всех, эта область требует еще обширной и подробной разработки, к которой должны были бы быть привлечены специалисты по различным видам производительного труда, чтобы путем совместной работы с педагогами разработать подробный план и организацию тех занятий производительным трудом, о которых я сейчас говорю. Сюда войдет, по всей вероятности, пряđenje, ткачество, шитье, приготовление пищи, обработка бумаги и картона, обработка металлов, дерева, обработка глины, культура почвы и т.д.

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

Если метод освобождения творческих сил в ребенке с успехом может быть применяем при изучении наук, то с еще боль-

шим успехом он может быть применяем при изучении производительного труда вообще. Надо здесь дать возможность детям возможно более широкого наблюдения и экспериментирования, на основании которых они могли бы самостоятельно и вполне разумно и сознательно дойти до усвоения наиболее правильных методов работы и овладеть в наивозможно широкой степени философией производительного труда вообще.

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

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

Что могло бы действовать благотворнее в воспитательном и образовательном отношении, как дать возможность детям, хотя бы в сжатом и сокращенном виде, пережить историю того или другого ремесла. Пускай они начинают в каждом ремесле с самых примитивных и самых скудных орудий и постепенно при деятельной помощи руководителя переходят к все более усложняющимся и совершенствующимся орудиям и средствам труда.

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

Идеальной формой, при которой те занятия производительным трудом, о которых я говорю сейчас, могли бы осуществиться в полном своем размере и при которой ребенок действительно был бы в состоянии охватить всю область производительного труда в его целом, — могла бы служить такая организация «Дома Свободного Ребенка», при которой он заключал бы в себе целый ряд мастерских, охватывающих и отражающих в сжатом и скон-

* См.: «Школа и общество» професс. Дьюи. Издание «Свободного воспитания».

центрированном виде все то, чем является в грандиозном размере громадная мастерская — наш земной шар.

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

Но подобный промышленный и земледельческий городок — мечта отдаленного будущего. В настоящее время идея такого городка могла бы быть осуществлена только в минимальных размерах и то при наличии для этого достаточных средств. Реализация этой идеи станет возможной только тогда, когда люди проникнутся сознанием великого значения педагогических задач и когда для лучшего их осуществления они не будут жалеть ни своих сил, ни своих материальных средств.

XIII. СВОБОДНЫЕ ИГРЫ ДЕТЕЙ В «ДОМЕ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА»

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

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

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

Вот почему мы и видим в области детских игр такой ничтожный прогресс: из поколения в поколение передаются и воспроизводятся почти одни и те же игры. А между тем, казалось бы, игра — это поприще свободного обнаружения в избытке накопленных сил жизни — могла бы являться одной из наилучших

форм упражнения творческих способностей ребенка. И она для современных воспитателей остается почти не утилизированной в этом отношении. Они стараются как можно больше направлять игры детей и руководить ими и очень мало дают им самим свободно играть и очень мало предоставляют детей в играх самим себе.

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

Для ребенка игра такое же серьезное дело, как труд для взрослого, и переход от игры к труду совершается в жизни ребенка постепенно. Первый труд детей, первые их научные занятия будут, вероятно, иметь характер игры и только мало-помалу приобретут характер серьезного дела. И какая же в этом беда, если маленький ребенок, играя, будет исполнять первоначально те или другие поручаемые ему работы или в игре же будет обогащаться тем или другим запасом ценных знаний.

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

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

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

*
* * *

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

XIV. ВОПРОС О НАКАЗАНИЯХ В «ДОМЕ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА»

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

Но, несмотря на это, конечно, все-таки могут иметь место такие поступки детей, которые являются нарушением прав другого. Что в таких случаях должны делать руководители «Дома Свободного Ребенка»? Прибегнуть к наказанию? Ни в каком случае. Мягко и кротко надо постараться дать ребенку почувствовать всю ненормальность его поведения, и чем мягче и кротче это будет сделано, чем меньше внесено в это дело раздражения, тем больше мы будем иметь шансов надеяться на успех.

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

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

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

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

Что все, указанное мною выше, возможно, что действительно можно избежать всяких наказаний, подтверждением этому, между прочим, может служить опыт, произведенный Маделеной Вернэ в устроенном ею в окрестностях Парижа воспитательно-образовательном учреждении под названием «Социальное будущее» (L'Avenir social)*. Там, читаем мы в статье А.Буткевича об этом учреждении, «по поводу более крупных случаев недоразумений или столкновений вопросы нравственного поведения обсуждаются всем населением колонии. Это не суд, ибо здесь нет ни подсудимых, ни наказаний. Это — товарищеская выработка условий общежития, выработка общественного мнения, не того общественного мнения, которое, выросши из предрассудков и традиций, обрушивается на всякую смелую инициативу, а мнения сознательного, слагающегося из взглядов, пропущенных сквозь взаимную критику, и волю, пришедших к свободному соглашению». Благодаря такому совместному дружескому решению нравственных вопросов «трения нравственного характера, возникающие между маленькими гражданами «Социального будущего», устраняются не насильственным обузданием активности и не воздвиганием предохранительных перегородок между беспокойными элементами, а установлением разумным и мирным путем гармонии свобод» (стр. 82).

XV. РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В «ДОМЕ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА»

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

В противоположность старой школе и старым воспитательно-образовательным учреждениям, которые все дело воспитания и образования хотели бы отдать в руки профессиональных педагогов, в противоположность провозглашенному и в теории, и в практике лозунгу этих учреждений «долгой родителей!», «Дом Свободного Ребенка» стремится привлечь родителей к возможно более активной роли в деле воспитания. Он не только не считает

* «Свободное воспитание» за 1907—1908 г., № 12.

нежелательным вмешательство родителей в дело воспитания и образования, но он, напротив того, радостно приветствует его. «Дом Свободного Ребенка» широко открыт для родителей, и они для него не чужие, не посторонние лица, не досадная помеха, а желанные сотрудники и помощники всех тех, кто деятельно работает в этом доме над разрешением проблемы истинного воспитания и образования.

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

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

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

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

шая школа создает отчуждение детей от родителей, а порою даже и враждебное отношение к ним, хотя она этого вовсе даже и не имеет сознательно в виду.

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

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

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

Если все семьи станут воплощать в себе идеальные начала жизни, если все общество станет воплощением идеалов свободы

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

*
* *
*

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

XVI. ПОРЯДОК В «ДОМЕ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА» («образцовый порядок» или «свободный порядок»?)

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

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

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

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

Если бы человек был настолько совершенным существом, что все, что только требуется прогрессивным развитием той группы существ, частью которых он является и которая называется

NB *Да, действительно, свободная жизнь свободных детей в Даме (если под Домом подразумевается любое учебно-воспитательное учреждение) не может не предполагать свободного порядка, создающегося в первую очередь самими детьми, порядка, который без сомнения ценнее того «образцового» порядка со строгими требованиями, к которому так стремятся некоторые руководители школ. И как много сил, бесполезных, ненужных, уходит у взрослых людей для создания такого порядка, который в сущности нужен только взрослым. Более того, и это уж совсем страшно, во многих случаях создание «образцового» порядка становится самоцелью. Куда уж тут до живого ребенка!*

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

Погоня за «образцовым внешним порядком» и за строгой скрупулезной регламентацией жизни, чрезмерный формализм приводят часто только к тому, что цветущие и радостные сады жизни обращаются в пасмурное, полное слез и вздохов кладбище. Образцовый порядок означает почти то же, что образцовая мертвечина. Не будем же гнаться за этим образцовым порядком и лучше помиримся с некоторым неизбежным беспорядком, лишь бы не потушить то яркое пламя жизни, которое в нем скрывается и которое тотчас же начинает меркнуть и гаснуть, как только мы очень усердно начинаем наводить порядок.

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

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

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

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

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

XVII. О ТЕХ ВЫСОКИХ ТРЕБОВАНИЯХ, КОТОРЫЕ ДОЛЖНЫ К СЕБЕ СТАВИТЬ РУКОВОДИТЕЛИ В «ДОМЕ СВОБОДНОГО РЕБЕНКА»

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

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

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

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

Вот почему, прежде чем браться за работу в «Доме Свободного Ребенка», надо отдать себе ясный отчет, в достаточной ли мере являешься подготовленным к этой работе и в достаточной ли мере сильна в тебе готовность преодолеть все препятствия, и поднять себя в педагогическом и во всех других отношениях до такой степени, чтобы оказаться на высоте взятой на себя задачи, оказаться достойным ее исполнителем. Никогда не следует забывать, что осуществить «Дом Свободного Ребенка» гораздо труднее, чем создать школу обычного

типа, которыми полна современность, и что поэтому к лицам, берущимся за это дело, нельзя не быть в достаточной мере строгим.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

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

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

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

эти частичные улучшения сыграют свою роль в смысле подготовки к более полному и коренному изменению всего строя существующей школы, в смысле ее наибольшего приближения к осуществлению идеи «Дома Свободного Ребенка».

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

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

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

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

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

Вот почему в этом отношении все заинтересованные скорейшим осуществлением этих идей должны во что бы то ни стало добиваться полной автономии школы и ее самостоятельности, и это в отношении школы во всем ее целом, т.е. и высшей, и сред-

ней, и низшей школы. Еще в своей книге «Борьба за свободную школу» я указывал на то, что «идея свободно возникающей путем свободной ассоциации ее элементов и свободно самоуправляющейся школы должна быть нашей путеводной звездой и что школа, как целое, должна быть свободна от всякого давления извне, откуда бы это давление ни приистекало»*.

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

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

Оглядываясь кругом себя, мы видим, что эта борьба и творческая работа над созданием «идеальной школы будущего» началась везде и повсюду. Она началась в Бельгии, и во Франции, и в Испании, и в Германии, и в Англии, и в Америке и т.д. Мы видим, как во всех этих странах возникают новые школы, служащие в тех или других отношениях как бы предвосхищением идеальной школы будущего. Из длинного ряда этих школ я назову здесь, хотя бы для примера, сиротский дом Прево в то время, когда там главным руководителем был Поль Робен, «Улей» Себастьяна Фора, упоминавшееся мною воспитательно-образовательное учреждение «Социальное будущее», «Новую школу» доктора Декроли в Брюсселе, школу Бертольда Отто в Грос-Лихтерфельде близ Берлина, свободную школьную общину Викерсдорф близ Заальфельда в Саксонии—Мейнингене, школу Феррера в Испании, элементарную школу при университете в Чикаго и т.д. Эта творческая работа над скорейшим сосуществованием «идеальной школы будущего» началась уже и у нас в России. И здесь мы встречаемся с попытками хотя бы частичного осуществления идеи «Дома Свободного Ребенка», о которых не раз упоминалось на страницах журнала «Свободное воспитание».

От энергии, от упорства и силы воли лиц, творчески работающих над созданием идеальной школы будущего, будет зависеть и окончательный результат этой работы. На карту поставлены самые кровные интересы наших детей, нашего молодого поколения, и нет сомнения в том, что все, кому дороги интересы этого молодого поколения, встанут на дружную защиту их и будут

* См.: «Борьба за свободную школу», с. 142.

стремиться соединить свои усилия в одной общей широкой, коллективной и планомерной творческой работе для создания везде и повсюду, вместо существующих учебных заведений, «Домов Свободного Ребенка» и «Домов Свободного Юношества», которые бы дали нам здоровое телом и духом молодое поколение, свободных, стойких, независимых личностей, способных стать смелыми и великими строителями новых форм личной и общественной жизни, способных стать творцами новой культуры, нового общества и нового человечества.

NB *«В идеальной школе будущего...» К.Н.Вентцель выступает во многом как великий идеалист и великий романтик в самом лучшем и высоком смысле этих слов, хотя многие мысли Вентцеля об устройстве школы, организации жизни в ней детей и сегодня не теряют своей значимости. Явно идеализированы способы реализации многих интересных педагогических идей. Но ведь, опять-таки, у Вентцеля это идет от горячей веры в ребенка, в его безграничные творческие возможности, от искреннего желания сделать школу настоящим Домом детской радости.*

КУЛЬТУРА И ВОСПИТАНИЕ

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

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

Что важнее: наследник или наследство?

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

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

Он для нас начинает играть второстепенную и подчиненную роль.

Он перестает для нас иметь значение как живая личность.

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

Культура — хорошая вещь, кто станет спорить против этого, но выше культуры стоит живой человек, живая человеческая личность, и, вводя эту живую человеческую личность в обладание тем ценным богатством, которое ей досталось на долю от предыдущих поколений, позаботимся о том, чтобы она как личность ни в чем бы не потерпела умаления, чтобы она не изнемогла под бременем этого богатства, не утратила своей свободы, не стала рабом, не свелась бы к роли простого орудия или средства...

Беда в том, что приобщение ребенка к культуре носит в школе чаще всего отвлеченно-созерцательный характер. Уроки, лекции, беседы, в ходе которых ребенок зачастую выступает в роли слушателя, воспитывают не личность, а, как говорит К. Н. Вентцель, в лучшем случае — привратника культуры, ее кладовщика. Много лет тому назад мы предприняли первую попытку «познания» детей в культуру другой эпохи на основе ее имитации. И этот опыт оказался удачным. Один день в школе мы целиком посвятили XIX веку. Школа превратилась в большой дом, события в котором могли происходить сто лет тому назад, а все ученики и учителя стали на один день участниками этих событий. А событий в доме было много, одно интересней другого: «бал у Йогеля», литературные и музыкальные салоны, отрывки из спектаклей, шедших свыше ста лет тому назад на столбчатых сценах, большой вечерний бал, открывшийся блестящим полонезом, хор цыган — учителей школы, кафе, в котором подавали блюда по рецептам XIX века. И все в костюмах, и каждый, начиная с директора, вошел на один день в роль, которую он сам для себя выбрал.

Так ребенок сам становится активным участником иной культуры, иного времени. Потом наши праздники культуры разных времен и народов стали традиционными: День серебряного века, День культуры 20-х го-

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

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

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

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

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

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

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

Всего этого мы можем достигнуть только тогда, когда культура

дов XX века, День XVIII века. Целый год был посвящен эпохе европейского Возрождения и т.д. Так одно поколение детей, вырастая, прошло через культуры разных эпох, беря из них то лучшее, что они в себе несли, обобщая тем самым свой не только духовный, но и душевный мир.

перестанет быть внешней и показной, а станет истинной внутренней культурой, когда мы перестанем гнаться за чисто внешними результатами и обратим внимание на внутреннего человека.

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

Несмотря на внешний культурный лоск, этот внутренний человек у

большинства современных людей представляет нечто до крайности жалкое.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Человеческий род, благодаря авторитетам всякого рода, до сих пор подвергался исключительно внешней дрессировке, о том

же, чтобы поднять человеческий род к высшим ступеням культуры путем свободного внутреннего развития, до сих пор почти не заботились.

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

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

Только культура истинно свободных людей принесет поистине роскошные плоды.

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

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

Мы покупаем смягчение человеческой дикости слишком дорогой ценой.

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

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

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

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

Как упорно они сопротивляются полному и последовательному осуществлению «идеи освобождения ребенка», предчувствуя, что при последовательном осуществлении этой идеи они лишаются почвы и материала для проявления своих властолюбивых стремлений.

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

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

И легче будет сломить сопротивление ярых врагов этого освобождения, чем тех мнимых друзей ребенка, которые не хотят вполне освободить ребенка якобы ради его собственного блага и якобы ради спасения человеческой культуры, которая может при этом оказаться в опасности. Тогда как, наоборот, именно только путем последовательного и систематически проведенного «освобождения ребенка» и может быть спасена наша культура, и рабство ребенка, всеобщее и всестороннее рабство, проходящее через все возрасты его жизни, и ставит на карту ее существование и ведет человечество все более и более по наклонной плоскости в направлении к вырождению.

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

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

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

Культ ребенка — это будет только великое благоговение, великое преклонение перед развивающейся жизнью, перед беспредельным творчеством жизни, свободно обновляющейся и принимающей все высшие и высшие формы: это будет систематический, последовательный и планомерный труд, чтобы обеспечить и охранить это свободное развитие, чтобы устранить с пути его все то, что ему противодействует, тормозит его и мешает.

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

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

И, однако, они должны быть преодолены.

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

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

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

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

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

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ И СВОБОДА

Что вопрос о нравственном воспитании является бесспорно самым важным во всей области воспитания — с этим едва ли кто будет спорить. Тем более настоятельной является надобность разобраться в этом вопросе, так как ни в одной области не существует в этом отношении такой путаницы, как именно в вопросе о нравственном воспитании. В настоящей статье я хочу только высказать несколько мыслей о том направлении, в каком следует искать его решения, если становиться на точку зрения идей, охватываемых понятием «свободное воспитание», и последовательно развивать эти идеи до их последнего логического конца.

Перед нами стоит такая проблема в области нравственного воспитания, которую мы должны решить или по крайней мере приблизиться к ее решению: какими целями следует задаваться в деле нравственного воспитания, если и нравственное воспитание, подобно всем другим сторонам, должно быть запечатлено характером свободы и должно отбросить все формы принуждения и насилия, как бы скрыты и замаскированы они ни были. Ни в какой другой области, как в области нравственного воспитания, не возникает, быть может, в такой сильной степени опасность опутать ребенка «цепями невидимого рабства». И ни в какой другой области те приемы воспитания, которые обычно практикуются, не являются столь очевидно бросающимся в глаза насилием над душой ребенка и ведут не к освобождению ребенка от тяготеющих на нем цепей всякого рода, а к его закреплению в новые цепи.

Это тем более знаменательно, что в этом отношении даже те педагоги, которые смело и решительно идут по пути умственного раскрепощения ребенка, провозглашая здесь лозунг свободного непринужденного развития, как только дело заходит о нравственном развитии, начинают бояться этой свободы и сворачивают на старый путь более или менее грубого или более или менее тонкого насилия. Но ведь надо же быть последовательным: если процесс умственного развития ребенка должен быть свободным, если мы должны развивать в нем критическую мысль, если все дело его умственного развития мы должны стремиться поставить так,

чтобы он сам творческим путем доходил до обладания истиной, если мы должны остерегаться сковывать его свободную мысль какими-либо догмами, а наоборот, поощрять к смелому исканию, к самостоятельным поискам, к творческой работе, то должны ли мы делать то же самое и, быть может, еще во много раз больше в области нравственного развития его? Не должен ли ребенок и в нравственной области явиться также великим искателем, не должен ли он самостоятельно и творческим путем дойти до обладания нравственностью, не следует ли нам и здесь опираться на творческие силы ребенка, а не на различные процессы автоматического характера, как-то: подражание, внушение и т.д.?

«Да, — скажут нам, — но ведь это сопряжено с большим риском. Легко может случиться, что ребенок, идя творческим путем, дойдет до обладания не нравственностью, а Бог знает чем, что граничит, быть может, даже с преступлением... Поэтому гораздо надежнее будет, если мы будем рассчитывать на такие факторы, как подражание и внушение: тогда гораздо скорее можно быть уверенным в том, что из него выйдет *хороший* человек, который проникнется *истинными* понятиями о добре и зле».

То есть, другими словами, ответим мы на это, в области нравственного воспитания вы боитесь свободного, естественного развития, последовательно и систематически проведенного и обеспеченного, вы боитесь, что творческая мысль ребенка обратится к *новой нравственности*, нравственности, которую вы понять не можете и которая, быть может, разойдется резко с той нравственностью, которую вы привыкли считать последней абсолютной истиной. Считая себя в отношении нравственного идеала обладателем абсолютной истины и не веря в возможность прогресса человечества в деле познания высших начал нравственности, вы считаете себя вправе стараться как можно раньше *внушить* ребенку ваш идеал, чтобы тем *спасти* его от возможной нравственной гибели. Таким образом, вера в возможность обладания абсолютной истиной и в свое призвание быть спасителем ребенка от угрожающей ему якобы, а на самом деле, быть может, мнимой опасности нравственно погибнуть — служит тем достаточным основанием, которое оправдывает в ваших глазах такие приемы воспитания, как внушение, когда дело идет о нравственном воспитании. Но кто дал вам право считать себя в обладании абсолютной истиной в сфере познания добра и зла, то есть в области нравственности, и кто дал вам право взять на себя роль спасителя, не зная, захочет ли то лицо, которое вы спасаете, подобного спасения и не проклянет ли оно вас впоследствии, усмотрев в вашем спасении не спасение, а нравственную гибель, а тормоз и задержку для достижения более высоких степеней нравственного развития?

Пока вы не можете доказать, что вы действительно обладатель абсолютной нравственной истины, пока вы не можете оправдать необходимость спасения, — до тех пор вы не лишены

права принимать на себя роль спасителя и действовать так, как если бы вы обладали абсолютной истиной. «Докажите это право. Вы — ответчики, а дети — истцы», и они вправе требовать, чтобы вы действовали с особенной осторожностью там, где не может быть полной уверенности, и чтобы вы в своих действиях больше опирались на их свободные творческие силы, чем на те автоматические и чисто механические процессы, которые характеризуются, например, словами «подражание», «внушение» и т.д., чтобы вы старались развивать в них *свободную нравственную волю*, а не те или другие привычные взгляды, привычные действия и навыки.

Истинно человеческая нравственность не может быть создана на подражании, внушении, образовании привычных взглядов, навыков и т.д., для этого требуется пустить в ход силы, и ребенок имеет полное право требовать от своих воспитателей, чтобы они сделали все возможное для развития в нем этой высшей нравственности, хотя бы она и явилась отрицанием того, что сами педагоги привыкли считать нравственностью.

Вы говорите, что «дети находятся всегда — и тем более, чем моложе, — в том состоянии, которое врачи называют первую степень гипноза», и что «учатся и воспитываются люди всегда только через внушение». И это фактически так, если «детский возраст» де-факто «есть возраст внушения», то почему же и всему нравственному воспитанию не стоять «на внушении добра».

Но задаете ли вы себе вопрос, нормально ли то, что дети и взрослые находятся часто в состоянии гипноза и что те и другие так восприимчивы к внушениям всякого рода? Но задаете ли вы себе вопрос, не потому ли взрослое поколение впоследствии и всю свою жизнь остается столь сильно восприимчивым ко всякого рода внушениям, что эту способность обыкновенно поддерживают и усиливают в нем те воспитатели, которые пользуются ею как одним из средств, и даже самым главным, нравственного воспитания? Ведь и это тоже неоспоримый факт — чем более приводишь в действие какую-либо способность, тем более она и развивается. Чем более приводишь человека в состояние гипноза, тем более он делается способным впасть в это состояние и подвергаться разным внешним влияниям.

И потом, какая цена этой гипнотической нравственности, этому «внушенному добру»? Гипнотическая нравственность есть нравственность механическая, нравственность человека-машины, человека-автомата, а «внушенное добро» не есть добро в истинном смысле этого слова, — таковым может быть только то добро, которое самостоятельно и творчески рождается в душе ребенка, а не навязывается ему путем извне, путем внушения. Если вы истинный воспитатель, то вы остережетесь пользоваться внушением как средством воспитания, вы постараетесь оперировать на других факторах, вы будете строить нравственное воспитание на творческой воле, которая, хотя бы и в зародыше, имеет-

ся в маленьком ребенке. Вы будете любовно беречь этот зародыш и всячески содействовать тому, чтобы его развитие не было заглушено чрезмерным развитием всего того, что есть в человеке механического, автоматического.

Правда, ребенок восприимчив к гипнозу и легко поддается внушениям, и так или иначе, хотя бы даже невольно, вы будете для него являться внушением своего рода. Допустим, что все это так, но что же из этого? Тем более это налагает на нас, как на воспитателей, обязанность воспользоваться этой способностью к внушению, чтобы создать в ребенке силу, могущую в нем ослабить эту способность и взять ее в руки. Такую силу мы можем создать, если будем внушать ребенку не столько те или другие абсолютные истины, не столько тот или другой образ поведения, сколько мысль, что всякая истина только тогда истина, если она является самостоятельным, свободным творческим построением ума человека, и что всякое поведение тогда нравственно, когда оно представляет продукт самостоятельной, свободной творческой воли, а не результат подражания и внушения.

Эту мысль мы должны внушать ему как путем слова, так и путем всей своей жизни. Если мы в своей жизни, и в особенно-

NB *Как же много учителей верят в то, что они обладают истиной в последней инстанции! Такой учитель постепенно начинает чувствовать себя перед ребенком Богом. А он не Бог, а скорее Вергилий, который бережно, трудными, часто запутанными тропами выводит ребенка к свету того большого, может быть, слишком сурового, но поистине прекрасного мира, который ему предстоит освоить.*

сти в области нравственности, будем вечными искателями, если мы будем всегда здесь искать высшего и лучшего, если мы не будем верить в то, что мы обладаем последней, вечной, абсолютной истиной, то ничего не может быть лучше и благотворнее влияния примера подобной жизни на ребенка. Пример подобной жизни действительно поведет к нравственному развитию ребенка, к выработке в нем самостоятельной, свободной, творческой, нравственной воли.

Но если мы в своей жизни будем исповедовать нравственный догматизм, если мы будем считать нрав-

ственные вопросы раз и навсегда решенными, если мы будем бояться их постоянного пересмотра и исследования, если мы вместо уверенности, получающейся на основании критического разбора, будем опираться на сильную веру, то и пример нашей личной жизни будет содействовать к выработке в ребенке не самостоятельной свободной творческой воли, а других, противоположных качеств. Пример нашей жизни будет только тогда содействовать к выработке добродетельного *в нашем смысле* человека. Если мы, например, исповедуем христианскую мораль, то пример такой жизни поведет к выработке человека, проникнутого принципами христианской морали. Но добродетельным каждый человек может и должен быть только *в своем смысле*. Только моя

собственная *добродетель*, мною самим свободно и творчески созданная, и есть истинная и настоящая добродетель. Всякая иная добродетель — это суррогат добродетели; всякая иная добродетель есть внешняя добродетель и в нравственном отношении не имеет никакой цены.

Что задерживает прогресс человечества в области нравственности? Этот прогресс задерживается и тормозится именно тем, что в нравственном воспитании мы не заботимся о развитии свободной творческой воли, что мы гасим с самых малых лет в ребенке в этом отношении беспокойный дух искания и творчества и стараемся во что бы то ни стало зажечь ровный и спокойный огонек веры. И поколения за поколениями путем внушения, подражания и слепой веры воспитываются в рамках все одной и той же морали, и нравственный идеал остается поэтому неизменным в течение долгих веков. Мы все еще топчемся по протопленным дорогам одной и той же традиционной морали. Но если эта традиционная мораль была сама некогда преодолением более низшей морали, то не должна ли и она в свою очередь когда-нибудь быть преодолена другой более высокой формой морали. И если мы хотим, чтобы это как можно скорее случилось, мы должны в возможно большей степени облегчать путь для морального творчества, мы должны в каждом ребенке видеть возможного творца будущей новой более высокой нравственности и путем соответствующего нравственного воспитания мы должны облегчать ему возможность стать таким творцом.

Таким образом, заканчивая настоящий краткий очерк и резюмируя вкратце ответ на вопрос: какими целями следует задаваться в области нравственного воспитания, мы скажем: цель нравственного воспитания не внушение добра, как его понимаем мы, воспитатели, не внедрение в детей путем подражания и других психических процессов чисто автоматического характера нашего нравственного идеала, а пробуждение в ребенке самостоятельной свободной нравственной воли, самобытного нравственного творчества, для которого наш нравственный идеал является только материалом, свободно и творчески перерабатываемым в более высокие формы.

Только *такое* нравственное воспитание, задающееся *такими* задачами, будет вести человечество непрерывно к все большему нравственному совершенству и будет все выше и выше поднимать нравственный идеал человечества. Для своего нравственного прогресса человечество нуждается в возможно большем числе индивидуальных свободных творцов новой независимой самобытной нравственности и в возможно меньшем числе представителей «старой морали», «вечной и неизменной вовеки веков». Только люди «свободные духом», только «вечные искатели» могут быть двигателями нравственного прогресса в человечестве. И только в атмосфере чистой и полной духовной свободы может вырасти цветок истинной настоящей нравственности.

О РЕЛИГИОЗНОМ ВОСПИТАНИИ

Вопрос о религиозном воспитании очень сложен. Прежде чем говорить о нем, мы должны уяснить себе, что следует понимать под религией и какое место она должна занимать в жизни. Только правильное решение этого вопроса может и правильно осветить вопрос о религиозном воспитании. Между тем, что касается понимания сущности религии и ее значения в жизни человека, то в этом отношении господствуют крупные принципиальные различия: мысль здесь колеблется от признания главенствующего и всеобъемлющего значения религии до полного отрицания ее, до признания в ней отрицательного фактора в жизни отдельного человека и человечества, оказывающего крайне вредное влияние на эту жизнь и извращающего ее. Ввиду такого отсутствия полного единодушия в разрешении религиозной проблемы нельзя поэтому и систему религиозного воспитания создать на том или другом разрешении этой проблемы, потому что никакое из этих разрешений не может претендовать на то, что оно обладает абсолютной истиной; единственно достоверное — это то, что существует религиозная проблема и что из этого факта только и надо исходить. В противном случае мы вступим на узкий путь фанатизма, нетерпимости и духовного насилия. Теория свободного воспитания принципиально отрицает всякое насилие над ребенком, в том числе и духовное, а потому становится понятным, что для нее исходной предпосылкой является только факт существования религиозной проблемы, а не тот или другой способ разрешения ее, и поскольку она стала бы вводить в свои построения те или другие формы разрешения религиозной проблемы, постольку она пошла бы против самой себя, стала бы в противоречие со своими главными принципами. Религиозная проблема существует и для взрослого человека, и для ребенка. Она по-разному решается в различные возрасты жизни в зависимости от степени духовного развития личности и того багажа знаний, образов, чувствований, которыми личность обладает. Вся задача религиозного воспитания может сводиться только к тому, чтобы помогать ребенку доходить собственными силами до ясного и отчетливого сознания религиозной проблемы и что-

бы доставлять ему возможно больший и разносторонний багаж, могущий обеспечить ее наиболее приближающее к истине разрешение, чуждое узости, догматизма и нетерпимости. Вот те основные начала, которыми следует руководствоваться при религиозном воспитании ребенка. Надо избегать как самому навязывать ему то или другое разрешение, будет ли оно иметь положительный или отрицательный характер в смысле утверждения безусловной истинности той или другой определенной религии или в смысле отрицания всякой, какой бы то ни было религии как одного из пагубных заблуждений человечества, так и бороться со всякими попытками, исходящими от других, чтобы оказать над ним религиозное или антирелигиозное насилие. В области религии ребенку должна быть гарантирована еще в большей степени, чем в какой-либо из других сторон жизни, полная свобода развития, должна быть обеспечена возможность создания своей собственной свободной религии, если он придет к признанию ее абсолютной ценности, или же возможность свободного ее отрицания, если опыты жизни приведут к сомнению в ее значении для человечества. И такая же свобода должна господствовать и при обсуждении вопроса о религиозном воспитании. Этот вопрос есть один из тех вопросов воспитания, который может получить правильное развитие только тогда, если при обсуждении его мы становимся на строго объективную научную точку зрения, чуждую всяких предвзятых взглядов. Но ни с точки зрения того или другого определенного миросозерцания, например материалистического и механистического взгляда на мир, сводящего все к материи и движению, или противоположного ему спиритуалистического, видящего во всем только дух, ни с точки зрения той или другой политической партии, каких бы радикальных и передовых общественных взглядов она ни преридерживалась, вопрос о религиозном воспитании не может не получить правильного разрешения. Единственно правомерное здесь, из чего надо исходить, — это объективно и научно констатировать законы духовного развития ребенка, и как цель, которая должна быть вечно перед нашими глазами, это — развитие в нем свободной творческой личности.

При обсуждении вопроса о религиозном воспитании, чтобы здесь прийти к сколько-нибудь ценным результатам, следует прежде всего строго различать религию как внутреннее переживание и религию как внешнее общественное учреждение, как совокупность тех или других обрядов, догматов, того или другого церковного культа, который как бы извне налагается на личность, как нечто по традиции передающееся от поколения к поколению. Нет сомнения, что религия как внутреннее переживание является фактором более первичного порядка. Религия как общественное учреждение с ее обрядами и культом — фактор производный. Что же такое представляет из себя религия как внутреннее переживание? Религия как внутреннее переживание

связана с теми чувствами, представлениями и стремлениями, какие возникают в человеке в связи с судьбой, постигающей то, что он считает наиболее ценным в мире и жизни. Любовь, истина, добро, человеческая жизнь, сознание, вообще все то, что человек призван считать самым дорогим для себя и священным, какая судьба ожидает и постигает все это в мире, обречено ли все это гибели и, если приходится наблюдать гибель и исчезновение всего этого, то окончательная ли это гибель и бесповоротная или временная, — вот тревожные вопросы, которые не может не задавать себе человек и которые приводят нас на порог религии. В этом отношении вполне прав Г. Гефдинг, когда он определяет религию как веру (в той или иной форме) в сохранение ценности того, чему человек придает наибольшее значение в своей жизни. Понимаемая в этом смысле религия есть вечный, непреходящий элемент как индивидуальной, так и общественной жизни, есть естественный продукт человеческого развития. В связи с духовным ростом человека и человечества могут меняться только формы религии, только способы ее проявления, но сама религия никогда не умрет, потому что без веры в сохранение ценности сама жизнь человека потеряла бы больше чем половину своей цены и сделалась бы похожей на бесплодную пустыню.

Если понимать религию в том смысле, как она определена выше, то мы должны будем признать, что религиозные переживания, относящие ее к судьбе ценностей в этом мире, должны быть и у детей дошкольного возраста. И детям этого возраста приходится быть не только зрителями, но часто и участниками в той великой драме жизни, которая разыгрывается на земле среди человечества и в которой то, что человек считает таким дорогим и ценным, постигает такая печальная участь, и у детей этого возраста есть ценности, которые они создают как таковые и судьбу которых, и часто трагическую, им приходится наблюдать. Разве тот или другой любимый брат или сестра, отец или мать, которых скосила перед ним беспощадная смерть, не ставит перед ним религиозной проблемы? Или разве перед тем же ребенком, когда он видит бесцельное убийство, совершаемое на его глазах, или ненужную жестокость или вопиющую несправедливость, к которым дети оказываются чаще чутче, чем взрослые, не вызовет вопрос о судьбе ценности в мире в самой острой своей форме? Таким образом, уже дети дошкольного возраста имеют тот жизненный опыт, который должен их неизбежно вести к религиозным переживаниям. Религиозные переживания не есть что-либо чуждое им, что навевается как бы извне, искусственным путем, но есть то, что возникает необходимо и естественно из опытов самой жизни. И надо предоставить религиозному чувству в ребенке развиваться свободно и естественно, сообразно его духовному росту и накоплению им соответствующего жизненного опыта. Как во всей области воспитания, так особенно здесь, в сфере религиозного воспитания, надо подходить к делу не с точ-

ки зрения взрослого, а с точки зрения детской психологии, детской жизни и ее интересов, с точки зрения нормального созревания человеческой личности. Научная педагогика считает своим исходным пунктом мысль о различии в психике детей и взрослых. И та же научная педагогика устанавливает биогенетический закон, согласно которому дети в общем проходят в своем развитии в сокращенном виде через те стадии, через которые проходило в своем развитии культурное человечество.

Духовное насилие над ребенком может сказываться в двух формах: с одной стороны, родителями, пытающимися насильственно воспитать его в духе той или другой определенной религии, например православной, иудейской и т.д., с другой — со стороны тех воспитателей дошкольных учреждений, которые, от-

NB *И здесь, в достаточно сложном вопросе религиозного воспитания, Венцель остается верен себе. Если религиозное развитие ребенка есть результат его самостоятельного творчества, то любое духовное насилие над ребенком со стороны должно быть запретным. Задача воспитателя в этом случае очень сложная.*

Для того чтобы детям доставлять «материал для их свободного религиозного творчества», учитель сам должен этот материал хорошо освоить. В условиях, когда антирелигиозная пропаганда в течение многих десятилетий являлась частью государственной идеологии, вряд ли могли появиться педагоги, хорошо знающие «продукты религиозного творчества в его прошлом и настоящем, какие нам оставила история человечества».

Задача учителя, по-видимому, и состоит в том, чтобы освоить эти «продукты». Тогда можно будет говорить всерьез о религиозном воспитании в понимании Венцеля.

носясь отрицательно ко всякой, какой бы то ни было религии, могли бы стремиться привить и ему подобное же отрицательное отношение и старались бы сделать из него даже в таком юном возрасте, как возраст, называемый детским садом, будущего атеиста или материалиста. Истинный воспитатель должен бороться и с той и с другой формой насилия и помогать ребенку освобождаться от цепей невидимого рабства, какие стремятся наложить на его свободную душу и неразумные родители, и те неразумные воспитатели, о которых я упомянул выше. Истинный воспитатель должен стремиться к тому, чтобы сделать религиозное воспитание ребенка свободным. Религиозное развитие ребенка должно быть плодом его самостоятельного, самобытного творчества, в результате которого ему должна быть дана возможность прийти к своей собственной личной религии, выросшей свободно и естественно изнутри, а не навязанной путем прямого или косвенного насилия извне. Задача истинного воспитателя в данном случае ограничивается только доставлением детям возможно более широкого материала для их свободного религиозного творчества. В качестве такого материала могут служить доступные их пониманию продукты религиозного

творчества в его прошлом и настоящем, какие нам оставила история человечества. Надо только наблюдать за тем, чтобы тут не было одностороннего подбора материала с какой-либо узкой тенденциозной точки зрения, чтобы материал этот обладал достаточной полнотой и разнообразием и соответствовал возрасту детей. Какой же именно материал предлагать и в каком порядке? В этом нам мог бы помочь указанный выше биогенетический закон, согласно которому ребенок в сжатом виде повторяет пройденные человечеством этапы развития. С этой именно точки зрения следовало бы пересмотреть легенды, религиозные сказания и священные книги разных религий, чтобы выбрать оттуда тот материал, наиболее ценный, который должен быть предложен детям. Здесь перед нами еще широкая непечатая область, которая потребует большого труда и достаточной критической осмыслительности, область, в которой детсадовцы могли бы и должны были принять самое широкое активное участие. Кроме того, я должен еще только отметить, что все работающие в дошкольных учреждениях должны помнить эту великую истину.

Создать тот же религиозный дух в общем строе жизни детского сада, о котором я говорю, значит создать дух свободы, потому что только в атмосфере полной духовной свободы и может расцвести и пустить корни истинное религиозное чувство, если только зародыши его действительно таятся в глубине нашего сознания.

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.

Наряду 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 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 гигиену детского возраста, необходимых для сохранения и развития его организма и для успешной борьбы последнего с враждебными жизни влияниями.

2. Забота о 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 вразрез 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 неперемennom 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 по-

добные 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 именуется 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 ни казалось по внешнему виду, окажется построенным на песке и может в один прекрасный день рухнуть как картонный 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 бы 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 молодежи, соберите же и напрягите все свои силы, чтобы дети и молодежь не оказались не представленными 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 понастоящему позаботиться о детях. И то учредительное или законодательное собрание в каком-нибудь 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

NB

Разумеется, в сентябре 1917 г. Вентцель не мог предположить, что ровно через 83 года, в сентябре 1990 г., вступит в силу конвенция о правах ребенка, принятая годом раньше Организацией Объединенных Наций. Читая основные положения конвенции, нельзя не обратить внимание на то, что многое предвосхищено в ней Вентцелем, на то, что основные принципы этих двух документов через десятилетия как бы перекликаются друг с другом.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ТОРЖЕСТВА НОВОЙ РЕЛИГИИ

(фрагменты главы

из рукописи

«Религия творческой жизни»)

Я перехожу теперь к психологическим и педагогическим условиям торжества новой религии в жизни. И первое, что здесь требуется, это — преодоление того гнета, который оказывает на наше сознание интеллект. Надо освободиться от ига интеллекта, надо стряхнуть с себя рабство перед создаваемыми им понятиями и идеями, внушаемыми и внедряемыми в нас с самого раннего детства при помощи языка, надо вернуть в свои права цельное, единое сознание, только обогащенное всем тем, что было добыто интеллектом о процессе его развития, — и тогда мир и жизнь и наше «я», все предстанет перед нами в новом, преображенном виде, все получит другое, более высокое значение и смысл, появятся совершенно другие краски жизни, которых мы не видели раньше, жизнь станет звучать другими, гармоническими тонами, наличности которых мы даже и не подозревали.

Три ступени проходит сознание в своем развитии. Первая ступень может быть охарактеризована как ступень непосредственного и естественного единства. Здесь имеется цельное, единое сознание, но оно слишком узко и не сознает само своей цельности и единства. Оно наполнено целиком непосредственно переживаемыми ощущениями или самопроизвольно всплывающими в памяти образами их.

На второй ступени сознание получает значительное расширение, развивается интеллект и создаваемый им богатый мир понятий, символизированных и закрепленных в слова, развивается самосознание. Все делится, все расчленяется, все дробится, все противопоставляется друг другу, и прежде всего наше «я» противопоставляется миру и окружающим нас людям, — оно как бы познает и осознает себя в этом противоположении. Первобытное естественное единство сознания здесь нарушено и все более нарушается развивающимся интеллектом, оперирующим главным образом при помощи анализа, расчленения и противоположения. Интеллект открывает перед человеком зрелище необъятной Вселенной, но Вселенной, раздробленной на части, из которых каждая зарегистрирована, классифицирована, подведена под ту

или другую рубрику, определена в своем отличии от других частей. Интеллект открывает человеку самого себя, Человечество, расчлененные и анатомированные на составные элементы, не связанные друг с другом и тщетно ищущие связаться между собою на плоскости интеллекта.

Чем больше перед сознанием во всей своей широте открывается нарушенное единство его, тем более растет в нем стремление к восстановлению этого единства, но сознательному, тем более цельность и гармония сознания делаются сознательною его целью, — задача, которая не по силам интеллекту, но которая может быть достигнута только сознанием во всем его целом, действующем одновременно всеми своими сторонами и всеми своими составными элементами.

Эта третья ступень есть ступень сознательного единства сознания, все повышающегося и расширяющегося. На этой ступени все больше и больше восстанавливается нарушенное единство между Человеком и Вселенной. Сама Вселенная все более является ему гармоническим целым. На этой ступени все больше восстанавливается единство внутри его собственного «я», он все больше является самому себе как цельная личность. Восстанавливается также единство его личности с другими подобными ему личностями, составляющими Человечество, и само Человечество все более и более сознается им как одно целое, переходящее в своем неустанном развитии к все более и более совершенным формам единства, цельности и гармонии.

Единое цельное гармоническое сознание все более становится фундаментом, на котором строится работа и в области познания, и в сфере нравственной деятельности человека, и в области познания прекрасного, и в его религиозном творчестве, и в его преобразованиях форм общественной жизни Человечества и влияния на исторический ход его развития. Везде, во всех сферах и областях жизни проявляется стремление к единству, цельности и гармонии. И это стремление все более растет и становится все более широким.

На этой ступени начинает развиваться то, что может быть названо Космическим Чувством, или, вернее, Космическим Сознанием, так как Космическое Чувство составляет только один из элементов Космического Сознания, которое имеет и познавательную и волевою стороны. А также начинает развиваться и то, что было названо нами Сознанием Человечества как единого развивающегося целого.

Все это должно повлечь за собою такой глубокий переворот, такое изменение перспективы и общей ориентации, все громадные последствия которого трудно и измерить. Только незначительное меньшинство среди Человечества, да и то в подавляющем числе в слабой степени, стало вступать в эту третью стадию развития сознания, только у немногих начало намечаться развитие Космического Сознания и высших форм Сознания Человека.

чества. Посмотрим, каким образом можно сделать сознательное единство сознания уделом более значительного числа людей, в конечном пределе всех, и как сделать так, чтобы уделом возможно большего количества людей стало и Космическое Сознание, и Сознание Человечества как одного развивающегося целого.

Для достижения этого требуется коренной переворот в воспитании и самовоспитании и молодого, и взрослого поколения. Сейчас воспитание имеет скованный, несвободный характер, принимает вид дрессировки и одностороннего развития человеческой личности ввиду тех или других целей практической жизни или требований, вызываемых современным состоянием общества. Индивидуальная человеческая личность не является в нем самодовлеющей целью, а подчиняется в своем развитии внешним, со стороны приходящим моментам, которые и представляют определяющие факторы в получаемом ею воспитании и образовании. Надо сделать воспитание свободным и надо индивидуальную человеческую личность, цельную, гармоническую и единую, сделать его основой и верховной целью. Сейчас воспитание имеет односторонне интелектуалистический характер, преследует главным образом развитие интелекта и то далеко не полное, а тех или других его сторон, важных для практической жизни. Оно должно принять характер цельности и гармонии и начать равномерно развивать, что касается душевной жизни, все стороны сознания в их связанном, нераздельном единстве, должно развивать в личности единое и цельное сознание. И интелект не должен быть выдвигаем на первое место, как теперь, но ему должна быть отведена та роль, которая не ведет к нарушению единства и цельности сознания. Рядом с ним и одинаковое место должна занять культура чувства, культура эмоциональной стороны и культура воли.

Здесь не место развивать подробный план или систему нового свободного воспитания. Следует только отметить общую его тенденцию, которая заключается в том, чтобы и при воспитании в целом, и при каждом отдельном воспитательном шаге, при каждой отдельной воспитательной мере иметь в виду цельную личность, иметь в виду развитие ее сознания к все более совершенным формам единства и гармонии. Но это единое гармоническое сознание в личности может быть культивируемо только в том случае, если параллельно с этим развивается все в более растущей степени и сознание единства, цельности и гармонии развивающейся индивидуальной жизни с развивающейся Жизнью Вселенной и с развивающейся Жизнью Человечества, что предполагает, что развивающаяся Жизнь Вселенной сознается нами как одна цельная, единая жизнь и что такой же цельной и единой сознается развивающаяся жизнь всего Человечества, составляющая часть Вселенской Жизни, наиболее близкую, родную нам, связанную с нами более интимно, чем все остальное. При воспитании индивидуальной человеческой личности следует по-

стоянно иметь в виду планомерное и систематическое культивирование в ней, в пределах, допускаемых ее душевным уровнем, сознания, единства и цельности развивающейся Вселенской Жизни, или Космического Сознания, и сознания цельности и единства развивающейся Жизни Человечества, или Сознания Человечества, как мы называли его за неимением более подходящего термина.

Как развивать Космическое Сознание? Космическое Сознание имеет три стороны — познавательную, эмоциональную (чувствительную) и волевою, которые все три вместе составляют одно гармоническое целое и должны быть развиваемы параллельно и во взаимной связи.

Познавательная сторона Космического Сознания заключается в тех ощущениях и восприятиях, которые мы получаем от Вселенной, вернее, от маленького, незначительного уголка ее. Вселенная говорит нам и в нежной бездонной небесной лазури, усеянной мириадами звезд, где перед нами проходят бесчисленные миры, и в ярком, ослепительном солнце, сияющем на небе и согревающим нас своим живительным теплом, и в бледном месяце, плывущем на нем и льющем на нас свой мягкий, ласкающий свет. Она нам говорит и во всех явлениях природы, наблюдаемых нами на нашей прекрасной земле, и в движении вод океана, морей, рек, и в проносящихся над землею бурях, ливнях, ураганах, когда кажется, что земля мечется и содрогается, и в каждом открывающемся нам ландшафте с его зелеными деревьями, цветами, рассеянными там и сям живыми существами и т.д. Все эти бесчисленные ощущения и восприятия дают нам постоянно меняющиеся картины неутомимой Жизни Вселенной больших или меньших размеров. Они должны послужить тем материалом, из которого должна возникнуть Идея о Вселенной как об одном едином живом, органическом целом. На культивирование этой Идеи, на то, чтобы она была жива, ярка, интенсивна и постоянно присутствовала в сознании, в явной или скрытой форме, то есть в области ясного сознания или в сфере так называемого подсознательного, и надо обратить особенное внимание. Надо достигнуть того, чтобы эта Идея всегда составляла если не явный, то хоть скрытый фон для тех живых и частичных восприятий Вселенной, о которых мы упоминали выше. Надо эти частичные восприятия Вселенной приучить и приучиться связывать в одно целое с возможно более ясной и отчетливой Идеей Единой Космической Жизни. Тогда Космическое Сознание с познавательной стороны достигнет самой широкой возможной степени развития.

Параллельно с этим должно вестись и развитие Космического Чувства. И тут наряду с развитием способности вчувствования в те или другие стороны и части Вселенской Жизни, открываемые нам нашими частичными восприятиями этой жизни, мы должны развивать способность переживать своим чувством

Жизнь Космоса в ее целостности, или, другими словами, Идею Вселенной наполнять все большим эмоциональным содержанием, стараться напитать ее все более живыми чувствами и эти живые чувства сделать постоянной составной частью сознания, задним фоном его, окрашивающим его и сливающим с теми отдельными чувствованиями, которые рождаются в нас как результат вчувствования в те или другие отдельные, выхваченные из целого, отрывки из жизни Вселенной.

Развивающееся таким образом Космическое Чувство неизбежно связано и с развитием того, что было названо волевой стороной в Космическом Сознании. Процесс вчувствования необходимо предполагает развитие воли, потому что только актом воли можно его достигнуть. Чтобы пережить происходящий в нас процесс жизни, надо захотеть как бы войти в него, внутрь его, составить с ним одно целое, слиться с ним. Таким образом, Космическое Чувство предполагает как бы и развитие Космической Воли и идет параллельно с ним. По мере того как развивается Космическое Чувство, развивается и Космическая Воля, т.е. живое интенсивное стремление слиться с Вселенной, составить с ней одно живое гармоническое целое, чтобы всегда чувствовать биение пульса ее жизни, чувствовать ее жизнь как свою личную жизнь. И это стремление вместе с развитием Космического Сознания должно стать не покидающим личность стремлением. Оно станет тем, что на языке религии могло бы быть названо стремлением к слиянию с Богом, непрерывно осуществляемым нами путем акта творческой воли.

Аналогично с развитием Космического Сознания должно вестись и развитие Сознания Человечества. И здесь мы должны отметить три стороны в этом развитии, которые должны быть культивируемы одновременно и в неразрывной связи друг с другом.

Отдельные частичные восприятия человеческой жизни, открывающейся перед воспитуемой или воспитывающей себя индивидуальной личностью, должны путем систематических и планомерных усилий этой личности привести к Идее Человечества как идее цельного единого развития Жизни Человечества. И так же, как и при развитии Космического Сознания, эту Идею Человечества мы должны стремиться сделать постоянной составной частью сознания, постоянным задним фоном его, и воспитываемая или воспитывающая себя индивидуальная личность должна приучиться связывать каждое восприятие, получаемое ею при наблюдении жизни окружающих ее людей, с Идеей Человечества.

Параллельно с развитием Идеи Человечества будет развиваться и Чувство Человечества, пока оно не явится основным фоном сознания личности, никогда не покидающим его, и пока оно не будет всегда вступать в связь с теми или другими чувствами, возбуждаемыми теми или другими отдельными людьми или

событиями в их жизни. Развитие Чувства Человечества легче и доступнее для нас, чем развитие Космического Чувства. То, что переживают другие люди, столь сходные с нами, ближе нам и понятнее, чем то, что происходит в остальной природе. Естественная симпатия к людям много облегчает здесь процесс вчувствования в окружающую нас человеческую жизнь, поэтому и Чувство Человечества, вероятно, раньше достигнет полноты своего развития, чем Космическое Чувство, часть которого оно составляет.

А наряду с развитием Чувства Человечества должно будет идти неразрывно связанное с ним развитие Воли Человечества, т.е. стремление составить с Человечеством одно гармоническое единство, жить с ним одною общей жизнью. И это стремление должно будет стать постоянным стремлением личности, интенсивно всегда ею переживаемым, и с которым будут иметь тенденцию связаться в одно гармоническое целое все другие отдельные стремления, возникающие у личности.

Но параллельно с развитием Космического Сознания и Сознания Человечества должно также продолжаться, только в более систематическом и планомерном виде, и развитие в творчески работающей над самой собой личности, в воспитываемой или воспитывающей самое себя личности — самосознания, т.е. сознания себя как цельной, гармонической индивидуальности, единой и тождественной самой себе на всех этапах своей эволюции, несмотря на все те перемены, которые она в течение ее претерпевает, сознания того, что весь этот процесс эволюции своей индивидуальности составляет одно неразрывное целое. Это сознание своей индивидуальности как таковой в процессе ее развития может быть названо также сознанием своего «я», сознанием своей самости, единственности, своеобразия как творческого начала в жизни Человечества и Вселенной. Это сознание должно быть в процессе творческой работы над самим собой все более расширяемо и углубляемо, оно должно постоянно охватывать жизнь личности на протяжении все большего периода времени ее существования и со все большего числа сторон, спускаясь в такие глубины, до которых мы не достигаем при обыденном поверхностном нашем восприятии и о которых мы даже и не подозреваем. Самосознание (путем воспитания) должно быть поднято до таких высот, которых оно достигает теперь только в немногих исключительных личностях. Эти последние сознают свою личность не только как ограниченную пределами времени земного существования, но как простирающуюся в беспредельность по ту и другую сторону этого последнего, как не имеющую начала и не имеющую конца. И не только в сознании своего «я» они преодолевают границы всякого пространства, — их собственное «я» кажется им до такой степени расширенным, что они начинают видеть в нем заключенными не только все Человечество, но и всю Вселенную. [...]

На той высоте, до которой достигнет здесь самосознание, оно становится тождественным с Космическим Сознанием и Сознанием Человечества. Да, в конечном пределе, самосознание, Космическое Сознание и Сознание Человечества и должны слиться в одно нераздельное гармоническое целое, в котором нельзя различить, где начинается одно из них и кончается другое и третье.

И подобно тому, как мы это говорили относительно развития Космического Сознания и Сознания Человечества, и здесь в развитии самосознания надо различать три стороны: познавательную, эмоциональную (чувствительную) и волевою.

Познавательная сторона самосознания заключается в тех ощущениях и восприятиях, которые мы получаем от самих себя, от своего «я», как нам приходится наблюдать его в тех или других его отдельных единичных проявлениях, тех или других отдельных возникающих в нас мыслях, чувствах, стремлениях и поступках. Все эти беспредельно разнообразные восприятия, получаемые нами от нашего самовыявляющегося «я», дают нам постоянно меняющиеся картины жизни нашего «я» больших или меньших размеров, тех или других сторон или моментов этой жизни. Они должны послужить тем материалом, из которого должна возникнуть постепенно все более расширяющаяся и углубляющаяся идея нашего «я» как одного живого гармонического единства, как цельной самосозидающейся и творящей себя личности, все больше и больше развивающей свои пределы во всех отношениях и направлениях, становящейся все более жизненной, гармонической и утонченной в смысле духовного совершенства. На образование этой идеи, культивирование ее, на придание ей живости, яркости и интенсивности, на то, чтобы она постоянно присутствовала в сознании в явной или скрытой форме, составляя постоянный, никогда нас не покидающий фон для тех частичных восприятий нами нашего «я» в тех или других моментах и сторонах его жизни и творчества, — и надо обратить особенное внимание. Надо эти частичные восприятия приучить и приучиться связывать в одно целое с возможно более ясной и отчетливой идеей единого, цельного, гармонического, творческого «я», выявляющего себя в непрерывном потоке индивидуальной творческой жизни, связанной в одно неразрывное целое. Тогда самосознание с познавательной стороны достигнет самой широкой возможности степени развития. А какой ширины развития оно может достигнуть, преодолев все пределы времени и пространства, поглотив в себя всю Вселенную и все Человечество и осознав себя как вечное и бессмертное «я», — об этом мы говорили выше.

Параллельно с этим должно вестись и развитие чувствительной стороны самосознания. Мы должны развивать способность не только понимать интеллектуально при посредстве понятий жизнь нашего «я», нашей индивидуальной творческой личности в ее гармонической целостности и неразрывности, но так-

же способность переживать эту жизнь в этих отмеченных ее чертах своим чувством. Другими словами, Идею Гармонического Творчества «Я», неисчерпаемого в своем творчестве, мы должны стараться наполнять все большим эмоциональным содержанием, напитывать все более живым чувством, так чтобы это живое чувство стало постоянной составной частью сознания, задним фоном его, всегда тесно сливающимся с всякого рода другими чувствованиями, которые рождаются в нас под влиянием наблюдения нашей собственной личности.

Развитие эмоциональной стороны самосознания неизбежно находится в тесной связи с развитием того, что может быть названо волевой стороной в самосознании. Чувствование себя как единой, цельной, гармоничной творческой личности неизбежно предполагает и развитие воли себя самого, как таковой личности. Гармоническая творческая личность все более сознательно начинает ставить, как одну из высших своих целей, развитие своей жизни в направлении цельности, гармонии и единства, в направлении все большего повышения своей творческой роли в жизни Человечества и Вселенной. Все более развивается живое интенсивное стремление стать творцом жизни, так чтобы вся жизнь целиком без остатка была направлена на дела творчества, или правильнее было бы сказать, на одно необъятное, беспредельное дело общемирового и общечеловеческого творчества, потому что все так называемые дела творчества должны составить одно гармоническое целое. Развитие здесь должно стремиться достигнуть такого предела, чтобы в каждом единичном акте своей жизни человек чувствовал биение пульса всей своей личной индивидуальной жизни в ее целом, чтобы в каждом поступке он видел только частное и преходящее выявление своего вечного, бессмертного творческого «я». И это стремление выявить и проявить свою личность, свое «я» во всем ее объеме, во всей беспредельности ее содержания, таящихся в ней сил и возможностей, выявить себя как нечто стоящее выше всяких границ пространства и времени, всяких условностей и пределов, должно стать никогда не покидающим личность стремлением, таким стремлением, которое всегда тесно и неразрывно связывается со всеми другими стремлениями, желаниями, целями, какие ни возникали бы в личности, и которое придает даже самым ничтожным из них такой полет в высоту, такой ореол, такой характер святости и божественности, какой из самого, по-видимому, малого и обыденного дела жизни делает что-то важное и значительное. И достигнув такой высоты самосознания, как показано было выше, становится неразличимым от Космического Сознания и Сознания Человечества, тождественным с ними или сливающимся в одно неразрывное гармоническое целое.

Ведомое подобным образом воспитание, преследующее вышеуказанные цели в развитии психической жизни человека,

будет иметь воистину религиозный характер, но религиозный характер не в духе старой, а в духе новой религии, очерк которой я пытался дать в этой книге. Новая религия, которая все в большей мере будет культивироваться среди Человечества, есть РЕЛИГИЯ ДУХОВНО ОСВОБОЖДЕННОГО ЧЕЛОВЕКА, она свободно и естественно воспринимается им, потому что идет в направлении освобождения и расширения его сознания и ведет его все более к свободе, пропитанной элементами гармонии и творчества, и ведет его к великой, неизреченной радости гармонического слияния с Человечеством и Вселенной, радости слияния с Живым Развивающимся Богом, радости все ширящейся, все наполняющей, все переполняющей собой, и дает ему такое захватывающее счастье, которому ничего нет равного. [...]

1923 год

ПРОБЛЕМА КОСМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Многим, надо думать, покажется странной постановка такого вопроса, как вопрос о космическом воспитании, а другие, вероятно, отнесутся даже враждебно к попытке поднять подобный вопрос. Уже самое название «космическое воспитание», скажут мне, пахнет какой-то фантастической утопией. Однако, если поглубже вникнуть, о чем идет тут дело, то ничего ни странного, ни фантастического, ни утопического здесь не окажется. Напротив, обнаружится, что в данном случае перед нами стояла в высшей степени жизненная проблема, что здесь перед нами вопрос, имеющий необыкновенно важное значение и в жизни отдельной индивидуальной личности, и в жизни общества, я бы сказал даже, что от разрешения которого зависит все будущее человечества, с правильной постановки которого и попыток теоретического и практического разрешения надо начинать сейчас, а не откладывать в долгий ящик. Проблема космического воспитания стучится в двери. Откроем двери настежь и займемся ею вплотную... Сам исторический ход вещей ставит ее перед народами земного шара. Последняя мировая война [имеется в виду война 1914—1918 гг. — *Сост.*] до осязательности обнаружила крах современной культуры, ее узость и ограниченность, отсутствие в ней полета и широких горизонтов. Только космическая культура человечества может вывести его из того тупика, в который оно зашло. Надо строить новую культуру на космическом базисе, только она приведет к исчезновению всех тех отрицательных явлений, которые были порождены культурой прошлого, только она поведет к исчезновению войн и всяких антагонизмов между народами, объединит людей в одно солидарное целое и даст возможность человеку превзойти самого себя, а не спуститься до уровня хищного животного или даже ниже, как это имело место за последнее время у Гитлера и его сообщников. «Черти в аду» — вот достойное название для той изнанки европейской культуры, которую нам явила последняя мировая война.

На чем может быть обоснована самая возможность постановки вопроса о космическом воспитании? Ход мыслей, приводящих к этому вопросу, таков. Мы говорим о социальном воспита-

нии, о воспитании человека как члена общества; в педагогике даже возникло целое течение, носящее название «социальная педагогика». Но человек не только часть некоторого социального целого, будет ли это целое называться семьей, народом, классом, человечеством, — он также часть того целого, которое мы называем вселенной или космосом, каковой мы тоже могли бы рассматривать как своего рода универсальное общество, охватывающее в себе все существа, стоящие только на различных ступенях развития. То, что человек представляет часть космоса, есть факт, с которым так или иначе надо считаться, и если мы говорим о воспитании человека в качестве члена человеческого общества более или менее широких размеров, то является также совершенно правомерным говорить о воспитании человека в качестве члена космоса, как гражданина вселенной. О том, что должно иметь место своего рода социальное воспитание, о том, что тут существуют свои цели, свои задачи, свои способы достижения этих целей и задач, выходящих за пределы того, о чем говорит индивидуальная педагогика, — против этого никто не будет спорить. Многие даже будут склонны социальное воспитание выдвинуть на первый план и считать индивидуальную педагогику как одну из глав социальной, как подчиненную последней и вытекающую из нее. Но если мы признаем, что должно иметь место социальное воспитание, будем ли мы его ставить на равную ногу с индивидуальным, или будем ему придавать более первенствующее значение, чем индивидуальному, то не должны ли мы подобным же образом признать, что должно иметь место и космическое воспитание и что наряду с социальной педагогикой существует и космическая педагогика, в которой проблема воспитания трактуется со своей совершенно особой точки зрения, которая намечает для воспитания свои совершенно особые цели и требует, быть может, особых приемов и методов для их достижения. И относительно этой космической педагогики может быть поставлен также вопрос, в каком отношении она находится к социальной и индивидуальной педагогике, занимает ли она равноправное с ним положение или, наоборот, играет главенствующую роль. И, быть может, тот, кто признает примат социальной педагогики над индивидуальной на том основании, что общество есть целое, а индивидуум есть часть, а целое стоит выше своих частей и является определяющим для них моментом, быть может, последний будет вынужден признать и примат космической педагогики над социальной, потому что космос есть целое, а человеческое общество только его часть, и что, подобно этому, он стоит выше человеческого общества и является определяющим для него моментом. Вот вопросы, подлежащие нашему разрешению.

Когда мы приступаем к разрешению проблем социального воспитания, то первое, что мы должны сделать, чтобы эти проблемы были правильно поняты и получили верное разрешение, — это ясно и точно определить, что следует понимать под челове-

ским обществом, под социальностью, под социальным фактом. Пока нет ясности в определении и понимании социальности, пока само понятие общества в нашем сознании расплывается и получаются разные, часто противоречивые толкования, пока относительно этого понятия не может быть достигнуто общего согласия, до тех пор и социальная педагогика не может получить твердого базиса и достигнуть положительных результатов, могущих претендовать на общее признание в области определения целей и задач воспитания и тех методов, которыми эти задачи должны быть достигаемы. Подобно этому и для космической педагогики центральным вопросом является определение того, что следует понимать под космосом, в чем существенные свойства космичности, что характеризует космический факт. Чем больше ясности здесь будет, чем меньше расплывчатости, тем более ясную формулировку получают цели и задачи воспитания, как они ставятся с космической точки зрения, и тем определеннее выразятся перед нами те способы, методы и приемы, которыми мы должны пользоваться в данном случае. При этом, чем в большей степени мы будем опираться на данные научного знания, тем более полученные результаты будут иметь возможность претендовать на общее значение.

Но, очевидно, одного научного знания будет недостаточно, так как дело касается такого предмета, который по своим размерам далеко выходит за пределы возможного человеческого опыта, и потому в большей или меньшей степени придется дать место гипотезам, которые подсказывают человеку философское мышление или интуиция. Одно только необходимо, чтобы те выводы, к которым нас приводят последние, не стояли в противоречии с теми результатами, какие уже добыты научным знанием. А это будет тогда, когда исходными точками для философского мышления и интуиции нам будут служить те данные, которые нам доставят цельный чистый опыт жизни, и та логическая обработка его при посредстве понятий, которая называется научным знанием.

Итак, что же такое мы должны разуметь под космосом? Космос — это целостное единство вселенской жизни; только в той мере, в какой мы вселенскую жизнь представляем как одно целое, мы можем говорить о ней как о космосе. В противном случае, если бы вселенская жизнь не представляла одного целого, мы имели бы не космос, а хаос, т.е. беспорядочное нагромождение не соединенных между собою элементов, приходящих в случайные столкновения между собою, причем эти столкновения не регулировались бы никаким закономерным порядком. В противоположность хаосу, вся мировая жизнь является для нас, как мы верим в это, космосом, а не хаосом, т.е. известным упорядоченным единством. Идея космоса необходимо предполагает определенный порядок в мировой жизни, и об этом порядке нам говорит ежедневный опыт, и на допущении его построено все

наше научное знание. Однако, несмотря на это, идея подобного порядка, поскольку дело идет о всей вселенной, а не только о той ограниченной части вселенной, которая видима нам и вообще доступна нашим чувствам, эта идея является не более как гипотезой, а не твердо установленным фактом, а потому является предметом веры, а не вполне достоверного знания. Нисколько не исключена возможность существования наряду с тем, что мы называем космосом, и некоторого рода хаоса.

Все предыдущие рассуждения представляют полнейшую аналогию с тем, что мы имеем в социальной педагогике. Социальная педагогика исходит из идеи общества. Но что такое общество? Это — то целостное единство общей жизни, которой живет некоторая совокупность людей. От размера той совокупности, на которую простирается общая жизнь, зависит размер самого общества. Наличие общества всегда связана с существованием некоторой общности жизни и с тем фактом, что эта общая жизнь представляет определенную целостность и единство. А эта целостность и единство в свою очередь подразумевает определенный порядок. Там, где этот порядок отсутствует, там отсутствует целостность и единство, там не может быть и речи о существовании общества в собственном смысле слова.

Космос тоже, как и общество, подразумевает общность жизни между тем, что мы могли бы назвать его составными частями. Одними из таких составных частей являются человеческий индивидуум, которого воспитывают, и воспитатель его. Посмотрим, какие цели должен ставить себе последний в области воспитания, если он имеет в виду, что тот индивидуум, которого он воспитывает, является составной частью космоса, и живет с последним, как и сам воспитатель, общею жизнью, одним словом, когда воспитание принимает космический характер? Если высшею задачей индивидуального воспитания является наиболее полное и широкое развитие в воспитаннике личного самосознания, если высшею задачей социального воспитания является в нем воспитание социального самосознания, то аналогично с этим и высшей задачей космического воспитания будет являться развитие в нем космического самосознания, т.е. сознания самого себя как неразрывной части космоса. Цель индивидуального воспитания в том, чтобы индивидуум сознал свою личную жизнь в ее целостности и единстве, сознал, что как процессы жизни, которые одновременно протекают в нем, составляют одно целое единство, так такое же единство представляет его жизнь, рассматриваемая как ряд последовательных моментов. Цель социального воспитания заключается в том, чтобы индивидуум сознал свое единство с некоторой социальной группой, все более расширяющейся по своим размерам и поднимающейся в своем развитии к все более и более высоким формам. В конечном процессе эта социальная форма имеет стать всем человечеством. Подобно этому можно сказать, что и *цель космического воспитания заключается в том,*

чтобы довести воспитанника до сознания общности своей жизни с жизнью космической, до сознания того, что он со всем космосом составляет одно единое нераздельное целое, которое развивается в каком-то направлении, и что он, хочет ли этого или не хочет, так или иначе принимает то или другое участие в этом процессе развития космической жизни.

Основую индивидуального воспитания является естественное единство жизни индивидуальной человеческой личности, основой социального воспитания — естественное единство жизни данной человеческой личности с окружающим ее человеческим обществом более или менее широких размеров, *основой космического воспитания является естественное единство жизни воспитываемой личности с жизнью всего беспредельного космоса.* Сделать это единство сознательным и притом в наибольшей возможной степени — такова высшая цель воспитания во всех трех отмеченных случаях. Довести воспитанника до сознания единства своей личной жизни самой по себе, своей личной жизни с жизнью общества, составной частью которого он является, и своей личной жизни и социальной жизни той общественной группы, к которой он принадлежит, с жизнью всего космоса — значит сделать для него возможным поставить себе утверждение, повышение, расширение и углубление всех этих трех видов единства как вполне сознательную цель, значит сделать его способным к самовоспитанию во всех трех указанных направлениях. Воспитание с момента достижения сознательности со стороны воспитанника становится творческим самовоспитанием и в области этого творческого самовоспитания для него выражением задачи: в индивидуальном отношении — задачи стать свободной творческой личностью, в социальном — задачи слиться в одно гармоническое целое с обществом, частью которого является, содействуя в наибольшем возможном размере преобразованию его в свободное творческое общество, и в космическом — задачи наиболее полного и совершенного слияния с творческим космосом и наиболее полного и совершенного участия в поднятии космоса на все более и более высокие ступени в его развитии.

Вот проблемы, которые мы должны попытаться разрешить наиболее полным, доступным нам в настоящее время образом, поскольку мы стремимся дело воспитания и самовоспитания поставить возможно шире и возможно глубже и подняти его на возможно большую высоту, чем оно до сих пор стояло.

КОММЕНТАРИИ

К стр. 30 **Теория свободного воспитания и идеальный детский сад**

Фрагмент книги, вышедшей 3-м изданием в 1923 г. (Пг.; М.: Книгоиздательство «Голос труда»).

К стр. 117 **Идеальная школа будущего и способы ее осуществления**

Фрагмент книги «Новые пути воспитания и образования детей». Печатается по 2-му изданию, вышедшему в свет в 1923 г. в издательстве «Земля и фабрика». (Пг.; М., 1923, с. 5—88).

К стр. 176 **Культура и воспитание**

Работа, вошедшая в «Педагогический альманах» (Вып. 1. — М., 1992. — С. 2—6).

К стр. 182 **Нравственное воспитание и свобода**

Работа, вошедшая в «Педагогический альманах» (Вып. 1. — М., 1992. — С. 6—11).

К стр. 187 **О религиозном воспитании**

Работа, вошедшая в «Педагогический альманах» (Вып. 1. — М., 1992. — С. 11—14).

К стр. 192 **Провозглашение Декларации прав ребенка**

Фрагмент книги «Теория свободного воспитания и идеальный детский сад». Печатается по 3-му изданию, вышедшему в свет в 1923 г. в издательстве «Голос труда» (Пг.; М., 1923. — С. 89—93).

К стр. 197 **Психологические и педагогические условия торжества новой религии**

Фрагменты главы из рукописи «Религия творческой жизни», вошедшей в сборник «Свободное воспитание» (Педагогический альманах. — Вып. 2. — М., 1993. — С. 2—9).

К стр. 206 **Проблема космического воспитания**

Фрагмент работы, вошедшей в сборник «Свободное воспитание» (Педагогический альманах. — Вып. 2. — М., 1993. — С. 9—13).

ЛИТЕРАТУРА

Произведения К.Н.Вентцеля

Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. Проблемы нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания. — Т. 1—2. — М., 1911—1912.

Вентцель К.Н. Отделение школы от государства и Декларация прав ребенка. — М., 1918.

Вентцель К.Н. Дом Свободного Ребенка (Как создать новую школу). — М., 1923.

Вентцель К.Н. Новые пути воспитания и образования детей. — М., 1923.

Вентцель К.Н. Освобождение ребенка. — М., 1923.

Вентцель К.Н. Теория свободного воспитания и идеальный детский сад. — Пг.; М., 1923.

Вентцель К.Н. Свободное воспитание: Сборник избранных трудов. — М., 1993.

Литература о К.Н. Вентцеле

Аринина О.Н. Подходы к решению проблемы социализации в концепции свободного воспитания К.Н.Вентцеля // Социализация личности: Исторический опыт советского периода и современные тенденции. — М., 1993.

Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале XX века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования. — М., 1994.

Винокуров С.В., Пчельников Т.К. Видные русские педагоги в Воронежском крае. — Воронеж, 1972.

Дружников Ю.М. Явная и тайная жизнь Константина Вентцеля // Вопросы философии. — 1996. — № 5.

Дурьлин С.Н. Педагогика творческой личности // Свободное воспитание. — 1911—1912. — № 8.

Зеньковский В.В. Русская педагогика в XX веке. — Париж, 1960.

Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика. Ее главные идеи, направления и деятели. — СПб., 1914.

Корнетов Г.Б. Гуманистическое образование: традиции и перспективы. — М., 1993.

Корнетов Г.Б., Богуславский М.В. Космическая педагогика Константина Вентцеля // Свободное воспитание: Педагогический альманах. Вып. 2. — М., 1993.

Королев Ф.Ф. К.Н.Вентцель — виднейший представитель теории свободного воспитания // Советская педагогика. — 1964. — № 4.

Михайлова М.В. Дом свободного ребенка (К 125-летию со дня рождения К.Н.Вентцеля) // Советская педагогика. — 1983. — № 4.

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX — начало XX в. / Отв. ред. Э.Д.Днепров. — М., 1991.

Российское образование: история и современность / Под ред. С.Ф.Егорова. — М., 1994.

Свободное воспитание: Хрестоматия / Сост. Г.Б.Корнетов. — М., 1995.

Соловьев В.А., Богуславский М.В. Долгая дорога к Вентцелю // Магистр. — 1991. — Ноябрь.

Чехов Н.В. К.Н.Вентцель (1857—1947) [Некролог] // Советская педагогика. — 1947. — № 5.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>М.В.Богуславский, Г.Б.Корнетов</i>	
Пророк свободного воспитания	5
Теория свободного воспитания и идеальный детский сад	30
I. Общий очерк теории свободного воспитания	30
II. Как, согласно теории свободного воспитания, должен быть организован детский сад	58
III. Возражения против теории свободного воспитания и ответ на них	77
IV. Осуществима ли теория свободного воспитания	107
Идеальная школа будущего и способы ее осуществления	117
Вступление	117
I. «Учебный план» или план жизни?	118
II. «Дом Свободного Ребенка» как «педагогическая община»	119
III. Совместное воспитание и образование обоих полов	124
IV. Распределение времени в «Доме Свободного Ребенка»	126
V. Общественно необходимый труд	128
VI. Свободные занятия детей научными предметами	130
VII. Учебники	139
VIII. Методы обучения	140
IX. Вопрос о нравственном и религиозном обучении в «Доме Свободного Ребенка»	146
X. Общественное воспитание в «Доме Свободного Ребенка»	149
XI. Искусство в «Доме Свободного Ребенка»	152
XII. Занятия производительным трудом в смысле овладения философией производительного труда вообще	160
XIII. Свободные игры детей в «Доме Свободного Ребенка»	162
XIV. Вопрос о наказаниях в «Доме Свободного Ребенка»	164
XV. Роль родителей в «Доме Свободного Ребенка»	165
XVI. Порядок в «Доме Свободного Ребенка» («образцовый порядок» или «свободный порядок»?)	168

XVII. О тех высоких требованиях, которые должны к себе ставить руководители в «Доме Свободного Ребенка»	171
Заключение	172
Культура и воспитание	176
Нравственное воспитание и свобода	182
О религиозном воспитании	187
Провозглашение Декларации прав ребенка	192
Психологические и педагогические условия торжества новой религии (фрагмент главы из рукописи «Религия творческой жизни»)	197
Проблема космического воспитания	206
<i>Комментарии</i>	211
<i>Литература</i>	212

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

К. Н. ВЕНТЦЕЛЬ

Составители, авторы предисловия

Михаил Викторович Богуславский

Григорий Борисович Корнетов

Первый читатель

Юрий Владимирович Завельский

Редакционно-издательская подготовка,
оформление и макет

Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Лицензия ЛР № 064218 от 18.08.95 г.

Подписано к печати 01.02.99. Формат 60×90 1/16.

Усл. печ. л. 14. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.

Бумага офсетная. Тираж 10 000 экз. Заказ № 2687.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили

МГПУ лаборатория гуманной педагогики

129226, Россия, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный переулок, д 4,

Московский городской педагогический университет,

тел./факс: (095) 181-12-72.

Отпечатано с готового оригинал-макета в Смоленской областной

ордена «Знак Почета» типографии им. Смирнова,

214000, г. Смоленск, проспект им. Ю. Гагарина, 2.

ISBN 5-89147-024-1



9 785891 470248

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

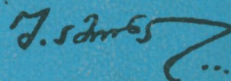
В “Антологии”
используется ранее
не применявшийся
в практике Российского
учебного книгоиздания
прием фокусирования
на страницах книги
не всегда совпадающих
позиций —

автора классического
наследия;

составителя тома, ученого,
излагающего свои взгляды
во вступительной статье
и комментариях,

и первого читателя,
учителя, сегодня смотрящего
в глаза своим ученикам,
призванного сегодня
реализовывать **идеи**
гуманной педагогики.

Нет, не Утопия, не Мечта!
Одну из самых могучих,
внутренних сил, движущих
Ребенком, всепоглощающую
страсть к свободе —
великий пророк Свободного
воспитания вывел
на поистине
Космическую Орбиту.



Шалва Амонашвили