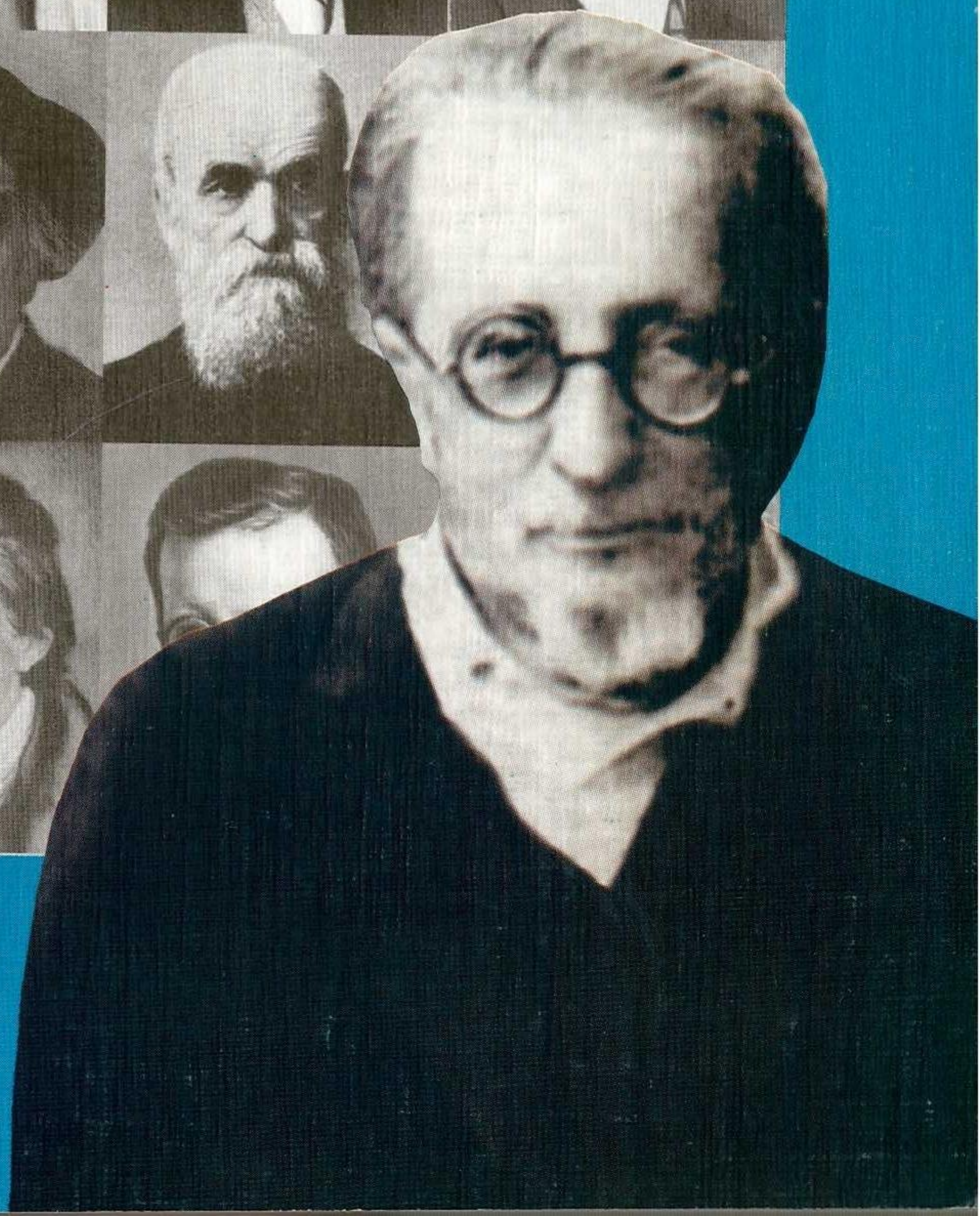
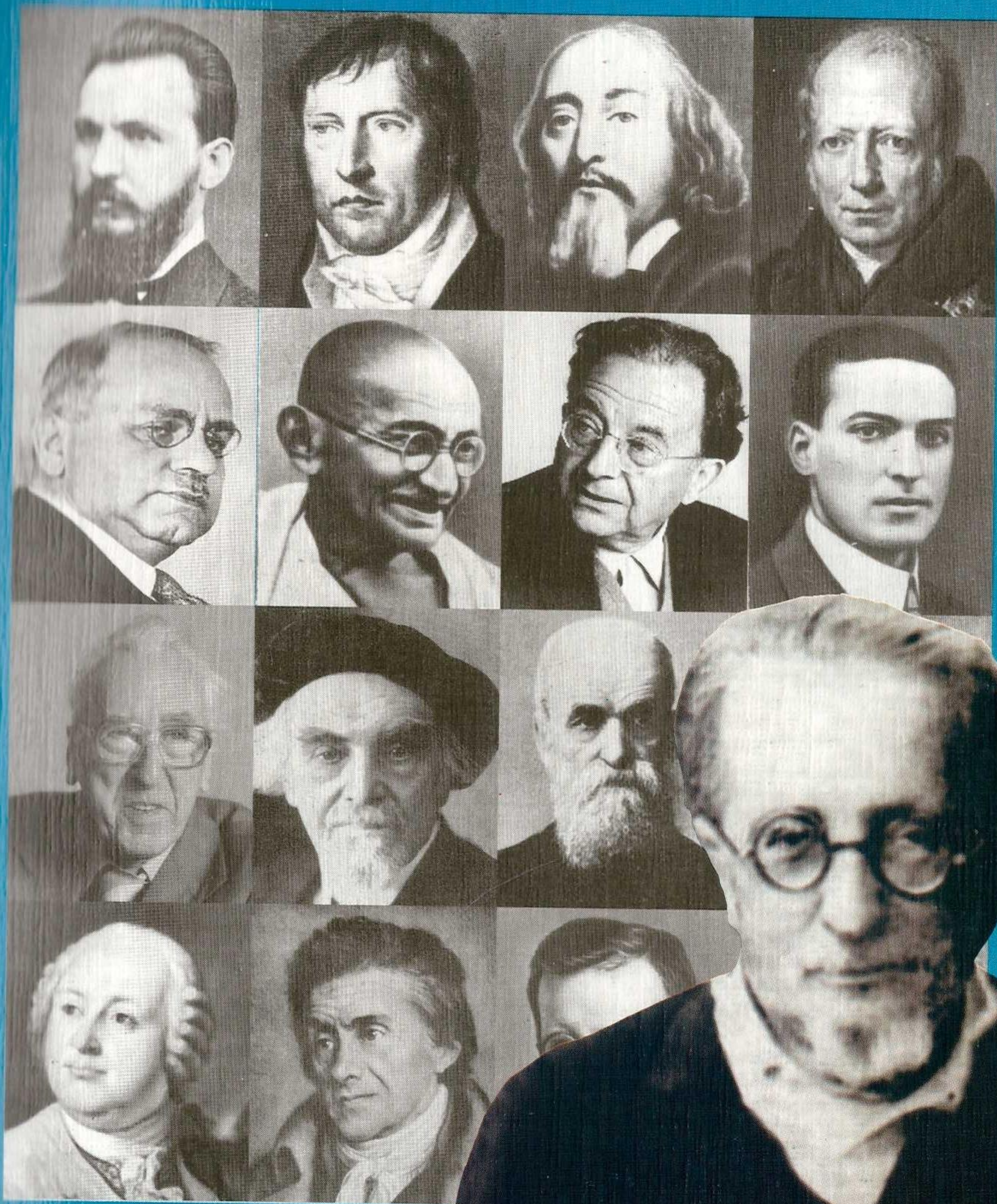


АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ДУРЫЛИН



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Амонашвили Ш.А. - глава Издательского Дома

Асмолов А.Г.

Бордовский Г.А.

Дарчия М.Д.

Загвязинский В.И.

Зуев Д.Д. - главный редактор

Кезина Л.П.

Матросов В.Л.

Неменский Б.М.

Никандров Н.Д.

Ниорадзе В.Г.

Петровский А.В.

Рябов В.В.



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ**

МОСКВА

СОСТАВИТЕЛЬ И
АВТОР ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ



**Корнетов
Григорий
Борисович**

Доктор
педагогических наук,
г.Москва



**Илюхина
Вера
Алексеевна**

Директор школы,
Кандидат
педагогических наук,
г.Москва

АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ДУРЫЛИН



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
МОСКВА
2007

УБК 24.1
ББК 86.34
К17

«Федеральная программа
книгоиздания России»

Дурылин. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2007. —
С. 224 (Антология гуманной педагогики).

В книге представлены статьи С.Н. Дурылина (1881 — 1954) — одного из наиболее выдающихся представителей отечественной педагогики свободного воспитания.

С.Н. Дурылин последовательно отстаивал гуманистические идеалы свободы в образовании, резко критиковал традиционную школу и педагогику, выдвигал идеалы воспитания и обучения, созвучные идеям современной педагогики свободы.

ПЕДАГОГИКА СВОБОДЫ С.Н.ДУРЫЛИНА¹

1. Жизнь и судьба С.Н.Дурылина

В течение многих десятилетий имя С.Н.Дурылина (1881—1954), одного из наиболее выдающихся идеологов отечественного свободного воспитания, было практически вычеркнуто из истории педагогики: официальная советская наука объявила сторонников свободного воспитания крайне вредными проповедниками мелкобуржуазного индивидуализма и анархизма в педагогике. Ни в одном педагогическом словаре, ни в одной педагогической энциклопедии, которые изданы в нашей стране, нет статей, посвященных С.Н.Дурылину. Его имя не упоминается в учебниках по истории педагогики и крайне редко встречается в монографиях и научных статьях. Между тем со второй половины 80-х гг. XX в., на волне общественно-педагогического движения и стремления к гуманизации образования, в России резко возрос интерес к наследию свободного воспитания, к гуманистическим идеям его представителей.

Сергей Николаевич Дурылин, выходец из многодетной, бедной купеческой семьи из Замоскворечья, юношей проводил целые дни в Румянцевской библиотеке. Тетрадь за тетрадью заполнялись выписками из сотен прочитанных томов: историков, философов, социологов, критиков, писателей... Через всю свою жизнь он пронес уверенность в том, что истинную ценность для человека представляют только самостоятельно добытые знания, согретые личным интересом, наполненные личностным смыслом.

Затем семинар по ритмике стиха у А.Белого, знакомство с толстовцем и теоретиком свободного воспитания доктором А.Буткевичем, ставшим его наставником.

Все знавшие С.Н. Дурылина в то время отмечали его созерцательность, углубленность в себя, отсутствие внешней аффектации — и вместе с тем особую ласковость к людям, жизнелюбие.

¹ В статье использованы материалы М.В. Богуславского.

С фотографий на нас смотрит задумчивый юноша с мягкими, интеллигентными чертами. После того как в 1906 г. был убит его самый близкий друг-революционер, С. Н. Дурылин еще больше замыкается в себе. Отрицая революционное насилие, он ищет внутреннюю духовно-нравственную опору жизни. Такую опору юноша находит в идеях Л. Н. Толстого.

В неполные двадцать лет С. Н. Дурылин стремительно ворвался в педагогическую журналистику своей яркой книгой «В школьной тюрьме (исповедь ученика)» (1906, 2-е изд. — 1909). Это была не первая и не последняя книга, где бывшие воспитанники критически вспоминали о своей альма-матер: Г. Помяловский, С. Мережковский, Г. Белых и Л. Пантелеев, С. Шацкий. Но такой беспросветности не создавал никто. Как правило, страницы подобных произведений смягчены лиризмом, юмором, сентиментальностью. Здесь же вынесен смертный приговор российскому образованию: «Школы без науки... Учителя без знаний и любви к делу... Ученики без охоты учиться».

Разоблачая ужасы современной ему школьной жизни, С. Н. Дурылин пишет: «Для детей, которым суждено учиться в школах, они являются местом долгих мучений, нравственных, а иногда и физических истязаний, местами гибели душевных и физических сил, скуки, тоски и отчаяния, доводящих иногда до самоубийства, — это страшные и мучительные тюрьмы. Для школы не существует души маленького человека. Ничья любящая рука не направляет потока чистого света туда, куда просит детская душа. Вместо удовлетворения, по мере сил, естественного прорыва нам давали ненужные правила, параграфы, слова, ничего и никогда не могущие объяснить. Чужие и враждебные люди где-то далеко от нас составляли правила, программы и предписания. Чужие, но близкие учителя выполняли их в точности.

Не те мучительные вопросы о правде, людях и Божьем мире, на которые мы ждали ответа, а сухие учебники, насквозь пропитанные ложью и ненужностью.

И как бы ни называть школу — университетом или гимназией и ни изменять ее программы, и как бы ни называть то, что там делается, — наукой, просвещением, воспитанием, добром, до тех пор, пока над личностью ребенка и человека там будут сплоскнутые надругательства, пока во имя каких-то программ, классов и наук, уроков и баллов ее будут наследовать и извращать и не давать ей свободного и самостоятельного развития, — все это, что называется благом, просвещением, воспитанием, школой, — будет злом, обманом, надругательством, тюрьмой».

Завершалась книга страстным призывом: «Освободите сперва детей, и взрослые будут свободны. Разружьте школьные тюрьмы — и падут все остальные».

А ведь С. Н. Дурылин учился во вполне благополучной 4-й Московской мужской гимназии, ранее бывшей пансионом при Университете. Однако он ушел из школы после 6 класса.

Конечно, книга С.Н. Дурылина, переполненная юношеским максимализмом, — не о 4-й мужской, а о всей традиционной школе с присущими ей авторитаризмом, формализмом, отрывом от конкретного ребенка. Не случайно «Исповедь ученика» посвящена «Борцам за свободу детей — дорогим и любимым К.Н. Вентцелю и М.М. Ключковскому».

Книга юного автора была замечена педагогической общественностью. Ее обсуждали, болгары даже перевели, а И.И. Горбунов-Посадов пригласил С.Н. Дурылина в качестве ответственного секретаря и «ближайшего сотрудника» в только что организованный им журнал «Свободное воспитание».

С.Н. Дурылин проработал секретарем в журнале пять лет, опубликовав множество собственных статей и заметок по проблемам воспитания.

Духовные искания С.Н. Дурылина привели его к Богу, к идее вселенской церкви. Он воспринял учение В.С. Соловьева и осенью 1912 г. стал секретарем религиозно-философского общества памяти В. Соловьева. Следствием этого стали уход С.Н. Дурылина из журнала и прекращение до конца дней занятия педагогической публицистикой.

Итоги своего прозрения он подвел в письме И.И. Горбунову-Посадову в августе 1917 г., откликнувшись на приглашение главного редактора участвовать в праздновании 10-летия журнала. Письмо было опубликовано в журнале «Свободное воспитание» в 1918 г. Это вторая, написанная уже духовно зрелым человеком исповедь, написанная С.Н. Дурылиным после издания книги «В школьной тюрьме»:

«Дорогой Иван Иванович!

Я очень признателен вам за добрую память обо мне. Ваше письмо дошло до меня лишь в конце августа, и я отвечаю на него, не зная, когда мой ответ дойдет до вас. В течение последних пяти лет я не печатал ни строчки по вопросам воспитания, но немало думал о них, так как все это время, месяц за месяцем, жил с детьми, сходил с ними близко, сживался с их душевными и умственными нуждами, на которые, по мере сил и умения, принужден был отвечать. И вот к чему я пришел, — пришел ценою многих ошибок и грубых заблуждений, ценою отмены многого, во что я прежде верил как в самоочевидную истину.

Когда-то я очень любил известное изречение Руссо: «Искусство воспитания состоит в том, чтобы не воспитывать». В нем виделась мне истина, почти самоочевидная. Теперь оно представляется мне вовсе не выражающим и доли истины. Я думаю теперь как раз обратное: не только искусство воспитания, но и все искусство жизни состоит в том, чтобы непрестанно воспитывать. Кого? Себя самого так же, как своего или чужого ребенка. И мало того: весь смысл жизни лишь в том, чтобы не только воспитывать себя ли, других ли, но и быть непрестанно

воспитываемым единственным воспитателем — той истиной, которая принесена на землю Христом. Истинного воспитания нет вне христианства, потому что только христианство раскрыло всецелую правду о природе человека, указав, — со всею беспощадной силой истины, — что человеку присуща с малых лет не только живая причастность бессмертию, но и действительное рабство греху и смерти. Поэтому у воспитания, может быть, и есть только одна задача — величайшая, правда, но и труднейшая, к разрешению которой безумием было бы и приступать без великой помощи религии, — эта задача: бороться в ребенке, как и во взрослом человеке, со всем, что является в человеческой природе прямым следствием рабства греху, и бережно хранить и помогать росту того, что в человеческой природе свидетельствует о бессмертных истинах и корнях человека, что являет собой нетленный отблеск Божества в строе человеческого духа, души и тела. При такой верховной задаче, — а мне представляется она единственной задачей воспитания, — воспитание должно быть тем же, чем должна быть и философия, — «служанкой религии».

Вопрос воспитания переносится, таким образом, всецело в ясную сферу религии, а область воспитания [становится] местом частых применений того непреложного знания о человеческой природе, о добре и зле в человеке и мире, о значении и назначении человека, о сущности мирового процесса и истории, которые дает и может дать одна только религия. Для меня знание о ребенке лежит всецело в знании о человеке, а это знание дано в величайшей и единственной полноте христианством.

Когда я понял это, все вопросы, собственно педагогические, стали для меня частным видом вопросов религиозных, а все эти вопросы разрешаются для меня лишь верою в Того, Кто сказал про Себя: «Я есмь путь, истина и жизнь» (Ев. от Иоан.).

Вот в двух словах то, к чему я пришел путем многолетней думы и практической работы над вопросами воспитания. Писать об этом мне стало труднее, но жить и работать с этим мне стало легче и светлее. Я перестал быть писателем по педагогическим вопросам, но по-прежнему — и больше прежнего — нахожу много радости в работе с детьми, около детей и для детей.

Шлю вам свой искренний привет и еще раз благодарю за добрую память обо мне.

Преданный вам Сергей Дурылин».

Продолжая избранный им путь, С.Н. Дурылин в марте 1920 г. становится священником в церкви на Маросейке у отца Алексея (Мечова). Это была удивительная религиозная община, которая в то труднейшее время несла духовное знание, утешала и кормила голодных. Страждущие могли найти себе приют в любое время. А молодые священники, сплотившиеся вокруг о. Алексея, буквально сгорая на глазах, служили людям словом Божиим. Среди них особенно выделялся С.Н. Дурылин.

Казалось, в недалеком будущем Россия могла обрести в его лице еще одного серьезного религиозного философа. Но 20 июня 1922 г. С.Н. Дурылина арестовывают чекисты и бросают в Бутырскую тюрьму. Никаких обвинений против него не выдвигается — просто опасен. Следует ссылка, продолжавшаяся в перерывах 8 мучительных лет. Только отпустят, вернется, закрепится на новом месте — и опять арест. Вечная и, наверное, приятная для кошки игра с мышкой. В 1933 г., когда, казалось бы, забрезжил просвет, появилась надежда на освобождение, на железнодорожной станции, в пакгаузе, сгорает весь с таким трудом собранный и сохраненный им архив.

С середины 30-х гг. жизнь С.Н. Дурылина внешне становится достойной — доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой истории русского и советского театра ГИТИСа. На его даче в Болшеве собирается цвет московской интеллигенции. Выходят из печати монографии о выдающихся русских актерах, инсценировки, публикуются многочисленные статьи.

Об идеалах свободного воспитания С.Н. Дурылин так больше и не напишет ни строчки...

2. На подступах к педагогике свободы

К.Н. Вентцель, один из кумиров С.Н. Дурылина, оказавший наряду с Л.Н. Толстым решающее влияние на становление его педагогических взглядов, утверждал в 1918 г., что «прогресс педагогики состоял во все большем уяснении принципа свободы в деле воспитания».

Вопрос о свободе как средстве воспитания впервые в истории педагогической мысли в полном объеме был поставлен Ж.-Ж. Руссо в 1762 г. в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании». В «Эмиле» Руссо доказывал, что педагогикой «испробованы все орудия, кроме одного-единственного, которое может вести к успеху, — кроме хорошо направленной свободы».

Суть проблемы, отмеченной Руссо, заключалась в признании успешным орудием воспитания не свободы самой по себе, а «хорошо направленной свободы». Он ставил вопрос не о безграничной свободе, а о свободе, введенной в определенные границы, которые связывал с требованием ограничивать ребенка, двигать его вперед, задерживать, не возбуждая в нем противодействия, с помощью необходимости, проистекающей из естественного порядка вещей (теория естественного воспитания).

Обращаясь к тем, кто только начинал свою педагогическую деятельность, Руссо писал: «Молодые наставники! Я вам проповедую трудное искусство — управлять без предписаний, делать все, ничего не делая... При самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет, в действительности же управляет ребенком. С помощью того, что вы требуете от него, он добивается от вас того, что ему нравится, и всегда умеет

вас за час усердия заплатить ему недель снисходительности. Каждую минуту приходится с ним договариваться. Договоры эти, которые вы предлагаете на свой манер, а он выполняет на свой, всегда обращаются в пользу его прихотей, особенно если вы имели неосторожность, на его счастье, поставить в условиях такую вещь, которой он вполне надеется добиться и помимо условий, налагаемых на него. Ребенок обыкновенно гораздо лучше читает в уме учителя, чем учитель в сердце ребенка. Да это и должно быть, ибо всю смышленность, которую ребенок, предоставленный самому себе, употребил бы на заботы о своем самосохранении, он употребит на то, чтобы спасти свою природную свободу от цепей своего тирана, тогда как последний, не имея никакой настоящей нужды разгадывать ребенка, находит иной раз для себя выгодным дать волю его лености или тщеславию. Изберите с вашим воспитанником путь противоположный: пусть он считает себя господином, а на деле вы будьте сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы: тут поработают самую волю... Не видя в вас стремления противоречить ему, не питая к вам недоверия, не имея ничего такого, что нужно скрывать от вас, он не станет вас и обманывать, не станет лгать вам; он явится таким, каким бывает, когда не чувствует страха; вам можно будет изучать его на полной свободе, и какие бы вы ни хотели дать ему уроки, вы можете обставить их так, чтоб он никогда не догадывался, что получает уроки».

По мнению Руссо, наставник должен всячески стремиться скрыть свою роль ведущего в образовательном процессе. Если ребенок будет считать себя господином, хотя управлять его поведением и развитием будет учитель, то тогда удастся сохранить видимость свободы, поработив при этом саму волю воспитанника. Сохраняя у него иллюзию собственной независимости, педагог может предотвратить детские капризы, избежать столкновения воли участников образовательного процесса. При этом ребенок будет считать себя хозяином собственной воли, а воспитатель будет исподволь реализовывать свою волю. Руссо считал, что не словесные уроки, а лишь уроки, извлеченные из собственного опыта, будут значимы и полезны для учеников. Он предлагал организовывать образование таким образом, чтобы ребенок не догадывался, что наставник ограничивает его свободу, управляет им.

Идею свободного образования выдвинул и обосновал в начале 60-х гг. XIX в. Л.Н. Толстой. Он различал воспитание как стремление одного человека сделать другого таким, каков он есть сам, как действие насильственное, а потому незаконное и несправедливое, и образование как действие свободное, а потому законное и справедливое: «Образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого — сообщать уже приоб-

ретенное им». Утверждая вслед за Руссо, что «человек родится совершенным», Толстой писал: «Идеал наш сзади, а не впереди. Воспитание портит, а не исправляет людей. Чем больше испорчен ребенок, тем меньше его воспитывать, тем больше нужно ему свободы». По мнению Толстого, ребенка нужно лишь обеспечить материалом, необходимым для гармоничного и всестороннего развития, и предоставить полную свободу для работы с ним.

Опираясь на идеи Руссо и Толстого, на рубеже XIX–XX вв. на Западе и в России оформилось педагогическое течение, представители которого, по словам С.Н. Дурылина, были сторонниками «того воспитания, которое и признает только одно орудие — свободу». Это течение, получившее название «свободное воспитание», объединило наиболее радикальных педагогов-гуманистов того времени. Идеолог свободного воспитания Э. Кей доказывала в 1899 г., что «фребелевский принцип: «Будем жить для детей!» — должен быть заменен другим — более богатым содержанием: «Дадим жить детям!»

Свободное воспитание как педагогическое течение оформилось в ту эпоху, когда борьба за экономическую, политическую и духовную свободу привела к реальной демократизации жизни в ряде государств, когда знания о человеке позволили рассматривать его как деятельное и активное существо, когда педагогика накопила значительный опыт в осмыслении проблемы свободы в воспитании и обучении. Это была эпоха так называемой педоцентристской революции в образовании, суть которой в 1899 г. Д. Дьюи выразил следующим образом: «Ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он — центр, вокруг которого они организуются».

Признанный теоретик и практик свободного воспитания М. Монтессори в начале XX в. положила в основу своей системы идею педагогической поддержки естественного развития детей. Она требовала организовывать образование ребенка, во-первых, исходя из общих закономерностей его физического, психического и социального становления, и, во-вторых, наблюдая за особенностями развития каждого конкретного воспитанника. «Педагогический метод наблюдения, — писала М. Монтессори в «Методі научной педагогики», — имеет в своей основе свободу ребенка, а свобода есть деятельность. *Дисциплина в свободе* — вот великий принцип... Мы называем человека дисциплинированным, когда он владеет собой и умеет соотносить свое поведение с необходимостью следовать тому или иному житейскому правилу. Это понятие активной дисциплины нелегко осознать и усвоить, но оно включает в себе великий воспитательный принцип, весьма отличный от безусловного и не терпящего возражений требования неподвижности... Свободе ребенка должна полагаться граница в коллективном интересе, а форма ее — то, что мы называем воспитанностью. Следовательно, мы должны подавлять в ребенке все, что оскорбляет или

неприятно действует на других или что носит характер грубого или невежественного поступка... Наша идея свободы ребенка — не то простое понятие свободы, которое мы почерпаем из наблюдений над растениями, насекомыми и т.п. Ребенок, в силу характерной для него беспомощности, с которой он рождается, в силу его свойств как социальной особи, стеснен оковами, ограничивающими его активность. Метод воспитания, имеющий в своей основе свободу, должен облегчать ребенку борьбу с этими многообразными препятствиями. Другими словами, воспитание должно приходить к нему на помощь разумным ослаблением социальных уз, ограничивающих активность. И по мере того, как ребенок подрастает в подобной атмосфере, его непосредственные проявления становятся более отчетливыми и с очевидностью истины раскрывают его натуру... Человек не может быть свободен, если он несамостоятелен. Поэтому первые активные проявления индивидуальной свободы ребенка должны быть направляемы так, чтобы в этой активности вырабатывалась его самостоятельность»².

Если в интерпретации свободы как средства воспитания у Монтессори, как и у Руссо, прослеживается стремление управлять ею, то у К.Н. Вентцеля наблюдается стремление абсолютизировать свободу. «Истинный идеал воспитания, — писал он, — заключается в том, чтобы действительно обеспечить свободное развитие личности, чтобы освободить развитие ребенка от всех уз и пут, которые обыкновенно налагаются на это развитие и носят очень скрытый и ухищренный характер, чтобы сделать последнее независимым от всяких факторов религиозного, политического и социального характера, поскольку эти факторы имеют тенденцию сковывать это свободное развитие, и чтобы освобожденной таким образом воле ребенка доставить материал, в творческой работе над которым она могла бы пышно и богато развернуться». Однако, понимая, что всякая свобода должна иметь границы, он предлагал ограничивать свободу свободой. «Мы, — писал он, — говорим ребенку: «Ты свободен... пока вся свобода не стесняет свободы других, до тех пор никто, как бы он не назывался — отец, учитель, товарищ, — не имеет права стеснять твою деятельность»... От злоупотребления свободой будем бороться путем же свободы!»

3. Идеал свободной школы С.Н. Дурылина

С.Н. Дурылин принадлежал к когорте борцов за идеалы свободного воспитания, с реализацией которых связывал обновление и школы, и общества. В первом номере «Свободного воспитания» (1907), пронизанном духом первой русской револю-

² Монтессори М. Метод научной педагогики / Пер. с итал. // Монтессори (Антология гуманной педагогики) / Сост. М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. М., 1999. С. 108, 109, 113.

ции, он пишет: «В эпоху обновления жизни огромной страны вопрос о школе и воспитании и образовании является одним из важнейших вопросов, — и это сознается всеми, кому дорого это обновление. Мучительный гнет старого строя в школе был беспределен и безграничен: в рабской стране была истинно рабская школа, где рабы воспитывали рабов. И немудрено, что вопрос о политическом освобождении школы стал одним из важнейших вопросов русской общественной жизни».

В опубликованной в том же номере журнала статье «История одной свободной школы» С.Н. Дурылин заявил о необходимости самого пристального изучения реального опыта реализации идей свободного воспитания. Обращение к живому опыту, по его мнению, должно было стать важнейшим аргументом в полемике с теми, кто утверждал, будто «эти идеи нигде и никем не проверялись, а потому и являются совершенно утопическими и неправдоподобными для жизни».

Как ведущий постоянной рубрики «Из книги и жизни» С.Н. Дурылин занялся напряженным и кропотливым поиском малейших практических результатов реализации идей свободного воспитания. Детские сады и школы, загородные колонии и «очаги», выставки, музеи, общества в России, Европе и Америке, сливаясь в причудливую мозаику, на страницах журнала действительно создавали впечатление о масштабной и оптимистической картине. При этом, конечно, главное внимание уделялось гуманистическим исканиям отечественных педагогов. С.Н. Дурылин очень горячо и искренне воспринял пророчество П.Ф. Каптерева: «Занимается заря новой свободной педагогики, и занимается с Востока. Идея о свободной школе есть если не преимущественно русская, то в значительной степени русская».

У читателя рубрики «Из книги и жизни» действительно складывалось ощущение наступления новой, свободной эры в воспитании. Это было так — и не так. Конечно же, в безбрежном мире это была капля в море, но, может быть, это была как раз та ласточка, которая делает весну. Не случайно так подробно описывает С.Н. Дурылин программы и планы, расписания, уставы и проекты, содержание учебных материалов, формы и методы работы, стремясь через распространение педагогической технологии превратить свободную школу из прекрасной мечты в насущную реальность. Но, наряду с этой работой, из года в год С.Н. Дурылин выступает на страницах журнала совсем в другой роли — глубокого, оригинального педагогического мыслителя. В серии статей он пытается осмыслить наиболее глубинные проблемы гуманистической педагогики.

С.Н. Дурылин формулирует признаки несвободной, насильственной школы: «придавленность учеников, отжившие системы баллов, уроков, наград, классов, наказаний, окаменевшие программы, узкие рамки учебных предметов, формализм,

отсутствие того духа свободы, который живит школу, делает ее вольным союзом людей для знания и развития». Осмысливая пути и способы создания новой школы, основанной на свободе и безграничном уважении к личности человека, он был уверен, что «вопросы воспитания не решаются в сфере политики, как бы ни казались все эти меры ведущими к свободе и прогрессу. Основной недуг школы... — тот, что она калечит человека, а не содействует всестороннему и широкому развитию его личности, — может быть изменен не политическими реформами, а коренным глубоким изменением всего господствующего строя воспитания и образования, даже самых тонких и неуловимых видов насилия и принуждения».

В статье «Эксперимент или пытка?» (1907) С.Н. Дурылин формулирует свое педагогическое кредо: «Школа должна быть свободна и извне, и, что еще важнее, изнутри для того, чтобы и она сама как целое, и все, что ее образует — ученики и учителя, были и все вместе, и каждый порознь свободны в том, какое направление, какие пути избрать их жизненным силам, чтобы у одних — у детей — беспрепятственно, свободно и полно происходили рост и развитие всех их прирожденных сил и чтобы у других — у тех, кто берется помогать детям в этом их росте, — была полная возможность свободно удовлетворять все запросы детей, сохраняя и свою собственную свободу».

Исходя из этой установки, С.Н. Дурылин видит «смысл всего воспитания лишь в одном: в создании для детей той необходимой для их развития атмосферы, которую сами себе они [создать] не могут, и помощи им в деле их развития там, где они бессильны помочь себе». Для него «каждая школа есть опыт, эксперимент, и каждая школа, действующая в условиях внутренней и внешней свободы, каждая свободная школа есть экспериментальная школа». Он подчеркивает, что «наука воспитания — наука опыта. Жизнь школы — непрерывное освещение опытом вопросов воспитания».

Характеризуя недостатки современного ему воспитания, С.Н. Дурылин в статье «Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, какая должна быть?» (1913) пишет: «Вместо же воспитания в нашей школе — дисциплина, вместо воспитательного воздействия — правила, вместо нравственного влияния воспитателей — наказания, вместо любви и доверия — страх и ложь».

В духе лучших антропологических традиций российской педагогики, восходящих к К.Д. Ушинскому, С.Н. Дурылин пытается дать ответ на «вечный и труднейший вопрос» о том, «где же найти те основные, коренящиеся в самой природе человека начала, на основании которых можно строить новую школу». Он убежден, что «самый большой, самый непоправимый грех старой школы — это невнимательное, безучастное, равнодушное отношение учителей и воспитателей к миру детской души, к запросам и стремлениям учеников».

Заклеймив «школу-фабрику», «школу-казарму», «школу-тюрьму», С.Н. Дурылин в качестве ведущей задачи новой педагогики выдвигает помощь «работе детского сознания». Создавая условия для развития ребенка, по его мнению, прежде всего необходимо «оставлять чистой и свободной великую работу детской души, давать простор тем великим началам правдивости, веселья, чуткости, светлости душевной, которые живут во всяком ребенке».

В связи с этим С.Н. Дурылин выдвигает соответствующее духу христианства требование сохранения «вечного детства»: сделать взрослых детьми, а детей навсегда удержать от того, чтобы они стали когда-нибудь взрослыми (статья «Вечные дети», 1909). Целью такого подхода, по его убеждению, являлось содействие развитию и сохранению у людей тех великих начал духовного совершенства, которые так чисты, ярки и определены в детях и которые так затем скрыты и принижены у взрослых. Поэтому «разумной системой воспитания» С.Н. Дурылиным признавалась только такая, которая возвратит детям детство.

Конечно же, такая система воспитания в значительной, если не в полной мере автономна от каких-либо вмешательств государства. Его интересы по сути не принимаются в расчет, трактуясь как исключительно враждебные по отношению к интересам и потребностям детской личности. Только процесс саморазвития в атмосфере творческой деятельности должен лежать в основе воспитания.

В качестве идеала С.Н. Дурылин рисует школу, где есть только одно единство — свободы безграничного уважения к личности человека; школу, где весь учебно-воспитательный процесс представляет общение детей между собой и со взрослыми. На этой основе и создается то самое ценное, которое и составляет сущность и смысл воспитания, — атмосфера, стимулирующая развитие внутренних задатков, способствующая проявлению творческих импульсов.

В формировании такой интеллектуально-нравственной атмосферы и видится главная задача педагога, поскольку дети, конечно, сами создать ее не могут. В этой связи максималист С.Н. Дурылин выдвигал единственный критерий всякого педагогического метода (или системы): «увеличивает ли он в детях волю и любовь к жизни, радование ей». Прост и рецепт хорошего урока. Увлеченные общим интересным для всех делом, дети и педагоги вместе творят. Каждый проявляет свою индивидуальность в самостоятельном творчестве. А в итоге создается особый интеллектуально-нравственный фон, да и фонд, который, как в улей, каждым вносится по капле, и все черпают оттуда.

Разумеется, меняется и характер взаимоотношений между учителем и учеником. И дело здесь не только в педоцентризме. Парадоксально, но С.Н. Дурылин не был педоцентристом, ис-

ступлено натягивающим одеяло на ребенка. Скорее речь шла о гармонии центров — их взаимоуважении, полноправном сотрудничестве и продуктивном сотворчестве. Предполагалось, что в условиях свободного общения, обретая общие интересы, научившись ценить детское творчество, сблизившись с учащимися, педагоги станут признавать в каждом «маленьком человеке» его живую личность, ценить и беречь положительные индивидуальные особенности, дорожить их проявлениями, одним словом, проникнутся уважением к правам детей и детства.

Не свобода произвола и распушенности, а свобода строить и развивать свою жизнь знаниями, трудом, деятельной верой в общее благо, самостоятельностью, творчеством — вот истинное понимание свободы по С.Н. Дурылину. «Пора русской школе, — призывает он, — перестать только казаться школой, пора ей быть ею — местом свободного просвещения».

В этой связи С.Н. Дурылиным выдвигаются высокие нравственные и интеллектуальные требования к педагогам, которые должны «обладать внутренним светом». Как бы указывая подобный пример-идеал, он пишет очерки-исследования «Н.И. Пирогов и будущее воспитание и образование» и «Л.Н. Толстой как школьный учитель» (1910).

По мнению С.Н. Дурылина, Пирогов первый в России и один из первых во всем мире провозгласил великую идею педагогического освобождения — «освобождения ребенка как начала освобождения человека; он первый призвал к изучению детства и сложного мира детской души; и он же, как неизбежный вывод этого изучения, провозгласил принцип свободы личности воспитанника и ученика в воспитании и образовании». Л.Н. Толстой, по словам С.Н. Дурылина, реализовал в Яснополянской школе идеал школы-общины, работа в которой была жива, подвижна, чужда внешнего порядка, но внутренне стройна, последовательна, целостна. Великий писатель и педагог-гуманист «не учил в своей школе в нашем смысле, в смысле мнимого духовного превосходства учителя над учениками, над народом, но учил, учась сам, — учил, помогая лишь свободному развитию великих народных сил».

В начале 1910-х гг. у С.Н. Дурылина, как и у многих сотрудников и друзей «Свободного воспитания», происходит мучительный разрыв с апостолом гуманистической педагогики К.Н. Вентцелем. От бывлой юношеской влюбленности уже нет и следа. По-прежнему отдавая должное таланту и подвижничеству Константина Николаевича, его служению детям, С.Н. Дурылин решительно расходится с ним по вопросу об авторитете в воспитании и пониманию абсолютной истины.

В Статье «Педагогика творческой личности» (1912) С.Н. Дурылин открыто порывает с крайним максимализмом наиболее радикальных идей и подходов свободного воспитания, выразителем которых прежде всего был К.Н. Вентцель. «В педагогической

мысли, — пишет С.Н. Дурылин, — всегда было два основных течения, почти никогда не соединявшихся в одном русле: одно, исходя из данных разума и опыта, хотело лучшего в педагогике и педагогической действительности, другое, исходя из самых очевидных нужд текущей педагогической действительности, хотело только хорошего в дурной действительности. Идеалы Песталоцци, Руссо, Толстого уходят далеко от педагогической действительности, современной их носителям, требуют со всей силой разума и убедительностью яркой мысли лучшего, признавая, что только в лучшем — избавление от худого и худшего. Многочисленные реформаторы маленьких областей и уголков педагогической действительности верят в спасительную силу хорошего — силу улучшений, исправлений, поправок и т.п. — и боятся лучшего, не веря ему. «Существующее исправимо», как бы говорят они. «Существующее не исправимо», но заменимо другим, лучшим, как бы отвечают им Руссо, Л. Толстой и другие.

Кто же прав?

Реальное осуществление идей новой педагогики в жизни зависит от слияния этих течений в одном общем русле».

К.Н. Вентцель, двигаясь от хорошего к лучшему (как врагу хорошего), пришел к полному отрицанию всякой абсолютной истины, поскольку это «цепи невидимого рабства». Свободен лишь тот, кто имеет истину в себе. Всякая абсолютная истина, утверждал Константин Николаевич, — насилие.

С.Н. Дурылин же, наоборот, признавал абсолютные истины — Бог, Добро, Красота, поскольку это, по его мнению, «признание человеческой свободы». В связи с этим только абсолютная свобода ребенка как нового человека, как носителя в себе Бога и добра дает ему право на творчество, радость и развитие.

К.Н. Вентцель и С.Н. Дурылин как бы расходятся на различных галсах, но движутся, как ни удивительно, в одну гавань. Только Сергей Николаевич понял это раньше. К.Н. Вентцель тоже придет к Религии, Творческой жизни, Культуре ребенка, Космической педагогике, т.е. к абсолютной истине, но позже — уже в начале 20-х гг.

С.Н. Дурылин, полемизируя с К.Н. Вентцелем, признает его безусловный вклад в развитие гуманистической идеологии: «К.Н. Вентцель по мере сил своих послужил самому абсолютнейшему из абсолютных дел на земле: выяснению божественного призвания человека, и в частности ребенка, и закреплению за ним прав, обозначающих его божественное происхождение: прав на свободу и благо и истину».

Служению этому «абсолютнейшему делу» посвятил свои педагогические искания и сам С.Н. Дурылин. Его идеи стали органической составной частью педагогики свободного воспитания, которую на Западе развивали Э. Кей, М. Монтессори, Л. Гурлитт, Г. Шаррельман, А. Нил, а в России — К.Н. Вентцель, И.И. Горбунов-Посадов, Н.В. Чехов...

Идеология свободного воспитания, вслед за теорией естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо и теорией свободного образования Л.Н. Толстого стала важнейшим этапом становления педагогики свободы, парадигма которой оформляется на рубеже II и III тысячелетий. Педагогическое наследие С.Н. Дурылина является одним из животворных источников, питающих эту современную парадигму.

4. Педагогика свободы на рубеже тысячелетий

С начала 90-х гг. XX в. феномен педагогики свободы интенсивно обсуждается теоретиками и практиками отечественного образования. В 1995 г. была опубликована статья О.С. Газмана «От авторитарного образования к педагогике свободы». В ней автор попытался «выйти на подлинно демократическую и гуманистическую концепцию образования, понять основания концепции *педагогики свободы*». О.С. Газман подчеркивал, что «в исследовании личности ребенка в образовательном процессе различаются два подхода к понятию «свобода». Первый рассматривает внутреннюю свободу субъекта как свободу воли: «хочу» (потребности, интересы), «могу» (творческая способность деятельности), «надо» (моральный закон в себе). Второй — как условие для самовоплощения *свободы развития* личности, определяемого как «саморазвитие».

Для О.С. Газмана свобода человека представляла, во-первых, в структуре человеческих потребностей, во-вторых, в возможности творческого самовоплощения человека в соответствии со своими индивидуальными способностями и в ситуациях выбора и, наконец, в-третьих, в соотношении с интересами других людей, с их свободой. «Наличие желаний (потребностей), творческих задатков и способностей, восприятие и учет социальных преград (необходимости) для самовоплощения, — писал О.С. Газман, — есть как бы исходный срез свободы субъекта образования и воспитания. Однако сама по себе свобода без потенций саморазвития ничего не дает для понимания механизма становления личности. Развитие начинается тогда, когда человек приобретает возможность движения от того, что у него есть, к тому, чего он не имеет. Мы говорим о средствах самоопределения, самореализации, самореабилитации субъектов образования».

Развивая идею педагогики свободы О.С. Газмана в рамках концепции понимающей педагогики, Н.Б. Крылова и Е.А. Александрова исходят из того, что выбор в педагогическом процессе осуществляет не только взрослый, но и ребенок, действуя все более и более осознанно. «В основании нашего подхода к пониманию свободы в целом и в образовании в частности, — пишут они, — лежит кантовская идея: *свобода — это независимость от принуждающего произвола другого*. Свобода — это естественное

состояние человеческого бытия, дающее человеку жизнь и возможность действовать по своему усмотрению, на основе своей свободной воли...».

В справочной литературе последнего десятилетия свобода определяется как «способность человека овладевать условиями своего бытия, преодолевать зависимости от природных и социальных сил, сохранять возможности для самоопределения, выбора своих действий и поступков». Свобода рассматривается как «возможность поступать так, как хочется». Утверждается, что свобода, являясь свободой воли и будучи неограниченной по своей сущности, «должна предполагать этику, чтобы сделать людей неограниченно ответственными за все то, что они делают и позволяют делать другим».

А.А. Пинский обращает внимание на то обстоятельство, что феномен свободы педагогики обычно «рассматривают в аспектах: а) свободы личности ребенка, б) свободы учительского труда, в) свободы школы как основной «ячейки» педагогического сообщества».

В середине 90-х гг. XX в. глубокое осмысление педагогики свободы дал С.Л. Соловейчик. В 1994 г. газета «Первое сентября» опубликовала написанный им манифест «Человек свободный». В нем С.Л. Соловейчик, исходя из понимания свободы как высшей ценности, выдвинул идеал воспитания «человека свободного». «В педагогике, — писал он, — давно обсуждается свободное воспитание. Учителя этого направления стремятся дать ребенку внешнюю свободу в школе. Мы говорим о другом — о внутренней свободе, которая доступна человеку во всех обстоятельствах, для которой не надо создавать специальных школ. Внутренняя свобода не зависит жестко от внешней... Человек свободный — это человек свободный внутренне. Как и все люди, внешне он зависит от общества. Но внутренне он независим... Вот это и должно быть, на наш взгляд, целью воспитания: внутренняя свобода человека... Воспитание заключается в развитии той внутренней свободы, которая и без нас есть в ребенке, в ее поддержке и охране».

Внутреннюю свободу человека С.Л. Соловейчик связывал со свободой от страха перед людьми и перед жизнью, с независимостью от толпы, от расхожего мнения, от стереотипов мышления, со свободой от предубеждений, зависти, корысти, агрессивности. Однако, утверждал он, свободный человек не свободен от совести. По мнению С.Л. Соловейчика, «свобода без совести — ложная свобода... Учитель, цель которого — воспитание свободного человека, должен поддерживать чувство справедливости».

В «Последней книге» С.Л. Соловейчик писал: «Свобода очень странная штука; человеку в общем-то нужна не свобода (безграничной свободы все равно нет), а чувство свободы... Единственный вид свободы, который нельзя заменить иллюзией, — это

творчество. Оно-то и дает подлинную свободу. В конечном счете свобода — это возможность творчества... Свобода не в том, что над тобой никого нет, а в том, что над тобой любимые. Если властитель обожаем, то и раб чувствует себя свободным. Свобода не в обстоятельствах, свобода — это чувство. А чувства, особенно высокие, всегда противоречивы в самой основе своей, и потому высшая свобода и высшая несвобода сливаются. Честный человек всегда свободен и всегда раб — раб чести».

В начале XXI столетия формируется парадигма педагогики свободы. Ее концептуальное оформление предполагает учет достижений мировой педагогической мысли, уроков практического опыта образования подрастающих поколений, связанного с попытками воспитать свободную личность посредством свободы, определить возможности и границы использования свободы в педагогической деятельности.

Педагогике свободы присущи следующие черты:

- убеждение, что человек от рождения обладает имманентной активностью, стремлением к творчеству, огромным позитивным потенциалом, требующим развития;

- установка на любовь к каждому ребенку, на безусловное принятие его таким, каков он есть, на необходимость уважать его;

- стремление понять ребенка и признание, что его понимание возможно лишь при условии предоставления ему свободы;

- отношение к детству как к самоценному периоду в жизни каждого человека, значение которого в принципе не может быть сведено к подготовке ребенка к будущей «полноценной» взрослой жизни;

- признание основой полноценного развития человека свободное освоение окружающего его мира, активное накопление им собственного опыта, самостоятельное приобретение которого должно обеспечивать как реализацию потенциала ребенка, так и его вхождение в жизнь общества, овладение культурой;

- понимание воспитания и обучения как предельно индивидуализированных способов развития внутреннего потенциала ребенка посредством создания для него особых педагогических условий, образовательной среды, поддерживающих и стимулирующих естественный рост человека и максимально приближенных к реальной жизни;

- стремление организовать педагогический процесс «исходя из ребенка» на основе самого тщательного изучения как общих закономерностей физического, психического, социального, нравственного становления детей, так и особенностей каждого конкретного человека (здоровья и наличного опыта, потребностей и способностей, интересов и желаний), а также его социального окружения;

- исключение возможности какого-либо принуждения и

насилия по отношению к детям как участникам педагогического процесса, признание их полноправными субъектами процессов воспитания и обучения, равноправными сотрудниками своих наставников в образовании;

- установка на предоставление детям максимальной свободы в образовании при одновременном создании условий для формирования у каждого ребенка ответственного отношения к своим поступкам, умения делать выбор и понимать его возможные последствия;

- стремление организовать пространство жизни и развития детей таким образом, чтобы они усваивали ценность свободы, приучались жить в условиях свободы;

- определение роли учителя (воспитателя) как сотрудника и помощника ребенка, организатора той среды, в которой дети живут, развивают свой потенциал, накапливают жизненный опыт, как человека, поддерживающего их активность и содействующего осознанию собственных проблемы и поиску путей и способов их решения.

Григорий КОРНЕТОВ

ПРЕДИСЛОВИЕ ПЕРВОГО ЧИТАТЕЛЯ

Можно ли говорить о педагогическом процессе, если он не имеет под собой философской основы? Убеждена — нет. А где же взять философский взгляд на ребенка? Может, из философского мира? Однако философы почти не интересуются детьми, им импонирует только взрослый человек с его заботами. Правда, английский философ-материалист Д.Локк в своих идеях коснулся детской личности. По его представлению ребенок — «белый лист», на который наносит рисунок воспитатель, и только от него зависит, каким будет человек (следовательно, мы можем создать и робота, человека «на заказ», человека с определенной программой?).

Нужна ли мне такая философия? Уверена — нет! Мне необходима философия, которая поможет осмыслить ребенка, таинственность его судьбы, его предназначение в жизни общества. Без такой философии мне трудно создать свою собственную педагогическую позицию, которая стала бы источником для педагогических размышлений и ориентиров для моей педагогической практики.

Дети рождаются на свет не белым листом бумаги. Они несут с собой заряд создания духовных и материальных ценностей, они в состоянии сотворить их, потому и рождаются, чтобы создавать и творить. Только надо помочь им раскрыться, и еще надо, чтобы общество, общественные явления не исказили их судьбу.

Самой Природой уготовано, что каждый из них несет в себе особую миссию для себя и для людей, а мне предписано воспитывать их так, чтобы каждый из них смог достичь своей цели.

Каждый ребенок есть неповторимость и наделен от Природы особым, тоже неповторимым, сочетанием возможностей, способностей. Есть и общие для всех возможности и способности, но есть и своя изюминка у каждого, свое зернышко. И если помочь этому зернышку развиваться, вырасти, создать условия доброжелательности, дать крылья для полета, то ребенок, став взрослым, принесет окружающим его людям в чем-то, пусть маленькое облегчение, пусть крошечную радость, пусть небольшую пользу.

Растет новое поколение, вздымается новая волна. С недостатками и достоинствами вступают дети на порог школы. Я должна создать условия, помочь ребенку раскрыться и понять себя для самого себя, для окружающих его людей, для челове-

чества. Люди тысячи лет удивляются при тождестве условий и усилий разности результатов, а все оттого, что каждый малыш неповторим. В каждом заложено свое личное, присущее только ему одному. Учитель об этом должен помнить всегда. Ведь не скажешь васькам, чтобы стали хлебами! Прими ребенка таким, какой он есть, и постарайся сделать все для того, чтобы он стал лучше. Мы желаем ему добра, хотим облегчить ему трудности, весь свой опыт отдаем без остатка: протяни только руку — готовое! Как мы хотим, чтобы он это принял!

Чего боится учитель? Не выполнить поставленную цель. А в чем она? Конечно же — не ошибиться в ребенке. Сформировать личность развитую, гармоничную. Да, это то, о чем мы всегда пишем, говорим и вроде бы делаем. Отчего же тревога? Оттого, что мы опять ощущаем подмену словом — дела. Мы превратили эту гуманную цель в ширму, за которой прячутся истинные цели фабрично-заводской школы выдать человека с определенным объемом информации и умений.

Все современное воспитание направлено на то, чтобы ребенок был удобен, последовательно, оно шаг за шагом стремится усыпить, подавить, истребить все, что является волей и свободой ребенка, стойкостью его духа, силой его требований. Вежлив, послушен, хорош, удобен. Но именно он и будет в будущем внутренне безволен и жизненно немогущ.

Многие дети, уходящие из наших стен, не хотят вспомнить учебный процесс как счастливое время приобретений. Все подчинено в нашей школьной деятельности цели: формирование человека определенного информативного уровня.

Если мы не победим в нашей душевной черствости, которой в суете настоящего дня порой не замечаем, нашей меркантильности и нашего скептицизма, то все школьные проблемы могут перерасти в катастрофу. Все лицеи, гимназии, гибкие и вариативные планы и программы, новые предметы — все это может оказаться лишь «припарками для покойного образования».

Мы загнали ребенка в мир, где у него нет права на ошибку. Вспомним наш анализ контрольной работы, диктанта: «Петя сделал столько ошибок, Ваня не раскрыл образ, Саша не решил задачу». Мы ошибочно уверены, что, пристыдив ребенка, зачастую природно показав, какие он делает ошибки, мы окажем ему помощь, заждем у него уверенность в успехе, победим эти три ошибки.

Это все самообман учителя, порожденный той же тревожностью за оценку уже его деятельности, его показателей. Все закрепление, обобщение, контроль у нас сводятся к выявлению, чего не знают дети, что не умеют делать.

А кто из нас провел такой анализ: «Петя, ты совершил чудо! Ты мог сделать 15 ошибок, 15 подводных камней было на твоём пути, и 12 из них ты увидел, преодолел. Твои способности поражают меня». Это оценка успешности. Те же три ошибки, но у нас в школе — они неуспех, посредственность, 3 балла.

Мне необходимо перевернуть эту пирамиду на показатели, что освоили, что умеют, что знают дети. И это уже оценка успешности. Поворот в целях приводит к повороту в нашей оценке деятельности ребенка. И тогда, может быть, фобия школы уменьшится и у ребенка, и у учителя.

Мы лишили ученика права на ошибку, вложив в его психологию идею, что ошибка — это преступление. Мы лишили ученика права на помощь учителя. Ведь мы считаем за доблесть, что во время контрольной работы и диктанта ни к кому не подошли и не дали возможности поглядеть в чужую тетрадь... Как же мы ошибаемся! Остановись, подумай! Так ли поступаешь?

А ведь у ребенка есть чувство долга, не навязываемое извне, любит он и расписание, и порядок, и не отказывается от соблюдения правил, и корпит над контрольной... Он лишь требует, чтобы ярмо не было слишком тяжелым, чтобы он встречал понимание, когда не устоит, поскользнется, остановится, чтобы перевести дух. Надо уметь уважать даже его незнание. Уважать неудачи и слезы. Еще более — труд познания.

Мы должны хорошо понимать, что самая высокая радость — радость преодолимой трудности, достигнутой цели, раскрытой тайны, радость триумфа и счастья самостоятельности. Нужно уметь определять радость ребенка, ее силу. Надо уважать текущий час и сегодняшний день. Как ребенок сумеет жить завтра, если ему не дать жить сегодня сознательной, ответственной жизнью с верой в себя и в свои силы, в способность раскрыть себя.

Педагогика — это наука или искусство? Это многогранник: талант, любовь, наука, вдохновение — все! Это соответствие учителя тому, чему он хочет научить детей. Эпоху судят по следующей эпохе — по тому, как она обошлась с подростком — поколением, которому предстояло подняться или не подняться до полного роста в будущем.

Педагогический процесс должен быть гуманным и способствовать развитию личности ребенка, помочь ему с наибольшей вероятностью приблизиться к своему жизненному пути и пройти его с чувством отдачи людям всего себя.

Ребенок должен стать для нас добровольным и заинтересованным соратником, единомышленником в своем же образовании, становлении, сделаться равноправным участником педагогического процесса, ответственным за его результаты, а для этого он должен быть свободен!

Вот почему с таким интересом читала я (увы, к глубокому сожалению, впервые!) работы удивительного российского Учителя, так незаслуженно забытого нашей педагогикой.

Вера Илюхина

ВВЕДЕНИЕ

Из книги и жизни

«Мы почему-то думаем, что дети, которые во сто раз лучше нас, должны быть нашими слугами и рабами, должны всегда исполнять наши приказания, а не свою волю. Отец, который на небесах, видит оттуда только малых и больших детей, а о том, которые из них более угодили ему, уже давно сказал его Сын: «Если не будете как дети, не войдете в царствие небесное»».

Это сказал Гёте много лет тому назад, но, кажется, никогда еще не было так нужно вспомнить и повторить и навсегда в себе запечатлеть эти слова, как в наше время — искания свободы и обновления школы.

В эпоху обновления жизни огромной страны вопрос о школе и воспитании и образовании является одним из важнейших вопросов — и это сознается всеми, кому дорого это обновление. Мучительный гнет старого строя в школе был беспределен и безграничен: в рабской стране была истинно рабская школа, где рабы воспитывали рабов. И немудрено, что вопрос о политическом освобождении школы стал одним из важнейших вопросов русской жизни. На страницах педагогических журналов, число которых за последний год утроилось, книг, газет, в программах партий и союзов, на общественных собраниях, в Государственной Думе — везде и всюду необходимые основы политического освобождения школы, учителя и ученика ставились, обсуждались и выяснялись с достаточной ясностью, яркостью и определенностью. Можно перечислить сотни мер, признаваемых в общественном сознании наиболее способствующими такому освобождению: это все те же неизменные «четыре свободы»: понятие экономического и культурного благосостояния учителей, увеличение роли реформированных земских и городских самоуправлений в деле народного образования, увеличение кредита на народное образование, введение всеобщего обучения и пр. В этом, во всех этих мерах, — огромное большинство русского общества видит освобождение школы. К этому для большинства

¹ Печ. по журн.: Свободное воспитание. 1907/1908. № 1. С. 79—86.

сводится создание свободной школы в свободном государстве, наподобие той школы, которая уже существует в «свободных» государствах Западной Европы, Северной Америки и т.д.

В *Вопрос о роли школы в обществе, похоже, в наши дни сохраняет свою исключительную актуальность. И если в эпоху Дурылина предельно остро ставился вопрос о политическом освобождении школы от давления идейно-политического воспитания, идеологии одной партии, то сейчас речь идет о свободе как таковой, о свободе от навязывания ребенку своих собственных, взрослых убеждений.*

Ребенок должен сам определить свое отношение к процессам в обществе на основе сформированных в школе и дома собственных принципов.

Задача школы и состоит в создании таких условий, когда создание либо наличие убеждений становится для ребенка наибольшей ценностью.

И для огромного большинства людей, даже близко заинтересованных в судьбе русской школы — учителей и родителей, вопрос о воспитании становится одним из политических вопросов, решаемых, как всякий политический и социальный вопрос, при помощи тех внешних и несовершенных реформ и перемен, которые проводятся в жизнь государственными учреждениями.

Коротко говоря, освобождение школы, школьная свобода есть для них частичка общей государственной политической свободы, и добывается эта свобода школы такими же средствами, как добывается и политическая свобода: осуществлением народного представительства и т.п.

Но при первом же знакомстве с педагогической действительностью на Западе мы убеждаемся, что часто там, где есть свобода политическая, не знают, что такое свободная школа. Достаточно вспомнить давно имеющие все так называемые гарантии политической свободы — Германию, страну «педагогики», и Англию — страну «свободы», чтобы убедиться, какой элементарнейшей свободы не хватает школам даже этих культурных стран. И в Англии, и в Германии, например, до сих пор еще применяются в школах телесные наказания и право телесного наказания за учителями и даже старшими учениками (в Англии) признается даже законом! А в культурной маленькой Дании еще недавно был принят парламентом законопроект, узаконивающий телесное наказание в школах.

И все характерные особенности насильнической школы, против которой так горячо боролись столько лет гиганты педагогической мысли: Монтень, Песталюцци, Руссо, Л. Толстой и др., — все они налицо в школах Запада: придавленность учеников, отжившие системы баллов, уроков, наград, классов, наказаний, окаменевшие программы, узкие рамки учебных предметов, формализм, отсутствие того духа свободы, который живет школу,

делает ее вольным союзом людей для знания и развития. Все это по справедливости дает нам полное право бросить в лицо всей современной школе, нашей и иностранной, горький старый приговор Песталоцци: «Наши школы не что иное, как машины для уничтожения всех результатов силы и опыта, пробужденных в детях самой природой. Представьте же себе хоть на мгновение весь ужас этого убийства!»

И уничтожить этот старый ужас школы-тюрьмы, не заменив его еще каким-нибудь новым, невозможно никакими внешними воздействиями и политическими реформами, как бы они ни были радикальны. Страны, где давно проведены были самые радикальные политические реформы, все же не имеют свободной школы и так же далеки от нее, как и наша Россия. В политически свободной России останется рабская школа, если все наше внимание будет устремлено лишь на увеличение количества школ, изменение их программ, улучшение материального положения школы и т.п. единичные перемены. Не может быть спора о том, и все это слишком старые истины, что надо увеличить число школ, улучшить положение учителя, дать свободу собраний и союзов и т.п., но видеть в этом освобождение школы — значит делать глубокую, непоправимую ошибку.

Вопросы воспитания не разрешаются в сфере политики, как бы ни казались все эти меры ведущими к свободе и прогрессу. Основной недуг современной школы, которым давно больна и русская школа, и школа «свободных стран», — тот, что она калечит человека, а не содействует всестороннему и широкому развитию его личности, — может быть изменен не политическими реформами, а коренным, глубоким изменением всего господствующего строя воспитания на началах истинной свободы и изгнания из области воспитания и образования даже самых тонких и неуловимых видов насилия и принуждения.

А для того чтобы могло состояться такое освобождение школы и воспитания, надо в корне изменить все современные насильнические принципы и основы воспитания, на которых покоится современная школа.

Насильственное воздействие должно быть навсегда выброшено как негодное оружие из воспитания; этим будет поколеблена самая главная основа современной школы.

NB Проблема насильственного (в моральном плане) воздействия школы на ученика все еще остается актуальной и для нашей школы. Нередкое отсутствие интереса к учебе вызывает у многих учителей раздражение и довольно жесткие меры воздействия в отношении нерадивых учеников. С другой стороны, раздражение вызывают и те, кто ищет свой путь в восприятии знаний, любит возражать, оспаривает предъявляемые требования, полагая, что они излишни либо неправомерны. Самый «простой» и «испытанный» способ борьбы с такими детьми — это давление.

Школа нового поколения может решить эти проблемы лишь найдя такие формы обучения, которые смогут увлечь ученика, будут ему интересны, раскроют все его способности и таланты.

Ребенок в школе может и должен быть свободным, и это не свобода непослушания, а свобода сознательного выбора направлений для своего творчества, любимых занятий искусством, ремеслом, наукой, умения выбирать цели и определить пути их достижения, организовать собственное образовательное пространство.

Освобождение школы есть прежде всего освобождение детей, и так это освобождение и было понимаемо всеми истинными творцами новой педагогики, во главе которых стоят великие имена Руссо и Л. Толстого. И никто лучше Гёте не выразил этого великого права детей на свободу: слова Гёте, поставленные нами в начале нашей хроники, утверждают это право на основании более прочном, чем все человеческие хартии и гарантии вольностей и свобод.

Друзьям же существующей школы не следует забывать старых слов Шелгунова, обращенных к ним: «У вас нет силы создавать людей, и потому предоставьте им создаться самим. Вы знаете только свое прошлое, но ваше прошлое не есть закон будущего и не обязательно для ваших детей. Навязывая детям свои тенденции, свои предвзятые идеи и убеждения, мы создаем из них рабов, а не свободных людей...»

Основной задачей воспитания в наши дни является не реформирование, не изменение программ в школах, а создание новой школы на основе тех богатейших и втуне лежащих сокровищ педагогической мысли, какими являются сочинения Руссо, Песталотци, Толстого, Э. Кей и др.

У новой школы есть одна руководящая, основная идея — эта идея давно сформулирована Руссо: «Первое из благ не власть, а свобода». Применение же этой идеи в области воспитания и образования может быть так широко и многообразно, как сама жизнь.

В новой школе будет только одно единство — это единство свободы, безграничного уважения к личности человека. В остальном же, применительно к бесконечной сложности нашей жизни, можно предвидеть бесконечное разнообразие форм, типов, методов и т.п., которые примет новая школа в зависимости от тех или других жизненных условий.

И необходимость свободы, жажда самобытности и самостоятельности, всегда присущие людям, давно уже стали вызывать к жизни такие формы и виды воспитательного и образовательного общения между людьми, которые резко отрицают и подрывают самые основы современной школы. Достаточно вспомнить английские народные университеты (совершенно не похожие на наши русские, являющиеся сколками с типа обычных привиле-

гированных университетов), американские селтлементы, клубы для детей и взрослых, союзы молодежи и т.п., чтобы увидеть, что сама жизнь требует создания совсем иных рассадников просвещения и развития, чем современные средние, низшие и высшие школы, кладущие в свою основу не свободу, самодеятельность и саморазвитие личности, а организованное и последовательное насилие и принуждение.

Время для создания новой школы давно наступило, и лучшее доказательство этого в том, что казавшиеся прежде столь неосуществимыми педагогические утопии Руссо и Толстого начинают то там, то тут переходить мало-помалу в жизнь, а сама жизнь, с другой стороны, наталкивает людей, желающих свободно работать в области воспитания и просвещения, к созданию как раз тех именно форм и видов просветительного общения, которые близко подходят и часто прямо осуществляют некоторые из основных идей Руссо и Толстого, и прежде всего их основную идею — свободы.

Между старой и новой школой лежит целая пропасть: их основы, их приемы, цели, задачи — все иное. В руках у первой — старое орудие — насилие и власть, в руках у второй то, о котором писал Руссо: «В деле воспитания испробованы все орудия, кроме одного-единственного, которое может вести к успеху, — кроме хорошо направленной свободы».

Новая школа пользуется только этим единственным орудием, и только оно способно дать ей победу.

В ШКОЛЬНОЙ ТЮРЬМЕ

ИСПОВЕДЬ УЧЕНИКА

*Между многими тысячами я сам один из несчастных
детей, у которых дорогая весна всей жизни,
цветущие годы юности погибли жалким образом
в схоластическом педантизме.*

Ян Амос Коменский

Как будет радостен детей свободных крик!

В. Брюсов

I.

Задача тюрем и наказаний, та задача, ради которой они, по словам их защитников, должны непременно существовать, эта невыполнимая и невозможная задача состоит в том, что тюрьма и наказания должны «исправлять» преступника — уничтожать и парализовывать его порочные и преступные наклонности, а добрые — развивать и путем карцеров, кандалов и плетей воскрешать его бедную, погибшую душу.

И когда я вспоминаю это общее, ходячее объяснение важности и необходимости существования тюрем и наказаний, в моем сознании сейчас же проносится мысль, что ведь таково, собственно говоря, назначение и других, незаметных и маленьких, тюрем для маленьких людей — школ, и что их существование, в их настоящем виде, нельзя объяснить иначе, иным путем.

Есть две стороны, есть два лица у тюрем. Одно — для тех, кто в них сидит, другое — для того огромного большинства людей, которые живут на «воле». Для одних тюрьма, наказания, ссылка, плети — конечно, зло, не особенно хорошее учреждение, но необходимое, неизбежное существование и развитие которого оправдывается заботами о благе всего общества, для которого важно и необходимо изъять из обращения людей со злой волей, преступными наклонностями, а единственное для того средство — тюрьмы, наказания, ссылки, каторга, и потому, даже сознавая весь ужас тюрем, люди торопятся только скорее пройти мимо них, стараясь не видеть бледных и измученных лиц тех, кто там сидит. А для тех, кто сидит в тюрьмах, кого секут там плетью и

сажают в карцер с крысами, кому говорят «ты» и ругают так, как не ругают уличную собаку, для этих людей тюрьма — место ужаса, гибели, страданий и мучений. Все теории о преступной воле, дурной наследственности, об обетованном для них в тюрьмах духовном возрождении под плетью и издевательствами, все эти и еще многие другие теории для них не существуют, а существует только тюрьма, и только она одна, — тюрьма, которая убьет их силы, их волю, их жизнь... И они бегут из нее... Их убивают, а они, неисправимые преступники, бегут, вновь и вновь бегут...

И когда говорят о школе — средней или низшей, когда говорят о ее неустройстве и реформах в ней, бывает то же, что в разговорах о тюрьме. Неизбежно с раннего детства весну, осень, зиму и часть лета долбить скучные, ненужные и часто глупые слова, примеры, задачи и правила; необходимо знать все, что написано лживыми и бездарно невежественными людьми в скучных и глупых учебниках, необходимо во всем подчиняться — в мельчайших движениях воли, чувства и мысли — приказаниям чужих, совершенно не знающих тебя людей, неизбежно, непременно должно быть все нравственно, умно и хорошо, что говорят и делают эти люди; необходимо восемь лет все это исполнять и носить неудобную одежду, и делать еще многое другое, — неизбежно, необходимо надо все это делать, чтобы быть образованным человеком... Вот речи одних. И для того, чтобы осуществить все это, строят школы с баллами, наградами, наказаниями, исключениями, учебниками, мундирами, инспекторами, священниками, строят школы и верят, что те, кто там с детства побывал и с начала до конца прошел и исполнил все, что надо было там пройти и исполнить, — самые образованные, умные и хорошие люди, которым потом будут платить большое жалованье и называть которых будут звучными и красивыми именами: «г. профессор», «г. доктор», «г. адвокат», и еще более звучными и прекрасными: «г. депутат»... Для других же, для детей, которым суждено учиться в этих школах, эти школы являются местами долгих мучений, нравственных, а иногда и физических истязаний, местами гибели их душевных и физических сил, скуки, тоски и отчаяния, доводящих до самоубийств, и эти места просвещения и воспитания приобретают для них новое значение — не гимназий, не училищ, не институтов, а страшных и мучительных тюрем.

Там, в тюрьмах и каторгах, цель исправления и возрождения падших душ считается достигнутой, когда бледный, худой и больной, со следами кандалов на руках и ногах выходит преступник, шатаясь от непривычного солнца, воздуха и свободы, из тюрьмы и отправляется в родную деревню или в чужую на поселенье, никому ненужный и больной, доживать свои скучные дни... Здесь, в школах, цель воспитания и образования считается достигнутой, когда бледный, со впалой грудью, с неразвитыми мускулами выходит ее питомец на свет Божий и на весь Божий

мир, на людей, на жизнь и природу смотрит рассеянным и безучастным взглядом усталого и измученного человека и спешит закрыться от Божьего света новым мундиром, новой скучной книгой, новым учебником. Но для того, чтобы преступник мог, выйдя на волю, слепнуть от света, задышаться от свежего воздуха и пугаться дневного шума, надо было, чтобы он долгие годы не видал света, не дышал воздухом, не слышал людского голоса. Для того же, чтобы молодого, начинающего жить человека заставить написать при выходе на широкую дорогу жизни записку такого содержания: «не стоит жить»... «жить надоело» (а такие записки пишутся часто), для этого надо измучить этого человека с самых малых лет особою наукой, называемой школьной наукой, надо вымотать из него все силы, всю волю, все желания особым воспитанием, называемым школьным воспитанием, и все это проделать надо в особых, нарочно для этого устроенных зданиях, называемых школами, особыми людьми, называющими себя педагогами, потому что простые люди, в обыкновенных условиях жизни, обыкновенными способами никогда бы этого не добились и ничего бы этого сделать не могли, как не могли бы так, просто, без тюрем и наказаний, превратить здорового человека через пять—восемь лет в несчастного, больного, разбитого духом и телом старика...

Что же это за способы и кто и как может заставить человека на 18-м году жизни написать «жить надоело», и не только написать, но и убить себя, просто и легко убить?

II.

Что бы случилось с молодым растением, если бы вы, желая его вырастить, стали бы с ним делать как раз все то, что надо было бы делать с ним, если бы вы хотели его погубить? Что случилось бы с ним, если бы вы вырвали это растение из его родной почвы и пересадили или, вернее, воткнули в самую неподходящую для него почву, если бы вы покрыли его непроницаемым колпаком, чтобы к нему не проникал свет и воздух, что случилось бы с ним, если бы вы не стали поливать его водой, срывали бы с него листья и лепестки с его цветов, подрубали бы мало-помалу его корни? Что случилось бы с этим растением? Оно погибло бы.

И те люди, которые хотели нас воспитывать и учить, делали с нами, желая нас научить и воспитать, как раз все то, что следовало бы им делать с нами, если бы они хотели погубить нас духовно и физически.

Когда мне стало известно, что я выдержал экзамен и принят в гимназию, я был рад. Мне казалось, что в моей жизни начнется что-то новое, светлое, еще невиданное и неиспытанное. И действительно, все это началось, и очень скоро началось. Пересадка моя из одной почвы в другую была совершена быстро и решительно — с корнем. И она была радикальна и последовательна

до мелочей. Если я дома ходил и учился в просторной и удобной рубашке, — там, в гимназии, я должен был ходить в неудобной и тесной суконной куртке, широком и нескладном ремне. Дома для того, чтобы перенести книги и тетради в другую комнату или в сад, я брал их подмышку и ташил, куда надо, — теперь я должен был для всего этого завести огромный ранец и носить его непременно за плечами на резавших плечи ремнях, и хотя он оттягивал мне плечи и гнул меня к земле, я не смел взять его под мышку, так как это считалось противозаконным и строго каралось карцером и тройкой за поведение (а это было ужасно). Но это были пустяки, хотя и их было достаточно, чтобы отравить мне жизнь. Ягодки были впереди.

То, что я учил, было одинаково противно — и дома, и в гимназии. Судьба двух пассажиров А и Б, выехавших навстречу друг другу из разных городов и ехавших, по словам Малинина-Буренина, с непостижимой скоростью, одинаково мало интересовала меня и в гимназии, и дома. Священная история валаамовой ослицы и приключений ехавшего на ней человека одинаково не вызывала во мне священного трепета, подобавшего ее содержанию, ни дома, ни в гимназии. И там, и здесь оставался я равнодушен к вопросу о том, как надо писать: «идти» или «итти», и писал по-прежнему, вопреки Гроту, как бог на душу положит. Но была существенная разница в способах восприятия всего этого. Я ненавидел все это, но я знал или старался себя убедить, что так или иначе, обманом или начистоту, преодолеть все это необходимо, неизбежно. И я «преодолевал». Когда я не выучивал почему-либо урока, считалось, что я еще «не усвоил» себе заданного, и мой учитель вновь и вновь погружал меня в тайны буквы «ять» или умножения дробей, и в конце концов я действительно уже знал твердо и отчетливо, что, как, почему и отчего... Этот способ преподавания был прост и естествен: я должен был что-то знать, и раз я этого «чего-то» не знал — это значило только, что я не знал и что мне надо так или иначе это понять, усвоить и постичь. И к этому сводились усилия моего учителя. В гимназии же было не то. Мое непонимание и незнание чего-либо обозначало не только то, что я того-то не знаю или не понимаю, а еще и то, что я скверный и ленивый мальчишка, которому надо поставить единицу, оставить на второй год, чтобы он не смел «не знать», а всегда бы знал и понимал. Но знать и понимать, не понимая, я не мог; я часто и многого не понимал из того, что, быть может, хорошо понимали мои сверстники, — но понимал ли я, не понимал ли, все равно я должен был знать, как все, т.е. уметь, как все, произнести известные слова и произвести известные действия, показывающие, что я «знаю». И я стал отчаянно зубрить, без толку, без смысла, дико, глупо, и когда в результате двух-трех часов зубрежки я мог безошибочно перечесть все немецкие или латинские предлоги или «рассказать» по-немецки перевод, — это считалось, что я «знаю»

урок. Но потом, с годами, мне стало жаль тратить 3—4 часа на произнесение «слов», когда их можно было с таким же успехом произнести по подстрочнику или при помощи подсказывания товарищей. И этот способ приобретения школьных «знаний» мне показался решительно самым лучшим.

Но что было в результате? Вообразите, что вы вертите колесо колodца для того, чтобы зачерпнуть бадьей воду, и вообразите, что вы тоже вертите колесо... но для того только, чтобы вертеть? В первом случае, кроме того, что вы достаете себе воду, вы развиваете еще себе мускулы; во втором случае вы сойдете в конце концов с ума, если не бросите вертеть колесо. Но в конце концов все учение именно и свелось к бессмысленному и бесцельному верчению колеса. Наша духовная жизнь давно уже шла не по катехизису Филарета, но мы продолжали его учить, т.е. говорить непонятные, противные нам слова. Мы, многие из нас, читали уже Ключевского — и продолжали, однако, говорить грязные слова из Иловайского; все мы были убеждены в нелепости древних языков — и мы их учили, упорно и долго учили, получали единицы, и говорили уже совсем непонятные, непривычные слова... Мы превращались в живые ходячие машинки для выцеживания с великими усилиями и потугами заведомо глупых и ненужных слов... И ради чего? И бросающаяся в глаза бессмысленность и ненужность всего, что мы делали и что называлось ученьем, еще подчеркивалась тем, что, тратя время на зубренье, мы оставались невеждами, тратили свое время скучно и глупо — и это сознание наполняло грудь тоской, скукой и апатией.

Понимать и воспринимать можно только то, что воспринимается в силу естественного стремления к какой-либо области знания или искусства. Знать можно только то, к чему есть интерес. Эти два положения просты, несомненны и очевидны. Ясно и понятно, что ничто нельзя навязать человеку помимо его воли, что нельзя заставить его полюбить что-либо помимо его самого, но нас, маленьких, несчастных людей, именно и заставляли, под страхом наказания и под приманкой наград, делать то, что мы не могли делать, любить и понимать, и знать то, что мы не хотели ни любить, ни понимать, ни знать. И это было страшное насилие над нами, это было грубое и жестокое насилие. Мы были похожи на людей, которые сыты, не хотят есть и которым, насильно разжимая рот, всовывая в глотку грязными руками, дают есть недоброкачественную, вонючую пищу. Они не хотят ее есть, они показывают, как могут, что она им противна, а им снова суют ее в рот и заставляют давиться и глотать ее, чтобы потом с тяжелыми усилиями выбросить ее из себя вон непереваренной. Маленькие люди в узких серых курточках, за книгами непонятных и бесконечно чужих Цезарей и грамматик, мы в душе рвались вон из серых стен с большими окнами, называвшихся гимназией.

Дни и недели назад мы жили каждый своей особой жизнью, своими радостями и горем, и эта наша жизнь была понятна и разумна. Она начиналась от того времени, когда мы появились на свет, она шла через особый мир маленьких тревог, радостей и печалей, и все, близкие и родные, признавали нас живущими, а то, что мы делали, — жизнью. Отец, и няня, и мать, и все знали, что я не люблю играть в солдаты, и ни за что бы не подарили мне, не желая опечалить мой маленький внутренний мир лишним горем, игрушки военного характера. И никто из них не подумал бы заставить меня 5—6 часов подряд рисовать красками или устравивать бревенчатую мельницу. Они знали, что я лучше их знаю, когда и во что мне надо играть и когда я хочу рисовать, когда нет, и они не вмешивались в эту мою жизнь, а только создавали известные условия, в которых я мог так жить.

И вдруг, только оттого, что мне исполнилось десять лет, я должен зачеркнуть всю ту дорогую и нужную мне жизнь и начать какую-то новую, с гимназией, вицмундирами, баллами, валаамовыми ослицами, двумя путешественниками, страдательными залогом и т.п. ненужными и скучными для меня вещами. Теперь, и все оттого, что мне стало десять лет, я должен был, главное и главное, учиться, т.е. вдруг, ни с того ни с сего, полюбить валаамовых ослиц, *conjunctivus*'ы, катехизисы, тройные правила и т.п. вещи, а ту мою, неизжитую еще, дорогую и милую для меня жизнь бросить и забыть о ней. И чем лучше я забуду о том, что в весенние дни можно не только писать диктанты и переводить с латинского, но и гулять по свежей траве, слушать жаворонков в поле, дышать чистым воздухом весенних полей, чем лучше я забуду об этом, тем — предполагалось — пойдет успешнее моя новая жизнь, называвшаяся ученьем. Днем и ночью должен был я думать о катехизисах и *conjunctivus*'ах, но моя мысль и мысль сотен моих товарищей была бесконечно далеко от всего этого. И механически мы могли все это делать, как может человек механически жевать, когда ему не хочется есть, и мы привыкли механически, не понимая смысла, читать, писать, решать задачи, отвечать и писать диктанты и *extemporale*, но эта механическая привычка говорить и думать выбивала и мысль из головы, и жизнь становилась бессмысленно однообразной, тупой и скучной...

В начале моего учения в гимназии мне в солнечный весенний день хотелось убежать из гимназии и смотреть на реку, где в бессильной ярости наскакивают друг на друга прозрачные льдины, а потом с представлением о весне у меня теснее и теснее связывалось представление об усиленной зубрежке к концу года для годового балла, и думы о льдинах и вешнем солнце сменялись думами о последней четверти, латинском языке и классной задаче!

Так бедная душа маленького человека привыкла понемногу к насильственно вводимой в нее пище и привыкла бы совсем,

быть может, если бы сама пища не оказалась уж чересчур недоброкачественной.

NB Под мотивацией подразумевается такая внутренняя энергия человека, которая позволяет ему начать активные действия в ситуации, в которой он обычно бездействует. Каждый из нас наверняка вспомнит хотя бы один момент из собственной жизни, когда он не хотел чего-то делать, но потом, проявив волю и энергию, был доволен полученными результатами. Мотивация порождается эмоциями. Именно эмоциональные состояния побуждают нас делать что-либо или отворачиваться от выполнения тех или иных дел.

Лучшая из мотиваций — это ситуация успеха. Все любят, когда их хвалят. Умело использованная похвала может вершить чудеса. Когда-то, еще в самом начале моей педагогической практики, у меня учился ребенок, который очень сложно осваивал письмо, писал коряво, небрежно, и самое главное — он ненавидел этот предмет и всячески отлынивал от него. После моих бесчисленных попыток как-то изменить ситуацию к лучшему я вдруг однажды решила немного подправить какие-то из более-менее удавшихся «крючков» и «палочек» и публично, в классе, похвалила ребенка за появившиеся наконец-то «успехи». Надо было видеть реакцию этого ученика. Вначале он не поверил услышанному, затем просиял, подошел ко мне за тетрадью и стал недоверчиво всматриваться в страницы, пытаясь определить, насколько справедлива моя похвала. Домой он бежал, чтобы похвалиться перед мамой долгожданными успехами. И с тех пор он стал одним из самых старательных моих учеников. Желание услышать похвалу в свой адрес еще раз двигало им лучше любых двоек и порицаний.

Для того, чтобы усилить положительную мотивацию ребенка, необходимо соединить обучение с положительными эмоциями, усилить ценность обучения, его значимость, поставить четкие цели в обучении, превратить мотивацию в систему, то есть связать сиюминутные цели и стремления с далеко идущими, стратегическими, нарисовав в воображении картину «прекрасного будущего». Мотивация живет внутри каждого из нас. Важно только до нее достучаться и заставить работать на себя. То, что одного ученика побуждает к активным действиям, другого оставляет равнодушным или приводит к незначительному эффекту. Каждому необходимо подбирать свою мотивацию, свои стимулы, которые заставят его работать.

Бесспорно одно — пробуждать жажду знаний у учеников, вырабатывать у них положительное отношение к учению, формировать целостную личность возможно только при таком обучении, которое основывается на гуманистических началах.

III.

Мир беспределен, и бесконечно сложна жизнь природы и людей. И когда маленький человек — недавний, новый жилец этого огромного мира — начинает всматриваться в то, что его окружает, это окружающее кажется ему бесконечно разнообразным, полным огромного интереса, у него появляется неугасимое до конца его дней желание все понять, все осмыслить. Тут должна прийти ему на помощь наука — те огромные богатства знания и истины, которые накоплены жившими до него людьми. И по мере того, как у него является стремление понимать и осмысливать все новые и новые явления, — наука оказывает ему в этом все новую и новую помощь, освещает все новые темные, прежде неприметные для маленького человека стороны жизни, природы, Бога. И в этом освещении огромная, страшно ответственная роль принадлежит тому, кто берется своей рукой направлять свет и освещать все, что нуждается в освещении для маленького человека. Что делает в таких случаях школа? Для нее, прежде всего, не существует души маленького человека. Какое ей дело до того, что эта чистая и прекрасная душа рвется к свету и просит этого света, просит озарить светом любви и понимания все еще темные и непонятные ей явления и стороны жизни, природы и Бога? И в этом своем стремлении она помощи не встречает. Ничья любящая рука не направляет потока чистого света туда, куда просит детская душа. Мир, люди, жизнь, все-все по-прежнему остается темным для ребенка до тех пор, пока, с годами, он сам не научится освещать все это. Вместо удовлетворения по мере сил этого естественного порыва, этих естественных и понятных потребностей, этих могучих, тревожных запросов детской души, нам давали ненужные нам правила, параграфы, слова, примеры, ничего и никому не могущее объяснить, вместо хлеба нам подавали камень, вместо рыбы — змею.

Чужие и враждебные нам люди, где-то далеко от нас, составляли эти правила, программы и предписания о том, что нам нужно и не нужно знать, и этим нужным и полезным для нас оказывались греческие глаголы, географические названия, непонятные тексты катехизиса, а ненужными и вредными, от чего нас должны были охранять всеми силами, оказывались все те сведения и понятия о природе, жизни и правде, знать которые мы хотели. А другие, хоть и близкие к нам внешне люди, называвшиеся нашими учителями и наставниками, но в сущности такие же чужие и далекие, выполняли в точности все эти правила и предписания, и чем больше было этих программ и предписаний и чем строже и неумолимее они выполнялись, тем тяжелее становилось жить, тем больше мы начинали ненавидеть то, что они, наши учителя, называли наукой и знанием, тем неудержимее хотелось нам выбраться из тюрьмы, в которой нас держали.

В Проблема бюрократизации образования была, есть и, скорее всего, надолго еще останется довольно актуальной. Понимая необходимость централизованных действий в области просвещения и контроля за обучающим процессом, не могу, однако, не сказать, что часто написание различных бумаг и отчетов, выполнение циркуляров и постановлений забирает у учителя львиную долю времени, утомляет и раздражает его. С другой стороны, это время учитель мог бы посвятить общению с детьми, жизни рядом с ними, что значительно больше сблизило бы их и привело к гораздо более ощутимым положительным результатам как в образовательном процессе, так и в воспитании.

И дело было не в том, что то, чем отравляли наши души и наполняли насильно наши мозги, называлось классической системой воспитания, которую все бранили, в том числе и люди, отдавшие нас ей во власть, — наши отцы и матери, дело было в том, что нам насильно, грубо и упрямо вводили в рот пищу, которой мы не хотели, вливали сквозь наши стиснутые зубы напиток, пить который нам было противно. И все равно, что было этим напитком и пищей — Закон Божий, классические или русский язык, математика или сухой перечень птиц, растений и минералов, называвшийся естественной историей, — одинаково нестерпимо было чувствовать, как каждый день и час пихают в рот пищу, которая противна до омерзения, и требуют — учителя и родители (эти еще упорнее), чтобы ты и сам прилежно и как можно чаще, отплеываясь и стискивая зубы, с позывом к тошноте, пихал эту самую пищу в двойном и тройном количестве себе в рот.

И как страшно и преступно держать в тюрьме человека, когда он рвется пахать и косить, когда он знает, что именно *это* ему надо делать, и хочет делать это, и благодаря тюрьме не может, — так было страшно и преступно держать нас за стенами школ, за оградой балльников, классов и учебников, когда каждый из нас хотел что-либо знать, когда у каждого в душе и в сознании был свой особый мир со своими неотвязными вопросами, требовавшими решения, порывами к знанию и любви, требовавшими удовлетворения. Каждый из нас по-своему, с данными ему от природы стремлениями и способностями, искал выхода, исхода, приложения этим стремлениям и способностям, рвался на свет Божий, чтобы там, в его безграничном просторе, при свете знания и правды, найти этот исход, — и вместо него, заключенный и обезличенный в школьных стенах, находил сухие учебники, насквозь пропитанные ложью и ненужностью. И как для того, чтобы скорее выйти из тюрьмы и не удлинить срока тюремного заключения, приходится повиноваться всем глупым и заведомо вредным и ненужным предписаниям начальства, так и нам, чтобы поскорей отбыть наше школьное заключение, приходилось исполнять и делать все, что нам говорили и предписывали те,

кто звался нашими учителями и наставниками. Считая все эти программы, учебники и предписания ненужными и лишними, мы не могли спокойно, по необходимости, отдаться им, и обманом, зубрежкой, ложью и притворством мы делали вид, что в точности исполняем все, что требует от нас начальство. Иногда обман раскрывался, обманутые наказывали обманувших, но это не уничтожало обмана, и он продолжал существовать, все расширяясь и увеличиваясь по мере того, как мы становились взрослыми и предписания начальства становились все более и более для нас невыносимыми, а часто и просто невыполнимыми.

В старших классах мы уже сознательно не хотели знать того, чему насильно нас учили, умели уже сами удовлетворять свои духовные нужды, — и обман ученья и послушания был уже сплошным и общим обманом и ложью.

IV.

Из того, чему нас учили, знать мы не могли ничего, потому что, прежде всего, не хотели знать. Не все ли равно, что будут пихать в рот насильно — мясо или черствый сухарь! Все одинаково противно и все одинаково не остается в желудке. Раз *наша* потребность в знании не была понята и удовлетворена, какое было нам дело до того, что нам дают вместо того, чего мы хотим?

Все одинаково противно, все одинаково не останется ни в сердце, ни в мозгах. Но даже оглядываясь на то, что нам давали насильно вместо желаемого нами, я нахожу, что пища была самая недоброкачественная, и те, кто ее давал нам, знали и ничуть не скрывали от себя ее качества. И если б эти люди, считавшие себя призванными нас учить, и захотели дать нам на своих уроках что-либо похожее на подобие науки или правды, они не могли бы этого сделать: заранее они уже должны были подчиняться в своем деле особым и бесконечным правилам, программам, циркулярам и распоряжениям своего начальства, которое составляло и устраивало все эти правила и программы, имея в виду не наши потребности, не те мучительные и разнообразные наши вопросы о правде, людях и Божьем мире, на которые мы ждали ответа, а лишь интересы поддержания путем школы того общественного и государственного строя, который существовал. А так как в этом строе, для поддержания которого существовали школы, было много дурного и несправедливого, чего никак нельзя было оправдать, то и в тех науках, и в том воспитании, которое должно было вестись по строго определенным и обязательным программам и правилам, было не только многое, но даже почти все сплошь — ложь, обман и зло, которое волей-неволей должны были распространять и поддерживать наши воспитатели и учителя, так как, становясь ими, они заранее уже соглашались исполнять все, что предписывало высшее

начальство. И, повторяю, если б они даже хотели внести в наше воспитание что-нибудь свое, хорошее, далекое от программ и правил, они не могли бы этого сделать, так как наше воспитание и образование регламентировалось тысячами циркуляров и программ, установленных высшим начальством, отступать от которых не имел права ни один учитель, за чем строго следили его непосредственные начальники — директор и инспектор. И таким образом оставаясь во власти циркуляров и программ, составленных ради удовлетворения каких угодно интересов, только не наших, мы в школе оставались в сущности и без образования, и без воспитания, и наша потребность в знании и правде оставалась неудовлетворенной.

В *Каждая мама мечтает о доброй и умной учительнице своему ребенку. Мечтает о том, чтобы школа приносила ему радость. А радости без успехов не бывает. И сколько нужно приложить сил, отдать души, прежде чем увидишь эту радость. Нужна любовь, безмерная любовь к детям, искреннее желание все сделать для того, чтобы твой труд принес плоды, чтобы общение вызывало у детей подлинный интерес, чтобы ребенок выводил слова в тетрадке не для отметки, а скорее для учителя, чтобы доставить радость именно ему, чтобы не огорчить его своими неудачами или незнанием.*

Как важно не оказаться в школе случайным людям! К огромному сожалению, еще немало в школах людей «проходных», кто волею превратной судьбы довольно безразлично проживает свою «педагогическую» жизнь рядом с детьми, которые его чаще всего раздражают и утомляют, а ведь работа учителя должна быть зовом сердца, призванием. Учителю, как, может быть, никому другому, необходимо обладать тонким психологическим чутьем, даром проповедника, неиссякаемой работоспособностью, состраданием и добротой, твердостью характера и фанатичной преданностью своему делу. Это должен быть человек большой души, способный без наигранности — ибо дети этого не прощают — стать им настоящим другом. Дети должны верить своему учителю и безгранично верить в него. Только тогда школа станет для них школой радости, а учение не будет сводиться к техническому накоплению знаний, а будет содействовать развитию ребенка, его духовному обогащению.

Но страшно было не то, что ученик выходил из школы без знаний, страшно было то, что школа, подменив и извратив истинное знание и истинную науку подложными и нелепыми и внушив ко всему этому полную ненависть, навсегда или надолго убивала в человеке интерес ко всякому знанию, к истинной науке. Но и это еще не все. Конечно, все это гибельно для человека, но только для него одного, другие от этого прямо не страдают. Ужасно было то, что, поверив в свое мнимое знание, мнимое

просвещение и образование, человек из-за этого навсегда считает себя и в самом деле образованным и просвещенным, и не только считает это, но думает еще, что эта его мнимая ученость, интеллигентность и образованность дают ему несомненное право жить за счет трудового народа, не зная труда, и сознательно, с сознанием своего права, от него отстраняется.

Таким образом, школа, не давая знаний и убивая в людях охоту к ним, создает еще целые тысячи мнимо образованных людей, считающих себя образованными и благодаря этой своей образованности глубоко уверенных в своем праве жить за народный счет.

А потребность знать была у нас широка и по-своему многообразна. И мы удовлетворяли ее свободно, без программ, без правил... Кружки росли за кружками, и в то время как в классе мы с ненавистью твердили наизусть «Клеветникам России» Пушкина и вяло и безжизненно сравнивали в «классных сочинениях» «Медного всадника» с «Шинелью», у нас существовал кружок, где мы читали и горячо обсуждали стихи того же самого Пушкина. И я помню товарища, получавшего в классе единицы за алгебраические задачи, вместо которых он предпочитал читать вслух в классе рассказы Чехова, и который в то же время дома был прекрасным, знающим и любившим свою науку математиком. И росли кружки, где мы учились, и печатались на гектографах журналы, где мы бережно делились друг с другом своими знаниями, которые приобретали запретным путем в книгах, толстых, часто непонятных, но которые становились вскоре и дорогими, и понятными, так как влекла к ним самая чистая и святая жажда знать, научиться понимать и самого себя, и мир, и природу, и правду, и добро, и зло мировой неправды... И то, что мы приобретали из этих книг, из этих ночных бесед за чаем в комнате товарища, совершало двойную, тяжелую работу: разрушало громоздкие, гнилые начатки школьной науки, школьной, официальной, циркулярной правды и нравственности и закладывало в нас прочные и добрые семена той настоящей, подлинной правды и науки, к которым мы так неукротимо рвались и которые от нас так прилежно скрывали и подменивали в катехизисах, школьных «историях» и «географиях» казенной министерской правдой и наукой.

V.

Мы спасались от циркулярной правды в кружках, в библиотеках и читальнях... Но нас было немного, мы были ничтожная часть всей школы, всех учеников. По счастливым случайностям, некоторым благоприятным совпадениям в условиях нашей жизни мы спасались от школы; оставаясь в тюрьме, мы все же чувствовали себя свободными людьми, мы уже не боялись ее...

Но сколько было других, не спасшихся!

Их отдавали в школу, чтобы они получили там образование, стали «людьми», по житейской терминологии. Часто отдавшие их в школу люди выбивались из сил, чтобы заплатить дорогую плату за учение, чтобы покупать каждый год десятка два рублевых учебников... И эти люди искренно верили, что там, в этих зданиях с учеными надписями, слюдью в очках и вицмундирах, их детей научат всему нужному, необходимому в жизни, сделают из них образованных людей, откроют для них свободную и широкую дорогу в жизни...

И я помню одного такого человека.

Он был сыном артельщика. В гимназию он явился в худых сапогах и подержанном, потертom пальто... Отец его получал в столичном городе гроши. И жизнь его домашних была темная, горькая жизнь нужды, духовной темноты, заботности и грубости. Отец выбивался из последнего — сын учился хорошо...

Казалось бы — человек вырвался из мрака, к людям, которые берутся учить других и учат, выбился туда, где учат многим наукам, из которых каждая в отдельности способна сделать хорошим человеком, привязать к знанию и к правде; казалось бы — свет проник во тьму, и не тьме его загасить...

Но вот что случилось: сын путем долгой зубрежки, невероятных усилий дошел до предпоследнего класса и вышел из него, поступил в какую-то контору, так как вместо знания и правды он встретил в школе ту же, далекую от света и правды, тьму и ложь, которая под другим видом была у него в семье, встретил новую систему наказания, издевательств и принуждения и, озлобленный, не вынес всего этого и ушел навсегда из школы... может быть, навсегда и от знания, и даже от правды... И таких замученных школой сотни, тысячи.

Многие из них не бегут из школы, кончают ее, пользуются теми правами и преимуществами, которые дает она, но там, в этих стенах, как заключенные в тюрьмах, они оставляют свои лучшие годы, лучшие мечты оплеванными, осмеянными, разрушенными, и в жизнь они выходят, как арестанты из тюрьмы, измученными, озлобленными, одинокими... Чего ждать им от жизни, когда лучшие их годы безжалостно и безвозвратно вычеркнуты чужой и грубой рукой из их жизни? Как им найти верный и светлый путь в жизни, когда с первых же шагов их завели в глухие дебри лжи и насилия?

И как бы ни устранили и ни усовершенствовали тюрьмы, и ни заводили вместо одних порядков другие, тюрьмы были и останутся страшными местами гибели людей, раз свободную, имеющую все права на жизнь и счастье личность человека будут во имя чего-то чуждого и непонятного ей, называемого правом и законом, сажать в тюрьму, лишать всего ей нужного и необходимого и давать вместо всего этого скучные, грубые и нелепые приказания, наказания и повеления... И как бы ни называть школу — университетом, гимназией или начальным

училищем, и ни изменять ее программы и порядки, и как бы ни называть то, что там делается — наукой, просвещением, воспитанием, добром, до тех пор, пока над личностью ребенка и человека там будут сплошные надругательства, до тех пор, пока во имя каких-то программ, классов, наук, уроков и баллов ее будут всячески насиловать и извращать и не давать ей свободно и самостоятельно развиваться, до тех пор все то, что называют благом, просвещением, воспитанием, школой, будет злом, обманом, надругательством, тюрьмой...

VI.

Не сразу можно было понять, что то, чему нас учат, есть ложь и обман, и еще труднее было понять, что и весь строй нашей жизни и то, что неверно и лживо называлось нашим физическим и нравственным воспитанием, было тоже сплошной ложью и безобразным, явным обманом. До времени катехизические правила религии и нравственности, патристические гнусности того, что на языке наших учителей называлось наукой историей, и многое другое — все казалось несомненной истиной. Но это продолжалось недолго; уверенность в полной несомненности всего этого исчезала, конечно, для многих из нас очень скоро, но оставалась зато гораздо более мучительная неизвестность: что именно ложь и что из того, чему нас учили, — правда? Конечно, легко было понять, что не было Вавилонской башни и не от столпотворения произошло смешение языков; легко было понять, что есть что-то неладное в сотворении мира в семь дней; но трудно было решить: да где же границы лжи и вымысла? Где в катехизисе кончается Филарет и начинается Христос? И мысль мучительно билась над тысячами из этих вопросов, и долго, долго она была бессильна что-либо хоть отчасти решить и на чем-нибудь остановиться. Нельзя было верить катехизису, когда в 1900 г., по примеру 1832 г., он приглашал рабов (крепостных крестьян) на основании непреложного Божия закона беспрекословно и со страхом подчиняться господам, которых уже не существовало, но и многому еще нельзя было верить, и в то же время страшно казалось не верить, и многое еще казалось вполне достоверным и несомненным, настолько достоверным, что даже не хотелось заглянуть в Евангелие, чтобы там поискать истины. Такое состояние продолжалось годы, и сколько потом понадобилось мучительной ломки, сомнений и отчаянья, часто лишних и ненужных, на то, чтобы отряхнуть с себя последние остатки лжи и обмана и найти себе хоть едва приметную, но более или менее верную тропинку к истинной религии и правде.

И то же было с историей, с географией, со всем, к чему прикасалась властная рука программы, циркуляра и школы, — а к чему она не прикасалась?

Для того, чтобы приблизиться к истинной религии, правде и науке, необходимо было сначала забыть, вычеркнуть из памяти и сознания все то, что выдавали нам в продолжение долгих годов за религию и науку, попытаться снова стать «невеждою», как до поступления в школу, а как это сделать, когда в уши настойчиво лезут новые и новые истины канцелярского происхождения и правда полицейских участков в виде новых учебников «истории», правил, предписаний морали и т.д.?

И даже более: работу изгнания из своей души школьной науки и нравственности приходится производить в то время, как на устах у тебя самого были эти же самые слова, правила и предписания...

И в результате от всего этого у меня и моих товарищей получалась жизнь, от которой на душе была постоянная, упорная тоска, которая незаметно закрадывалась во все изгибы души, отравляя каждую мысль и каждое чувство. Каждое утро я просыпался с тоской и скукой, и каждый час, проведенный мною в гимназии, усиливал их, и это чувство, только временами ослабевая, оставалось весь день, все дни, когда я был в гимназии.

Страшно и тяжело было уже то одно, что на первых сознательных шагах жизни приходилось уже выбрасывать из себя, как негодную и вредную ветошь, все, что оставила на душе школа; не начав еще почти жить, приходилось снова, с большим трудом, начинать новую жизнь, освобождаясь от старой, полной лжи и обмана.

И были сотни товарищей, которые так и не освободились для новой жизни, так и не сбросили с себя ненужной ветоши. В сутолоке учения, подталкиваемые не понимавшими, что они делают, родными, в обмане мнимого дела и мнимого образования, они оставались во власти этого обмана, веря, что то дело, в котором они с такими усилиями для себя участвуют, есть, действительно, хорошее и полезное дело воспитания и просвещения, и думая, что та система лжи и обмана, которой учили в школах, есть, действительно, наука и знание. И этот обман оставался уже на всю жизнь. На всю жизнь у них оставалась уверенность, не допускавшая возможности критики и сомнения, что раз известные каменные стены называются гимназией или университетом, люди, которые там учат, — учителями и профессорами, а то, чему они там учат, — наукой, знанием, истиной, — то и в самом деле все это есть наука, знание, истина, просвещение.

И создавался, таким образом, тот ложный взгляд на науку и знание, по которому, как бы ни было далеко все то, чему учат все эти учителя и профессора, от науки и знания, но раз все это называется наукой, а те, кто этому за деньги учат, — профессорами и учителями, то все это и есть в самом деле наука и правда. При наличности же такого взгляда не может быть ни науки, ни знания, ни правды...

У нас, как я уже говорил, было ясное, сильное и хорошее стремление к правде и знанию. Оно было разнообразно и не

одинаково у всех нас, но одинаково у всех искало выхода. Этот естественный выход был прост: следовало только делать то, что делают, чтобы облегчить течение реки, т.е., не меняя русла реки, устранить все препятствия на ее пути. Но те, кто считали себя нашими учителями, видели, что мы наукой и знанием и, главное, правдой в глубине своей души считаем совсем не то, что искренне или неискренне считали они; и потому они упорно и настойчиво старались помешать течь реке по ее настоящему руслу, не только не облегчая ее течения, но еще всячески его затрудняя и отводя его в совсем другую, противоположную ему сторону. Поэтому жестоко и безжалостно преследовались все наши попытки вместе, сообща работать над своим образованием и учиться друг у друга путем чтения, бесед, наблюдений и т.д. И часто благодаря этому мы были одиноки и беспомощны в своих попытках найти верную дорогу к правде и знанию; и часто на нас нападало полное отчаяние, полная апатия ко всякому развиту, ко всякой науке, ко всякой правде... А к чему она вела?

К кратким, маленьким запискам, которые находили после того, как звук выстрела стоном и ужасом отзывался в сердцах матери и отца, терявших сына, и на которых стояло только два слова: «Жить надоело...»

VII.

Школы без науки... Учителя без знаний и без любви к делу... Ученики без охоты учиться... Но что же тогда — причиной постоянного переполнения всех школ, конкурсных экзаменов, процветающих не только в высшей, но и в средней школе? Почему тот, кто не попал в школу, считается несчастным парией, для которого на этом свете все кончено? Почему двери средних и высших школ ломятся под напором желающих туда попасть?

В объяснении всего этого натыкаешься на преступление, самое страшное и тяжелое из всех, которые совершает школьная тюрьма...

Не для науки рвутся люди в эти тяжелые двери школьной тюрьмы, не для науки, уродуя и калеча, заботливые родители пихают туда несчастных детей... Какая там наука?! Нетрудно понять, и большинство понимает это, что в гимназии, в реальном училище, даже в университете немного наберешься науки... Но гимназия дает аттестат, а университет — первый чин, а это — патент на жизнь, право на счастье, право на квартиру, жену и на звание интеллигентного человека.

Какой чечевичной похлебкой кажется мне все это! Сначала дети, потом молодые люди проводят в школьной тюрьме восемь и больше лет, считая, что они учатся чему-то, изучают что-то, без чего нельзя обойтись в жизни; но в то же время они отлично знают, что само по себе это прилежно изучаемое ими на продолжении восьми лет — ничто, не имеет в себе никакого интереса и

даже смысла, скучно, глупо и утомительно; и, зная это, они все же продолжают изучать все это скучное и ненужное, так как это глупое и неинтересное, когда его изучишь, дает возможность быть доктором, адвокатом, чиновником, получать постоянно, всю жизнь деньги за эти не требующие больших усилий и тяжелого труда занятия. А иначе, без изучения всего того, чему учат в гимназиях и институтах, не получив свидетельства об окончании, рискуешь даже при наличии образования, развития и таланта вести полуголодную жизнь и даже — от чего боже упаси! — спуститься до заработка физическим трудом.

В В прежние времена, еще и лет двадцать тому назад, институт действительно воспринимался у многих как пропуск в сытую жизнь и как законное освобождение от заработков физическим трудом. Со временем у института появилась еще одна прерогатива — освобождение молодых людей от армии. Поэтому высшее образование для многих было той возжеланной целью, достигнув которой можно было обеспечить себе определенный статус и безбедное существование.

Но новое время диктует новые подходы. В наше время институт для 90% молодежи — это логическое завершение среднего образования, и только самые недалекие и ленивые ученики не делают попыток поступить в институт. Общество нуждается в образованности качественно нового порядка. Невозможно представить себе современного молодого человека без знания компьютера и иностранного языка, без умения управлять с современной аудио-, видео- и телефонной техникой, без научного подхода к деньгам и управлению собственным временем, без автомобиля и так далее. Жизнь становится динамичной, техничной, экономической, автоматизированной и информационной. В связи с этим и к школе предъявляются новые требования. Ведь именно школа — это тот плацдарм, с которого начинается скачок в это новое, высокотехнологичное будущее.

И вот невежественные, лишенные истинного знания, далекие от проблеска правды люди, только потому, что они кончили курс таких-то учебных заведений, считают себя вправе судить и распоряжаться жизнью и даже смертью тысяч и миллионов трудящегося народа, учить его и указывать ему строго определенные и единственно, по их мнению, несомненные пути к правде и свету, указывать ему каждый его шаг, вмешиваться беспрестанно в его трудовую жизнь, создавать для него всяческие препятствия в виде законов, циркуляров, постановлений, налогов и т.д., и мало того: вдобавок за все это они считают еще себя вправе брать с народа последние его крохи для того, чтобы устроить на них для себя жизнь, достойную «интеллигентных» и «культурных» людей, какими считают себя все эти прокуроры, чиновники, педагоги, адвокаты, профессора, инженеры и т.п.,

т.е. сытую, мещанскую жизнь. Большинство из них навсегда остается при тех самых знаниях и понятиях, с которыми они кончили школу, вышли из школьной тюрьмы, большинство из них — люди без всякой веры и правды, скоро растеривающие в жизни последние остатки знаний и правды, еще не утерянных ими в школьной тюрьме, и все же эти люди считают себя вправе вмешиваться в народную жизнь, иметь и как можно чаще применять свою власть над десятками и сотнями тысяч людей... А одни из этих людей — педагоги, учителя, профессора — считают своей обязанностью еще заниматься выделкой в специально для этого устроенных тюрьмах-школах таких же, как они сами, людей, чтобы до бесконечности продолжать и постоянно пополнять эти запасы чиновников, полицейских, прокуроров, инженеров, нужных кому угодно, только не народу, которым они управляют, который учат, судят и разоряют.

И это огромное, страшное, непоправимое зло происходит оттого, что все эти люди воображают, что они вправе и призваны делать все это, так как они лучше, умнее, образованнее и просвещеннее этого народа, которым они управляют и который берется учить и судить; а эту уверенность дает им то обстоятельство, что они долго учились в разных школах с разными программами и названиями, в школах, в которых — предполагается — сосредоточено все, что дает право властвовать над другими людьми: наука, просвещение, знание, образование, разум и т.д. и т.д.

И вот ради этой-то возможности, оставаясь невеждой, жить не трудясь, и властвовать, и учить миллионы людей создаются эти проклятые тюрьмы-школы; ради казенных квартир и выгодных мест люди соглашаются там готовить верных слуг старому строю жизни; за эту чечевичную похлебку в будущем родители пихают в настоящее в эти тюрьмы своих несчастных детей, — и что удивительного, если впоследствии, через несколько лет, двери этих тюрем-школ раскрываются вновь, чтобы выпустить в жизнь обездушенных новых кандидатов в «футлярные люди», «недреманные ока» и прочие столпы старого строя?

И что удивительного, если в этих школьных тюрьмах происходит постоянное духовное убийство детей, растление их души и тела, если там гибнут несчастные дети, не в силах вынести тюремного режима? Всякая тюрьма требует жертв — и школьная тоже. Всякая тюрьма готовит новых преступников — и школьная тоже. Обе устроены для спасения и поддержания одного и того же старого строя жизни. Обе одинаковы.

VIII.

И я задыхался в школьной тюрьме. Я чувствовал, что для легких не хватает воздуха. А мысль была жива, работала; и те книги, те немногие люди, которые вливали в душу, загрязненную мутью тюремной правды и тюремной жизни, свежую и чистую струю

правды и добра, не давали ей спать, и, тревожная и пугливая, она с ужасом останавливалась на том, что было кругом. А был один ужас тюрьмы.

И мысль, и чувство ясно говорили: «Если ты хочешь остаться здесь для науки и знания, то их — ты сам знаешь — здесь нет; если ты ищешь здесь правды — ее здесь не найдешь, а все остальное, что бы ты мог здесь найти, есть сплошная ложь, зло, обман и неправда в настоящем и будущем».

Этот голос звучал все сильнее и сильнее, и чем больше озарялась светом тюрьма, тем несносней и невыносимей она становилась, и тем необходимее был выход, какой бы то ни было, из того невозможного положения, в котором я очутился.

А очутился я в положении человека, вертящего колесо только затем, чтоб его вертеть.

И выход был найден, простой и нетрудный, найден у человека, как я, измученного долгой и мучительной жизнью в школьной тюрьме. Случайно я прочел прошение одного ученика 2-й Рязанской гимназии С., поданное им в педагогический совет своей гимназии. Заявляя о своем уходе из гимназии, этот ученик писал, обращаясь к своим учителям:

Вы формалисты или люди компромисса! Как в том, так и в другом случае вы вожак слепые! Вот отчего я ухожу. Во что обращены вами эти предметы — история и Закон Божий, более интересные, потому что один учит, как жить, а другой объясняет, откуда произошла современная жизнь. Катехизис доказывает или, скорее, силится доказать, что общественный строй нашего времени согласен с учением Христа, а потому общественное воспитание детей у нас, надо думать, великолепное, ибо Он много заботился о них и прямо называл их «Царством Божиим». Действительно, здесь часто употребляется имя Христа, но еще чаще слова: приличие, честь заведения, честь ученика, правило, циркуляр — слова очень туманные сами по себе и странные, потому что за ними еще следуют слова, но с действием: без обеда, в карцер, позвать родителей, берите бумаги и т.д. И «Царство Божие» негодует и обливается слезами до тех пор, пока не выучится трепетать. Когда же оно отупеет и трепещет, то нет уже у него ни мыслей, ни слез. Науки же тоже вбиваются таким же способом, но с прибавлением еще двух слов: единица и двойка. Таким образом, над головами учеников бушует буря, у которой вместо молнии эти слова и действия. Эти молнии похожи на казачью плетть, зарекомендовавшую себя на Казанской площади; они есть порождение существующего строя, который представляется мне ужасным животным, у которого на жирных губах висят куски награбленной крестьянской пищи, а руки в крови от избия студента, рабочего и жида. Оно причиной, что наука извращена, в учение Христа напущен чад из кадилниц, мозги юношей иссушаются. Оно не любит света, ибо разряжено в парчи

и золотого, которые смочены потом и кровью крестьян. Я не хочу изучать того, что идет из его рук, ибо что может быть хорошего от него? Оно несет только обман и насилие, и они действительно царствуют у вас. Я хочу только бороться с ним³.

В этих простых словах была правда, несомненная и очевидная, и прочтя это письмо, я почувствовал, что эта правда давно уже была во мне, и только не было ей простора, не было выхода, так как и сам я задыхался в душной атмосфере школьной тюрьмы. И немного уже пришлось мне потом, после прочтения этого прошения, думать и раздумывать: как быть? Ответ был ясен: уйти из гимназии, самому искать правды и знания. Другого исхода не было.

Я так и сделал. Из тюрьмы я очутился на воле.

И я был не один. Многие и многие такие же, как я, арестанты школьных тюрем поступают так же, уходят из тюрем самим искать на белом свете того, чего не может дать никакая тюрьма: правды, света и свободы. А уходя из этих стен, где бесцельно и безжалостно тратились их лучшие годы, где было пережито столько лишних, ненужных слез, страданий и горя, уходя отсюда без знаний, с горьким сознанием напрасно истраченных сил и лет, что иного, кроме осуждения и проклятия, могли послать они школьной тюрьме и тюремщикам-учителям? И это чувство гнева, тоски, разбитых надежд, зря истраченных сил, скорби и проклятия горько и сильно звучит в следующей речи одного из выпускных учеников Ковенской гимназии, обращенной им к педагогическому персоналу⁴:

Я скажу вам, господа педагоги, несколько слов от имени большинства моих товарищей. Восемь лет вы нам читали поучения, позвольте и нам хоть один раз сделать то же.

Восемь лет тому назад мы вступили в стены этого заведения веселыми, жизнерадостными мальчиками, готовыми на высокие порывы, с чистой, открытой для всего хорошего душой. Мы жаждали света, любви и ласки, но вместо хлеба нам дали камень; и вот теперь, по истечении восьми, а для многих и более лет, мы выходим из стен этого учебного заведения, лишенные веры в себя и людей, измученные долголетней борьбой с вами, не приобретя никаких положительных знаний, с горьким сознанием, что мы бесполезно потеряли столько лучших лет нашей жизни. Мы не выносим из нашей гимназической жизни ни одного светлого воспоминания. Ни один светлый луч не освещает этого темного царства невежества и попрания прав личности. Уходя отсюда,

³ Протест ученика // Свободное слово. 1904. № 13. (Здесь и далее без особых указаний подстрочные ссылки принадлежат С.Н. Дурылину. *Примеч. ред.*)

⁴ Вечерняя почта. 1905. № 166.

мы все проникнуты одним чувством, это чувство — ненависть к общим условиям жизни, создавшим учебные заведения такого типа...

С этим чувством мы расстаемся с гимназией, с этим чувством расстанутся с ней и все будущие воспитанники подобной гимназии.

И все, кто пережил ужас школьных тюрем, согласятся с ним.

IX.

Я попытался рассказать многое из того, что передумал и пережил в школьной тюрьме. Я и многие другие ушли оттуда... Но эти тюрьмы существуют и растут, и еще долго будут расти, ломая непоправимо жизнь тысяч людей. Что ж делать?

Для того, чтобы уничтожить тюрьмы, прежде всего надо убить саму мысль о том, что тюрьма, плеть и ругательства исправляют и могут быть носителями нравственной идеи; телесное наказание уничтожилось почти повсюду, кроме еще России, не потому, что розги заменили плетью, плеть — шпицрутенами и т.д., а потому, что стала умирать в людях сама мысль о том, что кого-либо можно исправить телесным наказанием; до тех же пор, пока люди старались изобрести вместо одного способа телесного наказания другой, может быть, менее жестокий и не касались самой мысли о невозможности для человека телесного наказания, телесные наказания существовали и даже, с изобретением новых способов, становились все более и более жестокими. Так и для уничтожения тюрем и их ужаса и тех страданий, которые они причиняют людям, надо не изобретать новые системы и формы тюремного заключения, по виду, а не на самом деле, как будто менее тягостные для заключенных, а уничтожать, искоренять в людях саму мысль о возможности строить тюрьмы и сажать туда людей. То же самое и со школьной тюрьмой. Не придумывать новые программы, циркуляры, правила, системы, методы и школы нужно, а всеми силами стараться укрепить в людях ту несомненную, очевидную и простую истину, что там, где производится постоянное грубое насилие над личностью ребенка и человека, где с малых лет, во имя политики и науки, ломают его характер, способности, волю и здоровье, где не дают ему спокойно и свободно развиваться и жить, — там всегда будет не школа, а тюрьма, т.е. место гибели, ужаса и разврата. Только тогда падут, и навсегда падут, стены школьных тюрем, когда мысль о бесконечной, великой ценности всякой личности вообще, а личности ребенка в особенности, будет всеобщей; только тогда проклятие и ужас тюрьмы не будут царить в школьных стенах, когда в сознании всех будет считаться преступлением всякое посягательство на личность и свободу ребенка, во имя каких бы

целей — политики, науки, нравственности, религии — оно ни было... И первое дело тех, кому дорога личность человека, в ком есть хоть капля великой Христовой любви к детям, — это словом и делом содействовать великому делу разрушения школьных тюрем. А будут они разрушены, когда исчезнет сама мысль об их полезности и необходимости.

С разрушением же этих тюрем-школ само собою падет и то ложное представление о науке, знании и просвещении, которое у огромного большинства людей неразлучно с представлением об университетах, профессорах, гимназиях, ученых степенях и т.д. А с падением этого обмана мнимой науки, мнимого образования и просвещения разрушится и современная каста ученых и — что главное всего — уничтожится до основания право одних людей судить, учить и властвовать над другими людьми только потому, что они побывали в разных школах и университетах и называют себя чиновниками, профессорами, прокурорами, инженерами и т.д.

И никакой прогресс, никакая свобода не могут существовать без уничтожения этого гибельного права; и народное освобождение будет прочным и действительным только тогда, когда трудовому народу не придется уже платить многих миллионов рублей на содержание тех ненужных и часто вредных ему людей, которые только потому, что, побывав в разных школах с мнимой наукой, считают себя умнее, образованнее и лучше его, считают себя вправе судить и учить этот народ, писать для него законы, всячески вмешиваться в его жизнь — и все это помимо его воли. А произойдет это великое народное освобождение от мнимой науки, мнимого просвещения и мнимых просветителей, судей и радетелей только тогда, когда будет уничтожен первый источник этого зла — школа-тюрьма с мнимым ее просвещением, основанным на насилии и лжи, с ее непрерывным убийством и калечением детей и превращением их в чиновников и т.п.

И поэтому проповедь словом и делом разрушения тюрем-школ и искание новых, свободных путей просвещения и воспитания — есть первое, величайшее и необходимое дело всех, кто имеет детей, кто любит детей, для кого наука и знание — не пустые слова, кто любит народ и свободу...

А дело тех, кто, сознавая зло и неправду школьных тюрем и страдая от них, мучаясь непрерывно, все же остается в них, — уйти оттуда, как можно скорее уйти...

В *Школа старого образца — школа насильственная — должна быть уничтожена — с этим нельзя не согласиться! Но то, что учитель должен «...уйти оттуда, как можно скорее уйти...», — для меня неприемлемо. Учитель не может и не должен брать на себя роль вершителя детских судеб. Он не имеет права никого судить. Но он не посторонний наблюдатель, а ключевая фигура в школе, ему уготованы многие роли: мыслителя, организатора,*

оратора, творческого руководителя, актера, психолога, чуткого и любящего воспитателя. Современный учитель должен так строить образовательный процесс, чтобы ученик был его активным участником, сотрудником, сотоварищем, который под мудрым и ненавязчивым учительским руководством учится САМ. Исходя из трудности задачи, роль учителя не только не уменьшается, более того, она возрастает многократно. Поэтому что именно он, человек знаний, опыта, креатива, должен придумать и организовать образовательный процесс таким образом, чтобы заинтересовать ученика, а потом вовлечь его в совместный труд по овладению знаниями.

В школах-тюрьмах не место тем, кто хочет войти в жизнь свободным человеком, кто хочет освобождать народ, а не порабощать его... Насилие и зло строят тюрьмы, и строятся они для народного порабощения, и тот юноша, который хочет бороться со всем этим, должен сам уйти из рассадника зла и обмана... Свободным он должен войти в жизнь, а для этого он должен бежать из стен школьной тюрьмы и навсегда порвать с той наукой, тем просвещением, которые там процветают... Иначе он навсегда рискует остаться одним из многих поработителей народа. За стенами же школьной тюрьмы он найдет жизнь, знание и свободу...

И если когда-нибудь будут разрушены тюрьмы и камня на камне не останется от темниц и острогов, — это произойдет тогда, когда рухнут школьные тюрьмы и не убийство и растление личности и жизни детей будет называться воспитанием и просвещением. Дети, выросшие на свободе, не обезличенные, не приниженные, не обманутые, не испытывавшие тюремного заключения, не потерпят, чтобы каменные стены тюрьмы загораживали собою свет и солнце и не пропускали воздух, и не пускали на волю многие тысячи и тысячи людей.

Освободите сперва детей — и взрослые будут свободны. Разрушайте школьные тюрьмы — и падут все остальные!

ВЕЧНЫЕ ДЕТИ

И сказала: истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное. А кто соблазнит одного из малых сих, верующих в Меня, тому лучше было бы, если бы повесили ему мельничный жернов на шею и потопили его во глубине морской.

Мф. XVIII, 3, 6.

I.

Старинные писатели любили обсуждать вопрос: какое лучшее время человеческой жизни? Нам подобные вопросы кажутся праздными, но это не потому, что мы правы. Не правы ни они, ни мы. В предложенном вопросе нет вопроса.

Есть только одно время, одна пора в жизни человека, о которой он, как бы светло или темно ни пережил ее, жалеет всегда, неустанно, как о бесконечной потере, как о бесценном, навсегда утраченном сокровище. Эта пора — детство.

«Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства! Как не любить, не лелеять воспоминаний о ней?» Эти знаменитые строки из «Детства» Л. Н. Толстого повторит всякий, и глубоко, непоправимо несчастен тот, кто не повторит этого.

Для христианина дети и детство должны быть самым святым и прекрасным, что есть в людях и среди людей, потому, по учению Христа, единственный путь к совершенству лежит через детство и детей: «Кто умалится, как это дитя, тот и больше в Царстве Небесном» (Мф. XVIII, 4). Любимый пророк и учитель евреев, царь Давид, восклицает: «Господи, Боже наш!.. Из уст младенцев и грудных детей Ты устроил хвалу, ради врагов Твоих, дабы сделать безмолвным врага и мстителя» (Пс. VIII, 3).

Тут, в отношении к детям и детству, в оценке значения детства для человечества и будущего, вслед за Христом идут и духовные вожди современности. Вспомним некоторые из их слов о детях: слова Ницше о «стране детей», куда должно стремиться; слова Джона Рескина о том, что «детство часто держит в своих слабых пальцах истину, которую не могут удержать люди сво-

ими мужественными руками и открытие которой составляет гордость позднейших лет»; слова Л.Н. Толстого: «Если бы мне дали выбирать: населить землю такими святыми, каких я только могу вообразить себе, но только чтобы не было детей, или такими людьми, как теперь, но с постоянно пребывающими свежими от Бога детьми, я бы выбрал последнее»; слова Э. Кэй о том, что «XX век будет веком ребенка и взрослые будут, как дети»; наконец, совсем недавние слова одного из виднейших современных поэтов:

Живы дети, только дети.
Мы мертвы, давно мертвы.
Ф. Сологуб

Если воспоминание о юности, зрелости, мужестве, первой старости может быть горем и скорбью, то воспоминание о детстве всегда счастье. Этим счастьем вдохновлены лучшие произведения писателей, поэтов, художников; этому счастью мы обязаны произведениям Л. Толстого, С. Аксакова, Достоевского, Чехова, Короленко и многих других. Если бы в нашей власти было воротить прошлое, мы воротили бы себе не юность, не мужество, не силу, но детство, — единственное, что мы знаем совершенного на свете. Но помним, любим, ценим мы детство задней памятью, поздней любовью, уже ненужной ценой. Мы жалеем о своем ушедшем в прошлое детстве, но детства детей наших, детства наших учеников и воспитанников, чужого нам, но живого, настоящего детства мы не жалеем. Мы безрассудно его расточаем. Величайший грех мира, тот грех, о котором сказано, что лучше бы творящим его потонуть с повешенным жерновом на шею в пучине морской, — есть забвение и постоянное уничтожение в детях детства, постоянное убийство в детях детей. Что такое все наше так называемое воспитание, школа, как не непрерывное, иногда необыкновенно грубое, иногда более мягкое, но не менее упорное воздействие взрослых на детей, имеющее целью как можно скорее и успешнее сделать детей такими же, как мы сами, заставить их жить, верить, любить, знать, действовать, как мы сами живем, верим, любим, знаем, действуем. Мы считаем себя если не совершенными, то, по крайней мере, уже стоящими на пути к совершенству, и потому признаем за собой право влечь и детей своих и чужих по пути к нашему совершенству.

В Великий швейцарский психолог Карл Густав Юнг, пытаясь возродить в памяти воспоминания о детских играх, заметил, что они отзываются в нем особенным теплом и трепетом. «Ага! — сказал я сам себе, — все еще живо во мне. Малыш внутри меня не умер и полон творческой энергии, которой так недостает мне. Но как мне найти к нему путь?... Я должен был найти обратную дорогу к своему детству с его детскими забавами. Это был поворотный момент в моей судьбе» (Юнг К.Г.,

Воспоминания, сновидения, размышления. — Харвест, 2003). Мысленное обращение к детским воспоминаниям помогло Юнгу создать теорию архетипов. В этой системе архетип ребенка воплощает жизненные силы, пути и возможности, недоступные для интеллектуального осмысления, и выражает самое сильное стремление человека — к самореализации. Юнг называет ребенка потенциальным будущим.

Психологи, трактуя этот тезис Юнга, называют восприятие ребенка синонимом открытости миру, способности радоваться и спонтанности побуждений.

Как важно не загубить в ребенке эти способности! Но еще важнее нам, взрослым, найти путь к тому, какими мы были у истоков жизни и поучиться у детей свежести восприятия, спонтанности, неординарности мышления. Ребенка в себе необходимо культивировать.

Мы считаем себя выше во всех отношениях детей, признаем, что они несомненно ниже нас, и потому считаем своим долгом поднимать их до себя, насильно или мнимо свободно поднимать. В этом состоит то, что мы называем воспитанием. Воспитание есть приведение менее совершенных более совершенными к тому совершенству, которым обладают эти последние. Так и мы: детей, менее совершенных, стремимся поднять до себя, более совершенных.

Мы ни на минуту не сомневаемся в своем праве поступать так. Но если бы мы мыслили добросовестно, мы должны были бы узнать сперва, кто же совершеннее, мы или дети, и уж тому, кто совершеннее, предоставить воспитывать менее совершенных.

Поразмыслим же о том, как мы поступаем.

Христос не сказал детям, приходившим к Нему: «Вот стоят перед вами праведные и знающие мужи (а ведь Он был окружен, действительно, праведными мужами — апостолами и учениками своими), будьте как они, и вы войдете в Царство Небесное». Но Он сказал как раз обратное: не детям велел быть такими, как праведные мужи, но праведным мужам велел быть такими, как дети. Кого же счел Он более совершенными? Кому же кого велел Он воспитывать, ибо ясно, что более совершенный должен воспитывать менее совершенного, а не наоборот?

Когда Ницше мыслил о будущем, о желанном, о наиболее совершенном, — кого считал он более совершенными и прекрасными, если не детей, призывал учиться прекрасному в стране отцов, но говорил: «Любите страну ваших детей! Да будет эта любовь вашей новой родиной!»

Почему Лев Толстой, стремясь к людскому совершенству, желает пламенно, чтоб мир был населен не святыми, но обыкновенными людьми, у которых рождаются дети? Очевидно, потому, что, как сам говорит, «в детях все величайшие возможности», и в том числе величайшая возможность вечного совершенства.

Почему, наконец, одна из самых культурных и умных женщин нашего времени Э. Кэй называет будущий век веком детей и взрослых, ставших как дети, а не веком детей, взявших от взрослых всю их мудрость и знание?

Так мыслят и думают Христос, мыслители, философы, поэты. Но не так думаем мы все — мы, воспитывающие, обучающие, наставляющие детей. Мы думаем обратное и поступаем по-иному.

Мы считаем, что мы очень близки к совершенству, едва обладая тем, что даст нам цивилизация, культура, знание; мы, действительно, обладаем бесконечной смесью крошек, упавших к нам со столов немногих истинных ученых; этими крохами астрономическими, географическими, биологическими, математическими, историческими мы гордимся и, так как их много, мы ими сыты по горло. Дети их не имеют, и мы изо всех сил стараемся напихать им рты и желудки этими крохами наших крох. Мы считаем, что имеем истинные понятия о добре, зле, справедливости, общественном устройстве и т.д., приобретенные нами из последних книжек наук о бесчисленных «правах», социологий, политических экономий, теорий различных социализмов и других «измов», и мы всеми силами стараемся привить детям наши идеи, наши мысли, думая, что мы совершеннее детей, раз постигли все это.

Мы двумя путями совершенствуем так детей.

Один путь — старый и многими осуждаемый.

Ему следует современная господствующая школа. Она мнит себя обладающей педагогическим совершенством, и, признавая, что все средства хороши, если только они ведут к цели — приобщить детей к ее совершенству, она насильно заставляет детей делаться как взрослые, брать у взрослых беспрекословно их веру, знания, их понятия о правде, добре, — все.

Ребенок, ученик третьего класса гимназии, призван быть судьей над тем, прав или не прав был Марк Антоний, когда он бросил государство и флот ради любви своей к Клеопатре. Ребенок 13 лет призывается судить, вызывались ли государственной потребностью и принесли ли социальную пользу экономические и политические реформы Гая и Тиберия Гракхов. Он должен рассудить также, в чем состоят особенности китайского и государственного, и религиозного устройства, и раскритиковать его недостатки. Ребенок 15 лет должен усвоить себе тончайшие, сложнейшие богословские понятия и т.п.

Но может ли своим умом, своею мыслью проделать все это ребенок? У него одно средство: он покорно запоминает все, что сказано в учебнике, и словами Иловянского или Виппера осуждает легкомысленного Антония, одобряет, как мудрый политик, государственные меры Гракхов или советует китайцам заняться реформами и диалектикой ученых теологов защищает отвлеченнейшие теологические положения.

Все учение для ребенка есть повторение слов взрослых, есть детский лепет, в котором слышны недетские слова, в словах — недетские понятия, мысли, интересы. Взрослые — педагоги, родители, Клеопатры, Гракхи, реформаторы Сперанские, богословы, консервативные Иловайские, прогрессивные Випперы, некультурный Китай — обрушиваются шумно на ребенка, захватывают его врасплох, оглушают его потоком своих слов, мнений, поступков, идей, верований, и совершают настоящее преступление: крадут у него детство. В естественный, развивающийся ход его мыслей, в растущую и строго последовательную работу его сознания врываются, чем дальше, тем больше, ломают естественную детскую работу сознания, и ребенку остается одно: как можно скорее забыть о своем детстве, убить в себе ребенка и стать взрослым, взрослым в 12, 13, 15 лет.

Взрослые, похищая вторжением в душу и ум ребенка его детство, строят всю современную школу на полном пренебрежении к умственным запросам детей, к справедливым и драгоценным требованиям их развивающихся душ и умов, и, что всего ужаснее, на упорном невнимании к их нравственным запросам.

Страшно, что не удовлетворяется детская жажда знать, но еще страшнее, что не удовлетворяется детская жажда знать добро, правду, истину, т.е. высочайшие вершины человеческого познания.

Салтыков-Щедрин дал в «Рождественской сказке» потрясающую картину убийства детской правды, детской любви, детской справедливости, совершаемого родителями и учителями почти над каждым ребенком.

Маленький мальчик, Сережа Русланцев, слышал раз на Рождество в церкви слова Христа о любви и самоотвержении. Это потрясло его, и он, полный великого чувства, свойственного детям, обратился к своей матери:

— Я, мамочка, по правде жить хочу!

— Да, голубчик, в жизни главное — правда, — успокаивала его мать, — только твоя жизнь еще впереди. Дети иначе не живут, да и жить не могут, как по правде.

— Нет, я не так хочу жить; батюшка говорил, что тот, кто по правде живет, должен ближнего от обид защищать. Вот как нужно жить, а я разве так живу? Вот, намедни, у Ивана Бедного корову продали, разве я заступился за него? Я только смотрел и плакал.

— Вот в этих слезках — и правда твоя детская. Ты и сделать ничего другого не мог. Продали у Ивана Бедного корову по закону, за долг. Закон такой есть, что всякий долги свои уплативать обязан.

— Иван, мама, не мог заплатить. Он и хотел бы, да не мог. И няня говорит: беднее его во всем селе мужиков нет. Какая же это правда?

— Повторяю тебе, закон такой есть, и все должны закон исполнять. Ты лучше обучении думай — вот твоя правда. Поступишь

в гимназию, будь прилежен, веди себя тихо, и это будет значить, что ты по правде живешь. Не люблю я, когда ты так волнуешься... Батюшка говорил вообще; в церкви и говорить иначе нельзя, а ты уж к себе применяешь. Молись за ближних, больше этого и Бог с тебя не спросит.

Но мальчик не удовлетворился советами и объяснениями матери и обратился со своими святыми детскими вопросами ко всем окружающим: к батюшке, говорившему проповедь, к прислуге. Ответы он получил от них одинаковые с полученным от матери. Щедринский мальчик умер: «правда мелькнула перед ним и напоила его существо блаженством, но неокрепшее сердце отрока не выдержало наплыва и разорвалось». Мальчик не мог променять свою простую, глубокую детскую правду на слепую правду взрослых, на «пошлый опыт — ум глупцов», он не стал «взрослым». Вспоминается и другая сцена тяжелой встречи двух правд — детской и взрослой, нарисованная другим художником — Чеховым, в рассказе «Дома». Семилетний Сережа, сын мирового прокурора окружного суда, человека мягкого и доброго, был уличен в курении табака. Отец старается объяснить Сереже весь вред курения табака, но сам прокурор много курит и, объясняя сыну вред курения для здоровья, чувствует, что объяснение это мальчику, постоянно видящему перед собою курящего отца, ничего не говорит. Прокурор разбирает поступок сына и с другой стороны, но и это совсем не убеждает мальчика: правде отца он противопоставляет свою собственную правду:

— Да, не хорошо. Я от тебя не ожидал этого. Ты не имеешь право брать табак, который тебе не принадлежит. Каждый человек имеет право пользоваться только своим собственным добром, ежели же он берет чужое, то... он нехороший человек... У тебя есть лошади и картинки... Ведь я их не беру? Может быть, я и хотел бы их взять, но... ведь он не мой, а твой!

— Возьми, если хочешь! — сказал Сережа, подняв брови. — Ты, пожалуйста, папа, не стесняйся, бери! Эта желтенькая собачка, что у тебя на столе, моя, но ведь я ничего... Пусть себе стоит!

Прокурор нашелся возразить на это сыну только одно: «Ты меня не понимаешь!»

Но «не понимал» семилетний чеховский Сережа так же, как щедринский Сережа не удовлетворялся объяснениями матери, батюшки и прислуги. Смертью от неутоленной жажды правды кончил щедринский мальчик; обыкновенные же русские мальчики, после все более и более слабеющих попыток защитить и охранить свою детскую правду от взрослых, удовлетворяются в конце концов объяснениями окружающих взрослых и становятся сами взрослыми, уже явно исповедующими ту обиходную, слепую, житейскую правду, которую так ярко передал Щедрин.

Об этой же правде Толстой сказал верное и жестокое слово: «Вместо духовной, необходимой ему пищи, о которой просит ребенок, ему дается губящий его духовное здоровье яд, от которого он может исцелиться только величайшими усилиями и страданиями». На прямые и честные вопросы, как у жаждущего истины мыслителя, ребенку не отвечают, и раньше, чем научить его читать, его уже начинают другому искусству — лицемерию: скрытности, боязни прямых ответов на великие вопросы духа. Современное воспитание приспособляет детей к современной дурной, позорной действительности и отучает детей смотреть на эту действительность как на злой обман, который нужно обнаружить, разоблачить и рассеять для утверждения лучшей действительности. Кто и чего не преподносит детям! — но ни к кому так не подходят слова Христа о камне вместо хлеба и змее вместо рыбы, как к воспитателям и родителям детей.

В Ребенок приходит в мир чистым и невинным. Он умеет радоваться любой самой малой и привычной для нас вещи, он с восторгом открывает мир, он исполнен любви и доброты. Он простодушен и бесхитроустен. Все перемены, которые происходят с ним в дальнейшем, — это результат «воспитания» взрослых. Острейшая проблема современного образования и воспитания: как сохранить не только в детях, но и во взрослых «детскую правду», умение «постоянно быть детьми, вплоть до глубокой старости» — эту первозданную чистоту, это умение удивляться и увлекаться, эту всепоглощающую любовь ко всему живому: к цветку, к животному, к человеку, независимо от того, что это за человек, каков его социальный и имущественный статус. Такая трактовка детства как синонима чистоты духовной, «великих начал духовного совершенства» тесно соприкасается с христианскими истинами.

Для современной школы необходимо осознать, что любой ребенок — это неповторимый мир, и важно не унифицировать его, не уравнивать со всеми и «подстричь под одну гребенку», не смять и не уничтожить общепринятыми правилами и догмами, а сберечь и развить, взлелеять самобытность и неповторимость каждой натуры. Другое дело, что сделать это предельно сложно...

Даже другой путь, выдвигаемый современной педагогической мыслью как единственно справедливый, путь свободы в воспитании, нередко страдает ложным стремлением делать из детей взрослых и недостаточно ценит и бережет детство.

Люди, идущие вторым путем, любящие детей и в общем дорожающие их свободой, все же часто стремятся сделать из детей, как можно ранее, маленьких взрослых, маленьких граждан, маленьких общественных деятелей, маленьких естествоиспытателей, маленьких эстетиков, маленьких рабочих и не решаются оставить детей детьми, оставить детям детство. Эти люди никак не враги детей, но все же и они, кого зовут друзьями детей, стре-

мятся заразить детей, не прибегая к насилию, своими интересами, своими увлечениями, истинами, не подумав, необходимы ли для детей эти интересы, нужны ли эти увлечения, истинны ли эти истины. Увлекаются теориями о внешнем социальном переустройстве человечества, о братстве и свободе, водворяемых политической экономией и теорией экономического материализма, и хотят, чтобы и дети в школах и колониях, как взрослые в парламентах и собраниях, голосовали, обсуждали, решали по большинству голосов, постановляли для себя правила, образовывали из себя детские республики, коммуны и т.п. Верят в то, что внешним образом, в судах, можно добиваться правды и осуждать или оправдывать людей, и хотят, чтобы и дети в своих школах, как в государствах, судили своим судом провинившихся товарищей, прощали их или присуждали к наказанию⁵. Сами обожествили естествознание, следуя узкому материализму, знание о свойствах материи поставили выше знания о свойствах духа и хотят, чтобы и дети больше всего интересовались обрывками этих знаний о материи, чтобы и дети прежде всего знакомились не с тем, о чем спрашивал щедринский мальчик и о чем спрашивает настойчиво каждый неиспорченный взрослыми ребенок, но с тем, что зоолог Геккель выдумал о происхождении мира, что ученые узнали о 14000 видов Muscidae. Думают, что забота о физическом развитии своем есть первая забота человека, хотят, чтобы и дети думали так же и больше всего заботились о своем физическом развитии, организуя иногда совершенно бессмысленные виды спорта, гимнастики и т.п.

И многое другое передают детям взрослые, желая, чтобы дети делали все, что сами взрослые считают нужным делать, и не подозревают даже, насколько все это на самом деле не нужно и чуждо детям, что нужны детям не детские республики и суды, не учебники о происхождении мира и свойствах атомов и не другое многое, что нужно взрослым, но только одно: возможность быть детьми, развивать без конца свои детские драгоценные свойства: правдивость, чуткость, радость и доброту, постоянно быть детьми, вплоть до того детства старости, в котором апостол Иоанн повторял: «Любите друг друга».

II.

Разрушение детства — вот задача современного семейного и школьного воспитания, которую оно, надо отдать ему справедливость, разрешает успешно.

⁵ В Америке уже существуют особые, преследующие воспитательные цели «детские республики» с президентом, выборами, избирательной агитацией, судом, приставами, следователями и т.п., роль которых исполняют дети. См. об одной из таких республик книгу: Браун Макс. Детская республика. СПб.: В книге этой есть даже снимки детей-следователей, полицейских, подсудимых и т.д.

Сохранение вечного детства — вот задача истинного воспитания, которую оно разрешит, если не захочет порвать с истиной и справедливостью. Эту единственную задачу воспитания можно выразить и иначе: она в том, чтобы сделать взрослых детьми, а детей навсегда удержать от того, чтобы они стали когда-нибудь взрослыми. Это странно звучит, но это не значит задержать развитие детей, преградить путь развития их сознанию, но, напротив, значит содействовать развитию и сохранению в них тех великих начал духовного совершенства, которые так чисты, ярки и определены в детях и которые так затаены, скрыты и принижены у взрослых. Если ясно, что любовь, веселье, вечная радость, необычайная чуткость к добру и злу, совершенная правдивость, горячая, свойственная только мудрецам да детям, жажда познания предпочтительнее и нужнее всего им противоположного, то мы должны стремиться к тому, чтобы взрослые были как дети, а дети не делались взрослыми.

Воспитание есть укрепление личности и образование характера, материал для которых доставляют природные силы, скрытые в ребенке, но цемент, то, что связывает отдельные части в одно стройное целое, есть именно та чистая духовная сила, которая бесконечно сильнее в ребенке, чем во взрослом человеке. Взрослый может дать ребенку знания, поделиться с ним опытом, но никак не может дать ему того, чего сам не имеет, — ту первоначальную могучую стихию пытливости духа, добра, правдивости и веселья, которая преисполняет всякого ребенка. Отлично характеризует это великое преимущество детей перед взрослыми Л. Толстой: «Отчего дети нравственно выше большинства людей? Оттого, что разум их не извращен ни обманами, ни соблазнами, ни грехами. На пути к совершенству у них ничего не стоит. Тогда как у взрослых стоят грех, соблазн и обман. Первым надо только идти, вторым — бороться. Ребенок знает свою душу, она дорога ему, он бережет ее, как веко бережет глаз, а без ключа любви никого не пускает в душу свою. Дети знают истину так же, как часто люди знают иностранный язык, хотя и не умеют говорить на нем. Они не сумеют сказать вам, в чем добро, но безошибочно отвернутся от всего недоброго. Притворство в чем бы то ни было может обмануть самого умного, проницательного человека, но самый ограниченный ребенок, как бы оно ни было искусно скрываемо, узнает его и отвергается. Какое время может быть лучше детства, когда две лучшие добродетели — невинная веселость и беспредельная потребность любви — являются единственными побуждениями к жизни».

Тот же Толстой в одном месте утверждает, что, наряду с не имеющими разума животными и просветленными высшим разумом святыми, радость жизни дано чувствовать еще одним — детям. Но радость жизни дается существам разумным лишь тогда, когда мир и человек не отъединяются один от другого, не противопоставляются взаимно, но сливаются в светлом един-

тве, когда человек любит все и хочет от всего и себе любви, когда все силы души не враждуют между собой, но составляют одно целое, устремляющееся с весельем навстречу другому великому целому — миру.

Постоянная радость есть единственный критерий истинности жизни, поведения и душевного совершенства человека. А мы все знаем, и все всегда знали, что радость — вечный спутник детей, их вечное достояние, их нераздельная принадлежность, но редкий гость в душах взрослых.

Христос не напрасно говорил: «Будьте как дети», — потому что тяжкий прах мира сего и живущих в нем не коснулся еще их, и у них новые сердца и умы, и только они в состоянии понять и исполнить великое: «Не вливайте вино новое в мехи старые». Мы же только то и делаем в воспитании и в жизни, что в новые сосуды, готовые воспринять новый, прекрасный напиток, вливаем свое старое, заплесневелое и скисшее вино, в детей вкладываем себя, к чистой радости, к новому совершенству прибавляем темное, отчаянное, старое несовершенство и тем самым делаем новые сосуды похожими на старые.

Мы не хотим учиться новой радости у детей, мы учим их старой тяжести и мутной, не Божьей, но так называемой житейской правде. В этом — все воспитание, которое мы даем детям. Мы его считаем разумным. Между тем разумность и справедливость той или иной системы воспитания обнаруживается не в том, что и как она считает нужным или ненужным преподавать детям, но только в том, оставляет ли она детей детьми, не препятствует ли она быть им детьми, не похищает ли у них детство. Наша современная система воспитания нелепа потому, что она, одурманивая детей удушливой атмосферой взрослых, втискивая их преждевременно в тесный круг интересов взрослых, лишает их детства, отнимает у них прекрасное право быть детьми. Разумной же системой воспитания будет единственно та, которая возвратит детям детство, при которой дети будут детьми, которая запомнит и исполнит прекрасный завет Л. Толстого: «Уважай всякого человека, но во сто раз больше уважай ребенка и берегись того, чтобы не нарушить девственной чистоты его». Забота воспитателя при такой системе будет не в том, чтобы наложить на ребенка, свободным или несвободным способом, печать взрослого, отпечатать в его душе невозвратно свой скудный и несовершенный образ, но в том, чтобы, помогая работе детского сознания, открывая детскому разуму свободные пути развития, оставлять чистой и свободной великую работу детской души, давать простор тем великим началам правдивости, веселья, чуткости и светлости душевной, которые живут во всяком ребенке.

Воспитателю трудно этого достичь, но ему поможет в этом сам ребенок, ибо, когда мы не тесним детей, даем свободу их великим духовным силам, —

Не мы детей: они нас учат
И довоспитывают нас.

Но этого прекрасного детского «довоспитания», нам столь необходимого, мы не хотим. И не хотим прежде всего потому, что к живому детству, не к детству в воспоминании только, мы относимся свысока, считаем его чем-то низшим в сравнении с нами, с нашей глубокомысленностью, интеллигентностью, ученостью. Мы забываем, что дети уже одним фактом своего существования, незаметно для нас, делают нас совершеннее и чище.

Есть хороший рассказ Л. Андреева «В подвале». Его сюжет крайне прост: в подвал, где живут проститутка, вор и озлобившийся с голоду и отчаяния бедняк, приходит с улицы несчастная хорошая девушка, забеременевшая от кого-то и очутившаяся на улице. Она рождает в подвале ребенка, и вот это крохотное, кричащее, жалкое существо одним фактом своего появления на свет Божий вносит в холодный подвал такой неожиданно яркий луч радости и света, что он проникает в самые темные уголки несчастных людских существований проститутки, вора и погибшего бедняка. Таково и вообще значение детей в человечестве.

«Благословенно детство, которое среди жестокости земли дает хоть немного неба, — говорит Амшель. — Эти восемьдесят тысяч ежедневных рождений, о которых говорит статистика, составляют как бы излияния невинности и свежести, которая борется не только против уничтожения рода, но и против человеческой испорченности и всеобщего заражения грехом. Все добрые чувства, вызываемые около колыбели и детства, составляют одну из тайн великого Провидения; уничтожьте вы эту освежающую росу, и вихрь эгоистических страстей, как огнем, высушит человеческое общество.

Если предположить, что человечество состояло бы из миллиарда бессмертных существ, число которых не могло бы ни увеличиваться, ни уменьшаться, где бы мы были и что бы мы были, великий Боже! Мы стали бы, без сомнения, в тысячу раз учнее, но и в тысячу раз хуже. Знание накопилось бы, но все добродетели, которые зарождаются от страданий и преданности, т.е. семья и общество, были бы мертвы. Не было бы возмещения. Благословенно детство за то благо, которое оно дает само, и за то добро, которое оно производит, не зная и не желая этого, только заставляя, позволяя себя любить. Только благодаря ему мы видим на земле частичку рая. Без родительских чувств, я думаю, что самой любви недостаточно было бы, чтобы препятствовать бессмертным людям пожирать друг друга; разумеется, таким людям, какими сделали их наши страсти. Ангелы не нуждаются ни в рождении, ни в смерти для того, чтобы жить, потому что их жизнь небесна».

Мы всюду и везде видим воспитателей-взрослых и думаем, что в этом-то и состоит воспитание. Мы не замечаем воспита-

теля-ребенка, а между тем он-то воистину и воспитывает человечество. И право на это воспитание признано за ним Христом. Все наше несчастье в том, что мы не только не хотим сознательно воспитываться у него, но, мало того, еще сами хотим его воспитывать и, воспитывая, учим его нашему же несовершенству и нашей духовной немощи, от которых мы сами так страдаем и не знаем, как избавиться⁶.

Старики любят детей и близки к детям именно потому, что как те, так и другие ближе нас к совершенству. Мы же так далеки от детей только оттого, что считаем себя выше их, а на самом деле гораздо их ниже. Если бы взрослые не мешали детям расти в себе свободно те семена и всходы добра, правды и радости, которые щедрой рукой посеяны в детских душах, люди давно были бы счастливы, и мир был бы прекрасен. Мы же безжалостно топчем в детских душах только что пробившиеся всходы и сеем в них злые семена своей мнимой мудрости и не мнимого отчаяния и незнания.

ВВ *Ценность ребенка как воспитателя состоит не только в том, что самим фактом появления на свет он будит в человеке лучшие чувства — чувства восторга, любви и заботы, но и в том, что, подрастая, ребенок является носителем высшей морали. Дети высказывают самый честный, непредвзятый и справедливый взгляд на мир. Но прислушиваемся ли мы к ним? Поддерживаем ли в них этот взгляд? В лучшем случае мы снисходительно посмеиваемся над их сентенциями или отмахиваемся от них. В худшем — одергиваем ребенка криком и обрушиваем на него поток «воспитательных» нравоучений. Мы считаем себя гораздо умнее, опытнее, выше детей — и заблуждаемся.*

Экзюпери писал: «Я родом из детства». Мы все родом из детства. Но как часто мы возвращаемся туда, на эту родину?

Нет достаточной степени бережливости, с которой мы должны беречь детские души и сердца. Сберегая их, мы сберегаем самих себя и тот дар радости, который дети несут миру. Никогда еще ребенок не совершал дурного без участия взрослого, но взрослый почти всегда совершает доброе не без участия ребенка. Если б только одно это понять и запечатлеть в себе навсегда, дело воспитания было бы просто и нетрудно. Мы поняли бы, что ребенок лучше нас и не ему от нас, но нам от него надо перенимать его чистоту, веселье и ясность, а ему лишь давать то, отсеянное от всяких плевел, зерно знания и опыта, которым мы в малой степени обладаем и которое взойдет в его сознании новым и прекрасным всходом на новой и плодотворной почве.

⁶ В современной педагогической литературе, кроме некоторых мыслей Л.Н. Толстого, я знаю только одну работу, в которой признается и утверждается за ребенком право воспитателя и где ребенку-воспитателю отведено несколько ярких и убедительных страниц: это прекрасная работа К.Н. Вентцеля «Принцип авторитета и его значение в жизни и в воспитании» (Вестник воспитания. 1909. № 3).

Ребенок не только такой же, но еще лучший воспитатель, чем мы сами, и мы не столько должны воспитывать его, сколько воспитываться *от него*.

Подойти к ребенку может прочно и близко лишь тот, у кого в душе еще не утрачено окончательно детство, в ком еще живо прекрасное *вечно детское* начало. Детство живет бессознательно и глубоко скрыто, как бы нечто навсегда забытое, в каждом человеке, и оно может проснуться, и во всяком случае нам надо его вновь пробудить в себе, когда мы подходим к детям.

Один известный поэт, уже в поздней старости, дал нам незабываемую картину этого позабытого, глубоко спрятанного в человеческой душе, но внезапно пробуждающегося детства:

Детство нежное, пугливое,
Безмятежно-шаловливое,
В самый холод вешних дней
Лаской матери пригретое
И навеки мной отпетое
В дни безумства и страстей,
Ныне всеми позабытое,
Под морщинами сокрытое
В недрах старости моей, —
Для чего ты вновь встревожило
Зимний сон мой, словно ожило
И повеяло весной?

И проснувшееся детство дает ответ старику, что и «отпетое» оно не умирало, а вновь живет в его душе:

— Старче! разве ты — не я?!

Я с тобой навеки связано,
Мной вся жизнь твоя подсказана,
В ней сквозит мечта моя —
Не напрасно вновь являюсь я.

Я. Полонский

С этим пробужденным детством в душе, с этим нами «отпетым», но никогда не умиравшим в самых глубоких и чистых тайниках нашей души детством мы и должны подходить к детям. Только тогда мы не отнимем от них их детства, когда в нас еще живо наше детство, только тогда мы будем близкими и они будут близки нам, чуя в нас то же светлое вечно детское начало, которое живет и светит в них.

Тот, кто навсегда утратил в себе детство, в ком оно не только «отпетое», но и умерло, и погребено, тот не может быть воспитателем. Все великие воспитатели и великий воспитатель человечества Христос, и воспитатели недавней эпохи — Песталоцци, Фребель, Толстой носили в себе вечное детство, воистину были как дети, когда подходили к детям и были с детьми, и потому детские сердца

раскрывались пред ними, и они создавали школы и воспитание, единственные по успешности и по своему влиянию на людей. Мы же, придумывая всевозможные реформы воспитания, забываем об одном, единственно важном: если мы не пробудим в себе вечного детства, если мы не будем стремиться быть как дети, мы не подойдем никогда близко к детям, мы не можем быть воспитателями, а если и будем ими, ничего не достигнем в воспитании.

Быть вечными детьми — вот главный завет воспитания, одинаковый для воспитываемых и для воспитывающих.

Но быть вечными детьми невозможно, скажут нам. Да, навсегда остаться детьми не во власти человека, но сохранять в себе неприкосновенным чистое, великое вечно детское начало возможно. Его сохраняли в себе все, кто был истинно свободен и прекрасен. Величайший христианин и счастливейший из людей Франциск Ассизский был вечное дитя. Пусть идет неустанно вперед работа нашего сознания, в детстве детям недоступная, пусть сознание крепнет и достигает истинного могущества, но пусть сознание не умаляет в нас того вечно детского начала, которое есть начало истины и совершенства, пусть это вечно детское начало светит в нас своим божественным светом: весельем, радостью и правдивостью истинно детской.

Говорят как о признаке человеческой слабости, неразумности и упадка: «Он впал в детство». Следовало бы говорить, наоборот, о возврате к первоначальной чистой, хотя и бессознательной мудрости и веселью, когда говоришь про кого-нибудь: «Он впал в детство». Забывают, называя себя христианами, что если не впадешь в детство, «не войдешь в Царство Божие». Любимый ученик Христа Иоанн, столетний старец, впадший в детство, повторял беспрерывно простые слова, выражавшие все учение Христа: любите друг друга. Но не был ли этот впадший в детство старик мудрее мудрых и в детство не впадших?

В детстве и глубокой старости мы как дети. Но тогда-то мы счастливее всего. Не следует ли нам, ради нашего же счастья, и всю остальную часть жизни оставаться детьми, не следует ли нам быть вечными детьми? Вся задача воспитания в том только и состоит, чтобы детей сохранить детьми, а вся задача жизни только в том, чтобы в юности и в зрелости, и в преклонных годах оставаться детьми, а в старости впасть в детство.

Или вечное детство, или вечная старость другого исхода нам нет.

Но если мы сами так мучительно далеки от светлого детства человеческого духа, то не отнимем его хоть у детей.

Пусть воспитатели и учителя запомнят слова Христа к ученикам, запрещавшим детям подходить к Нему: «Не препятствуйте детям приходить ко Мне». Разве не ясно, что они относятся к современным воспитателям и учителям, разве не слышно в них: «Не препятствуйте детям приходить к совершенству».

«Оставьте детей детьми, — вот что хочется сказать современным воспитателям. И тогда все остальное, наверное, приложится вам и им».

ЭКСПЕРИМЕНТ ИЛИ ПЫТКА?

(К вопросу об экспериментальной школе)

Нет более живой, тесно и неразрывно связанной с жизнью области человеческой деятельности, как педагогическая, и в то же время нет другой деятельности, настолько лишенной веяния того «духа жива», который живит всякое дело, чем деятельность педагога... Если ничто так не мешает и не вредит жизни, ее свободному и быстрому течению, как всякая остановка, закаменелость, фанатическая приверженность к раз навсегда созданным формам, то, можно сказать, в области воспитания и школы торжество формы, внешность, приверженность к «сущему» и полное забвение и нежелание искать «должного» есть уже настоящий признак того, что школа и существующий строй воспитания разлагаются, заражая всех кругом запахом гнили и труп. В таком именно положении находится существующая школа — и не в одной России, а и в мнящих себя «свободными странами» — Германии, Австрии и т.д.

Нет сильнее схоластики, чем педагогическая схоластика, и она-то до сих пор царствует в наших школах. Правда, внешне как будто и заметно в нашем педагогическом мире какое-то движение: не проходит нескольких месяцев без того, чтобы не перерабатывалась школьная программа, не вносились те или иные изменения в строй нашей школы и т.п., но дело остается все в том же положении застоя, как бы ни были сами по себе энергичны все эти попытки изменить внешность нашей школы, не касаясь ее внутреннего духа.

Основной причиной школьного разложения является полное отсутствие внутреннего школьного опыта, того опыта, который один может служить прочным и верным основанием для всяких перемен и реформ в деле воспитания и образования.

Странно было бы, в самом деле, ожидать, чтобы все эти реформы принесли какие-либо плодотворные результаты, если при их проведении в жизнь забыто все самое существенное и необходимое: забыты и те основы, те немногие заповеди воспитания, которые с таким трудом добывались усилием мысли

Печ. по журн.: Свободное воспитание. 1907/1908. № 3. С. 66—82.

истинных творцов новой педагогики — Песталоцци, Руссо, Л. Толстого и др., и те данные, которые дает педагогу современная наука — психология, физиология и т.д., и, наконец, те властные требования, которые предъявляет к школе сама жизнь, так быстро меняющая свой лик и от которой так безнадежно далеко отстала современная схоластическая школа.

Немудрено поэтому, что одним из важнейших вопросов современной педагогической действительности является вечный и труднейший вопрос о том, где же найти те основные, коренящиеся в самой природе человека начала, на основании которых можно построить новую школу?

Уверенность в пользе абстрактного теоретизирования в области педагогики исчезает; начинает казаться странным и даже нелепым самая возможность перестраивать весь строй воспитания и образования, руководствуясь чисто отвлеченными соображениями, совершенно упустив из виду тот громадный опыт, который дают наблюдения над жизнью ребенка для построения новой школы, школы ребенка, посвященной его интересам, а не школы педагога — властелина над детьми.

Если падает повсюду вера в действительно воспитательную силу бюрократических циркуляров, программ, предписаний и т.п., то в то же время не растет и вера в действительное значение для обновления школы абстрактных педагогических размышлений, в большинстве случаев являющихся даже не продуктом самостоятельного мышления и творчества, а лишь пережевыванием мыслей старых, обветшалых представителей псевдонаучной схоластической педагогики. Является, — правда, несколько поздно, со слишком уж большим запозданием, — мысль о том, что «педагогика содержит огромное количество материала, который может и должен разрабатываться экспериментальным путем», и что «только тогда можно будет надеяться на успешность школьных реформ, когда к услугам реформатора будет достаточное количество данных, выработанных экспериментальным путем»⁷.

В связи с этим «оказывается необходимым создать особые школы, специально приспособленные для производства в них научнообставленного эксперимента»⁸. Подобная школа, так сказать, живая педагогическая лаборатория, должна существовать при особом педагогическом факультете, основанном при одном из существующих университетов или даже при существующем вполне самостоятельно особом педагогическом институте⁹. В настоящее время петербургский отдел Лиги образования уже

⁷ Фаддеев Т. Экспериментальная школа // Вестник воспитания. 1907. № 3. С. 131–132.

⁸ Там же.

⁹ См. по этому поводу доклад Т. Фаддеева «О педагогическом факультете» (Русская школа. 1907. № 2).

приступил к практическому осуществлению этой идеи Педагогического института с состоящей при нем экспериментальной школой, и открытие такого института и школы — дело, может быть, уже недалекого будущего.

В настоящей небольшой статье мне хотелось бы высказать несколько мыслей по поводу этой внезапно пробудившейся срасти к педагогическому эксперименту в связи с вопросом о свободной школе.

I.

Нет и не может быть ни одного сколько-нибудь серьезного возражения против того положения, что школа — или в более общем смысле место воспитательного обучения взрослых и детей — есть непрерывный, постоянный, вечно подвижный опыт, и настоящей жизнью этого опыта, его невзгодами и удачами определяется то направление, в котором будет идти его дальнейшая жизнь, тем материалом, из которого сложится его будущее. Школа — не только стены и комнаты, книги и пособия, ученики и учителя, школа — особый, крайне сложный живой организм, живущий своей особой жизнью. Для его безболезненного и полного развития необходимо, в сущности, одно — свобода. Школа должна быть свободна и извне, и, что еще важнее, изнутри для того, чтобы и она сама как целое, и все, что ее образует — ученики и учителя, были и все вместе, и каждый порознь свободны в том, какое направление, какие пути избрать их жизненным силам, чтобы у одних — у детей — беспрепятственно, свободно и полно происходил рост и развитие всех их приращенных сил и чтобы у других — у тех, кто берется помогать детям в этом их росте, — была полная возможность свободно удовлетворять все запросы детей, сохраняя и свою собственную свободу.

Школа есть общение детей между собой и детей с взрослыми; смысл этого общения и в то же время смысл всего воспитания лишь в одном: в создании для детей той необходимой для их развития атмосферы, которую сами себе создать они не могут, и в помощи им в деле их развития там, где они сами бессильны себе помочь. Во многом постоянное вмешательство взрослых в жизнь детей не только не нужно, но и вредно: там, где дети счастливы, довольны и вполне удовлетворены своим собственным мирком, — там еще нет школы, а есть еще только детская; но как только у детей появляются такие потребности, которые удовлетворить сами они бессильны, — потребности в знании, которого еще у них нет и запасы которого они могут получить только от взрослых, потребности в физической работе, в труде, исход которым могут дать только взрослые, — дети не удовлетворяются детской, общением с детьми, своими сверстниками и ищут, естественно, общения со взрослыми. И тогда школа заменяет детскую.

Есть ли, однако, какие-либо постоянные, неизменные законы, следуя которым школа могла бы непрестанно развиваться? Кроме закона — свободы, который справедлив и неизбежен везде и всюду, думается мне, таких законов нет и быть не может. Если школа — организм, живущий и развивающийся свободно, то жизнь каждого такого организма кроется в нем самом, развивается в нем самом, одному ему присущими путями, законами. Ведь в состав этого организма входят живые люди, целые миры, живущие каждый своей особой индивидуальной жизнью, и даже внешние условия — страны, эпохи, быта, национальности, социального положения, уровня развития культуры и т.д., в которых им приходится жить и общаться между собой, строго различны и не похожи один на другой. Каждой школе присущ тот особый, ей только свойственный дух, которым она живет, о котором именно и говорил когда-то Фребель. А если это так, то все движение вперед, весь прогресс школы, все ее развитие зависит от одного, главного, от ее собственного опыта.

В этом смысле — возвращаясь к первому своему положению — каждая школа есть опыт, эксперимент, и каждая школа, действующая (и это существеннейшее условие, *conditio sine qua non*) в условиях внутренней и внешней свободы, каждая свободная школа есть экспериментальная школа.

Придавая исключительное значение собственному опыту школы как особого организма, я этим ничуть не хочу умалять значение теоретического обобщающего осмысления вопросов школы со стороны тех, кто из опыта многих школ, из собственных «ума холодных наблюдений и сердца горестных замет» вывел некоторые руководящие начала в воспитании. Наоборот, приступать к созданию новой школы, не имея за собой таких строго продуманных руководящих начал, я считаю совершенно невозможным и вредным для дела. Дальнейший опыт школы может зачастую в корне изменить или вовсе уничтожить эти руководящие начала школы, принятые первоначально, но это будет уже веленьем самой жизни, а до той поры неизбежно приходится класть в основу школы некоторые начала, почерпнутые не непосредственно из опыта этой именно школы.

Но есть одно условие, при соблюдении которого не страшно ни такое заложение во главу угла начал, добытых не непосредственно из жизни данной школы, ни какой бы то ни было эксперимент, как бы ни казался он сам по себе рискованным и крайним, это условие — бережное отношение к детской свободе. Там, где не попорана эта свобода, там, где ребенок волен не подчиняться ни одному из педагогических велений и приемов (как бы ни казались они рациональными и истинными самому педагогу), раз ребенок сам чувствует, что этим приемом отравляется и урезывается его жизнь и развитие, там, в такой школе, — школе свободных детей, — эксперимент не страшен, он естественен, и желателен, и необходим.

Чтобы лучше уяснить читателю суть моих отрывочных и неполных замечаний, я приведу пример того, что я понимаю под истинной экспериментальной школой. Такой школой была Яснополянская школа Л. Толстого (везде и всюду, как только речь идет об истинном воспитании, приходится вспоминать эту школу). Когда Толстой приступил к созданию своей школы, первое, что он сделал, был полный отказ от всех не только приемов, но и от самой сущности, самой души (если только можно употребить здесь это слово) старой педагогики. Толстой действовал на свой страх и совесть. Он был убежден в одном: в том, что не он знает, чему учить детей, и что дети откроют ему это, и что весь его труд — тяжелый и напряженный — должен быть в том, чтобы постоянно угадывать эти колебания детского интереса, найти в них то основное, что составляет сущность этого интереса, и эту-то сущность постоянно оберегать и удовлетворять всеми силами.

Так Толстой и поступал постоянно в своей школе.

Во всей педагогической литературе нет для меня лично более искренних, прекрасных, постигающих самую суть вопроса воспитания страниц, как те, где Толстой рассказывает, как дети убегали из его школы с уроков, находя на воле более интересные занятия, или те, где он просто и художественно рассказывает, как шумная и громоздкая «мала куча» ребят, возившаяся на полу, рассаживалась сама собой, мало-помалу по партам и, затаив дыхание, слушала рассказ учителя...

Сам собой разрешался у Толстого вопрос, нужно или нельзя, рано или поздно и т.д. преподавать детям историю, географию и другие предметы и как именно ему надо их преподавать, по какой методе или системе; ему не для чего было исписывать для этого сотни страниц, как делаем это мы, мнящие себя безгрешными в постижении истинных детских нужд и интересов: ему ответ давали сами дети — и давали единственно верный и безошибочный ответ. Толстой верил только ему и не верил в толстые книги педагогов, — и оттого у него была цветущая школа и счастливые дети... Мы поступаем обратно, и у нас — гниющая школа-труп и все растущие детские самоубийства.

Школа Толстого была непрерывный, ни на минуту не останавливающийся эксперимент.

Свою теорию воспитания, свои неподражаемые народные рассказы, вошедшие во все хрестоматии для детского чтения, Толстой вынес из своей школы, из глубокого доверия к детским силам, из своего бережного, чуткого отношения к свободе тех, «чье есть Царство Небесное».

Толстой зачинал свою школу, вел ее и производил в ней то, что теперь называют «экспериментом», подчиняясь всецело и безраздельно одному закону — детской свободе. Мерило успешности или неуспешности его приемов, пригодности или непригодности его системы было у него одно — детское счастье, ничем

не омрачаемая радость, детская постоянно растущая жажда к знанию, а все это может быть налицо только тогда, когда не связана детская свобода, когда ребенок чувствует себя свободным во всех своих движениях, когда он ничего не таит про себя и в себе, боясь обнаружить это, боясь требовать, боясь пылливо спрашивать, боясь быть самим собой.

Это условие свободы детей Толстой свято соблюдал в своем эксперименте, и оттого его опыт имел и имеет до сих пор такие блестящие результаты, оттого к его опыту все больше и больше возвращаются и у нас, и на Западе (напомним взгляды на педагогику Толстого американца Э. Кросби, голландца Д. Ньюенгейса и др.), ища в нем руководящей нити к созданию истинно свободной школы.

II.

Посмотрим теперь, как и что понимают под педагогическим экспериментом в наши дни, как понимают его те, кто требует создания особых экспериментальных школ и педагогического института.

Педагогический эксперимент — в России не новость. Было два основных типа «экспериментаторов»: педагоги и родители. Правдивые характеристики и тех и других мы находим в цитированной уже мною статье г. Т. Фаддеева «Экспериментальная школа»: «Все русские школы вместе взятые в руках бюрократии являлись не чем иным, как одной огромной лабораторией, в которой экспериментальным путем вырабатывалась педагогика. Реформа эта совершалась приблизительно одним способом. Новое правительство указывало новые принципы, которые нужно было вводить в школьное дело. Затем следовали работы целого ряда комиссий и подкомиссий, эти комиссии и подкомиссии, исходя из желаний начальства и шаблонных педагогических истин, в конце концов составляли проект реформы, проект этот, утвержденный кем следует, поступал к исполнению. Истины, провозглашенные комиссиями и подкомиссиями, вводились во все школы. Затем ждали, что из этого выйдет»¹⁰. Ничего, конечно, путного из этого не выходило, и школа продолжала разлагаться. Таков был чиновничий эксперимент.

Вот еще и другой, родительский, эксперимент: «Этот вид школьного эксперимента является, быть может, самым опасным. Ребенок считается почти полной собственностью родителей. Каждый родитель ведет воспитание по своему собственному «убеждению». Один считает необходимой строгость и бьет детей до истязания; другой находит необходимым позволять ребенку делать все, что угодно, и развивает в нем дурные наклонности; третий считает своим долгом охранять детей от всяких случай-

¹⁰ Фаддеев Т. Экспериментальная школа. С. 134—135.

ностей и тем лишает их возможности приспособиться к требованиям жизни», и т.д.

«Родители экспериментируют в самых смелых размерах и без необходимой осторожности»¹¹.

Все это совершенно справедливо.

Если мы вспомним, что результатом этого колоссального «эксперимента» было непрерывное мучение детей и юношей в гимназиях, училищах, школах, институтах и т.п. заведениях, непрерывное калечение, надругательство над личностью, ломание характеров, склонностей, дарований и т.д., то мы вполне можем в данном случае слово «эксперимент» заменить словом «пытка». Такой эксперимент был, есть и будет *пыткой* детей и юношей во имя торжества схоластической педагогики и политического обскурантизма.

Как же рисуются основные черты нового эксперимента его сторонникам?

Прежде всего это будет эксперимент научный. Вести его будут люди, обладающие специальными знаниями в области педагогики, даже профессора педагогики.

«Примером научного эксперимента возьмем университетские клиники, — пишет один из убежденных сторонников нового эксперимента г. Т. Фаддеев. — В клинике экспериментирует профессор медицины, обладающий огромным количеством научных знаний в своей специальности... Проектируемая экспериментальная школа будет функционировать приблизительно так же, как университетская клиника. Стоящие во главе ее лица будут обладать достаточным количеством необходимых знаний; экспериментировать они будут лично, непосредственно наблюдая своих клиентов»¹².

Научность этой школы привлечет в нее большое количество учащихся; из-за той же научности родители их не испугаются того, что школа будет очень похожа на клинику.

Для этой экспериментальной школы нужна «полная свобода действий»... «Требование свободы эксперимента есть требование категорическое; без этого экспериментальная школа существовать не может». Частная экспериментальная школа не может дать экспериментаторам такой полной свободы, так как она находится «под постоянным надзором родителей, часто некомпетентным». Казенная такая школа тоже недостаточно свободна для свободы экспериментатора: она, как и частная школа, «не будет давать экспериментатору необходимой свободы действий»¹³.

Выход один: «Чтобы быть действительно научной, экспериментальная школа должна быть организована в связи с

¹¹ Там же. С. 136—137.

¹² Там же. С. 137—138.

¹³ Там же. С. 140, 144.

университетом», она «должна существовать при специальном педагогическом факультете, в состав которого должны войти все необходимые для педагогики элементы»¹⁴.

Такова — в самых существенных чертах — организация новой экспериментальной школы, как она представляется ее сторонникам.

На первый взгляд, что можно возразить на столь справедливое желание перенести разработку педагогических вопросов из области чисто отвлеченного мышления (уже не говоря об области чиновничьих циркуляров) в область практического опыта? К тому же этот опыт предполагается ведь поручить людям науки, профессорам педагогики или слушателям педагогического факультета, на который предполагается принимать действительными студентами только лиц с высшим образованием¹⁵ и куда не попал бы, если бы захотел, сам Лев Толстой как человек без кандидатского диплома.

Но присмотритесь ближе к этой попытке создать научный эксперимент, и вас поразят некоторые удивительно странные его особенности.

На вполне законный вопрос: «Да неужели у нас никогда так-таки и не было и нет экспериментальной школы?», на указание ваше, что все черты экспериментальной школы были присущи школе Толстого, школе Быковой (смотри о ней статью в № 1 и 2 нашего журнала), Дому свободного ребенка в Москве и многим другим, вообще всякой истинно живой школе, вы получите такой ответ со стороны сторонников новой экспериментальной школы. Да, «эти школы, в сущности, являются экспериментальными школами», но «удовлетворяют ли они всем требованиям истинно научной экспериментальной школы?»¹⁶. «Нет, — отвечают на это сторонники нового эксперимента. И вот почему — нет: в них нет настоящей свободы эксперимента: «родители вмешиваются в жизнь школы, в опыты учителей, а для производства этих опытов родители не обладают настоящей подготовкой»¹⁷.

Уже это одно странно. Теперь, когда у всех на устах слова о необходимости единения и даже слияния семьи и школы, как *conditio sine qua non*, устроители нового эксперимента требуют полного отрешения «некомпетентных» родителей от участия в жизни школы, от наблюдения и участия в тех «опытах», какие будут производиться над их же детьми. Для чего это нужно? Для того, чтобы дети находились в полном распоряжении экспериментаторов, как больные в руках докторов.

¹⁴ Там же. С. 145, 147.

¹⁵ См. доклад г. Фаддеева в «Русской школе» № 2 и проект устава там же.

¹⁶ Фаддеев Т. Экспериментальная школа. С. 140.

¹⁷ Там же. С. 143.

И на сомнения тех, кто не уверен в том, согласятся ли с этим родители, согласятся ли родители отдавать своих детей для разных опытов ученым экспериментаторам в полное их распоряжение сторонники нового эксперимента не находят ничего лучшего, как сравнить экспериментальную школу с клиникой, приравнять тех, кого все считают наиболее близкими к полному нравственному и физическому здоровью, — детей, к клиническим больным, отчаявшимся в своем выздоровлении! «Все знают, что в университетских клиниках производят опыты над людьми; и несмотря на это желающих лечиться в клиниках так много, что для большинства их не оказывается места!» «Не подлежит сомнению, что и к экспериментальным школам публика будет относиться таким же образом. Вполне научная постановка дела будет настолько гарантировать интересы учеников, что некоторые неудобства, связанные с экспериментированием, совершенно ступают»¹⁸.

Это отождествление школы с клиникой очень характерно для новых экспериментаторов. Вдумаемся в него. С одной стороны — дети, с другой — больные. Почему идут последние в клинику? В клиники принимают обыкновенно только трудных больных с наиболее сильными, недоступными обычному лечению болезнями; таких больных в клиниках подвергают лечению, изыскивая на них же самих все возможные способы лечения. От этого больные действительно ничего не теряют: как бы ни были тягостны для них производимые над ними эксперименты, они могут надеяться, что один из этих экспериментов поведет к их выздоровлению. Все равно, их настоящее — болезнь — так мучительно, что никакой эксперимент им не страшен. Но не мешает заметить, что и по поводу этого экспериментирования даже над больными (и даже над животными) существует и другое мнение — оно, между прочим, превосходно выражено в известной книге В. Вересаева «Записки врача», и мнение это имеет за собой прочную основу в тех бесплодных мучениях, калечениях и т.п., которым часто совершенно зря подвергаются и люди, и животные из-за почти охотничьей страсти господ ученых профессоров и специалистов к экспериментированию над живыми существами.

Но дети — не больные. Их состояние — состояние здоровья, свободного нравственного и физического развития, им нужно только одно — самое внимательное, бережное, любовное отношение к их только что складывающимся характерам, только что пробивающим еще себе путь влечениям, склонностям, дарованиям и т.д. Никогда так не бывает гармонически целен, здоров и полон будущей ключом жизни человек, как в детстве, — и в эту пору над ним хотят экспериментировать, как над больным, которому нечего терять, потому что все уже — здоровье, силы, спокойствие — давно потеряно.

¹⁸ Там же. С. 138–139.

Задача клиники и клинического эксперимента — отыскание путей к восстановлению жизни и здоровья в разрушающемся организме человека, иными словами, задача клиники — вернуть человека к нормальному состоянию силы, здоровья и роста, в котором он был в детстве. Задача же школы совершенно иная: создать условия для свободного и спокойного роста и развития детской души и детского организма, для спокойного расцвета в ребенке всех сокрытых в нем жизненных сил, здоровых потребностей и светлых влечений к труду и знанию. Как не понять этого различия? Производить опыты над ребенком ради опытов, смотреть на него как только на объект изучения, забыть о том, что смысл жизни ребенка — его счастье, а не помощь господам педагогам в деле практического подтверждения их теорий, — это верх непонимания задач воспитания, верх своеобразной, нового типа схоластики.

Я приводил уже категорические требования господ экспериментаторов полной безусловной свободы для своих опытов — свободы, на которую не имеют права покуситься ни общество, ни родители... Но *ни одного слова* не встретишь у господ экспериментаторов о гарантии свободы детей, об их законном праве не подчиняться экспериментам господ педагогов. А не худо бы было вспомнить об этой свободе.

Чтобы не уходить из области излюбленных представлений самих новых экспериментаторов, я должен указать на то, что ведь и в клиниках за больными признается все-таки право соглашаться или нет на ту или иную предлагаемую им господами экспериментаторами операцию или на тот или иной способ лечения. Экспериментаторы педагогики не хотят признать этого права за детьми.

Они вполне уверены в том, что научность их приемов вполне застрахует маленьких объектов их эксперимента от возможных ошибок и грубых промахов со стороны экспериментаторов; уверенность их так сильна, что они ни одним словом не обмолвились о детской свободе, о несомненном праве детей отказываться от прелестей просвещенного эксперимента, если дети чувствуют, что он для них тягостен, невыносим.

Если прав Дюринг, когда он говорит, что «ребенок есть нечто большее, чем простой объект воспитания», и если мы по справедливости негодуем на то, что эта истина еще так далека от создания наших педагогов, — что сказать про ту систему воспитания, которая ребенка делает безответным объектом всяких экспериментов, которая настолько забывает об его счастье и свободе, что совершенно не желает даже знать, готов ли он или нет выносить все эти эксперименты на себе?

Наука воспитания — наука опыта. Жизнь школы — непрерывное освещение опытом вопросов воспитания. Но этот опыт, это жизненное развитие школы возможно, повторяю, при одном условии: при полном понимании того центрального места, кото-

рое принадлежит ребенку в воспитании, при бережном, чутком, любовном отношении к детской душе, при постоянной боязни — как бы своими действиями и приемами не задавить, не заглушить хотя бы самого малого ростка в детской душе, рвущегося к жизни и свету. Пример такого отношения к школьному опыту, пример истинного, необходимого эксперимента дала — при самом близком знакомстве с нею — Яснополянская школа.

То же, о чем мечтают наши настоящие и будущие педагоги-экспериментаторы, если будет осуществлено подобным «клиническим» путем, немногим будет отличаться от старого, ими же осужденного эксперимента, — эксперимента-насилия над детьми, того эксперимента, о котором не знаешь, что сказать: попытка это или эксперимент?

Невольно вспомнится тогда горестное восклицание Альфонса Эскироса, автора «Эмилия XIX века»: «Да избавит нас Бог от педантов и педагогов! Они развращают юношество!»

Дай бог, чтобы к этому своего рода молитвенному пожеланию нам не пришлось прибавить еще новое: «Да избавит нас Бог от таких педагогов-экспериментаторов! Они ломают детские души и школу для детей превращают в клинику для больных!»

ЧТО ТАКОЕ ШКОЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА В ШКОЛЕ СУЩЕСТВУЮЩЕЙ И ТОЙ ШКОЛЕ, КАКАЯ ДОЛЖНА БЫТЬ?

(По поводу одной книги)

I.

Нет ничего безнадежнее, скучнее и бесполезнее работы учителя в атмосфере полного недоверия, неуважения, неискренности со стороны ученика: труднее такой работы нет; а меж тем в таких условиях происходит работа в русской школе. Педагогический труд — всегда самый тяжелый из всех видов умственного труда, педагогический труд — в условиях современной русской школы — вдвойне тяжелый. Для того, чтобы школа могла хотя бы со средними результатами исполнять свое назначение, для того, чтобы учительская работа не пропадала даром, чтобы школа хоть что-нибудь, при существующем ее укладе и строе, могла дать ученику, необходим известный *modus vivendi*, при котором гарантировался хотя бы *minimum* ее положительных результатов. Но как и чем его достичь? Ответы прямые — реформа школы — известны, но мало надежды на их проведение в жизнь в близком будущем. Давая ответ, приходится исходить из жизни и потребностей существующей — плоха ли, хороша ли она — школы, не предполагая, что ей скоро и много суждено измениться к лучшему в ближайшие годы. Одним из наиболее часто повторяемых ответов на вопрос о подъеме школы является — поднятие дисциплины среди учащихся. Школьная дисциплина — условие процветания школы!

Но что такое школьная дисциплина?

По нашему мнению, прекрасный ответ дает на этот вопрос сравнительно недавно вновь переизданная, давно уже написанная, но всеми забытая прекрасная книга известного, ныне уже почившего педагога В.Д. Сиповского «О школьной дисциплине»¹⁹. Мы бы хотели отметить здесь все наиболее существенное из этой книги в связи с некоторыми собственными соображениями о том же предмете.

Печ. по журн.: Свободное воспитание. 1912/1913. № 11. С. 23–40. № 12. С. 57–74.

¹⁹ Сиповский В.Д. О школьной дисциплине. 2-е изд. СПб., С. 47.

II.

В.Д. Сиповский, при всей его педагогической гуманности и чуткости, не может считаться сторонником тех педагогических идей, которым обыкновенно присваивают название «свободное воспитание» и виднейшими представителями которого в русской педагогике являлись Л.Н. Толстой, Добролюбов, Писарев, Шелгунов. Сиповский отнюдь не ярый реформист: необходимости изменения существующей школы до основания и создания на ее месте «новой» он не признает. Он не хочет менять основного типа, принятого уклада, установившегося строя господствующей школы. Все, чего он хочет, — это чтобы школа жила здоровой, развивающейся жизнью, была жизнедеятельна, жизнеспособна, чтобы существование ее оправдывалось той пользой, которую она приносит обществу и государству, и эта полезность школы чтобы была уплатой за те жертвы, которые приносят ей народ и государство. Но сама скромность и полная законность этих его желаний заставляют его тем настойчивее предъявлять школе требования, которых она, по его мнению, не выполняет или выполняет недостаточно. Поэтому критика Сиповского является особенно веской, строгой и значительной для современной школы, так как исходит не от ее врага, но друга, только друга высоко справедливого.

Начинает свою книгу Сиповский так:

Кому не приходилось слышать фразу: «В школе дисциплина прежде всего!» Кто вместе с тем не слышал жалобы на трудность установить надлежащую дисциплину в школе и кто же не знает, что ей, — этой дисциплине, — словно Ваалу какому-то, больше всего приносится жертв, притом жертв человеческих, в виде удаленных из заведения неисправимых шалунов, грубиянов, буянов и всяких других, не могущих никоим образом удержаться в указанных рамках.

Вот наиболее точное и простое определение понятия дисциплины в ее *ходячем* смысле: «Под школьной дисциплиной разумеют исполнение со стороны учащихся и воспитывающихся требований школы относительно учения и поведения... Короче говоря, дисциплина — это повиновение требованиям школы, а главное средство добиться этого повиновения — страх наказания».

Так понимая задачи дисциплины, современная школа по существу ничем не отличается от казармы: «Дан приказ — и должны его исполнить, а не исполнят — последует взыскание».

Но в казарме дисциплина нечто самодовлеющее; в школе — она должна быть лишь подчиненною частью совсем другого целого: воспитания. Воспитание же само по себе тоже не самоцель, а лишь средство: цель — дети, развивающиеся здорово, последовательно и правильно. Отсюда уже видно подчиненное,

второстепенное положение дисциплины в общем сложном процессе воспитания, и отсюда же становится ясным, какую ошибку совершают те, которые дисциплине отводит главенство в школе.

В Дисциплина для школы — это вопрос ее жизнеспособности. Без дисциплины школа не может существовать, так как несоблюдение определенных требований «относительно учения и поведения» немедленно приведет к анархии, буйству, перевозбуждению и затем — по цепочке — к выбросу агрессии, к усталости и недовольству детей, которые сами же от своей недисциплинированности будут чувствовать себя несчастными.

Помимо этого, школьная дисциплина — это своего рода мини-модель дисциплины общественной, социальной, умение жить в коллективе, умение самодисциплинироваться, планировать свои дела и свою жизнь. Бесценное умение, которое к тому же не всякому дано. Воспринимать школьную дисциплину как «нелепое насилие над детской натурой» было бы, мягко говоря, неверно. Это путь к организованности и организации, к труду и трудоспособности.

Иное дело — как насаждается дисциплина. Если это «голое принуждение», то оно либо рождает слепое и неосознанное, рабское подчинение, либо тайный, скрытый протест или дерзкий, открытый бунт. И в том и в другом случае конечный результат прямо противоположен первоначально поставленной цели. Из «тихого» ребенка такой способ воспитания рождает безвольного человека, готового подчиниться любому давлению, или, когда таковое отсутствует вообще, человек не в состоянии самоорганизоваться и заставить себя делать что-либо.

У подвижных и шумных детей силовой метод воспитания вызывает неприятие любой дисциплины навеки, ибо воспринимается как насилие над личностью, и любое проявление вздорности, самодурства, нежелания выполнять свои обязанности оправдывается свободолюбием.

Как же тогда привить дисциплинированность? Только личным примером, только долготерпеливым и кропотливым разъяснением требований и неукоснительным их выполнением как со стороны учеников, так и со стороны учителя. Правила должны быть обязательны для всех.

Дисциплина в школе только и имеет смысл как составная часть или, вернее, элемент воспитания. Взятая же отдельно от него, практикуемая в школе как нечто самостоятельное, она является нередко нелепым насилием над детской натурой и не только не ведет к желаемой цели, но вредит делу правильного воспитания и сопровождается печальными жертвами.

Если бы тот скрытый принцип постоянного и категорического принуждения, который таится в самом понятии «дисципли-

ны», распространять на все области воспитания и образования, не только на область поведения, но и знания, прилежания и внимания и т.д. учащихся, он привел бы к очевидной и смехотворной нелепости. Но проповедники, так сказать, голой дисциплины в школе этого не сознают. Тут есть чему подивиться.

Не удивительно ли, что те же самые педагоги, которые понимают вполне, что нельзя всегда велеть ученику: «Пойми!», а надо так обставить дело, чтобы явилось необходимое понимание, в то же время полагают, что достаточно сказать мальчику: «Повинуйся!» — и он может легко это исполнить? Будто ребенку повиноваться, т.е. обуздывать свою волю и подчинять ее другой, легче, чем понимать!

Умение руководить своей волей, давать ей то или иное назначение есть результат долгого и трудового самовоспитания, работы над своей волей, что, как известно, доступно не всем даже взрослым, не говоря уже о детях, у которых сама воля еще не организована. Слепое же послушание не имеет цены, как все неразумное, несознательное, слепое. Категорическое требование безусловного и постоянного послушания часто есть требование, выполнить которое не в силах детская природа: выполнению мешают могучие силы, физические и психические.

Говорят, например, подвижному, полному сил мальчугану: «Сиди смирно и слушай внимательно!» Ребенок, нередко вовсе не занятый физически и умственно, таким образом принуждается целый час сидеть на скамье неподвижно и напрягать внимание, слушая при ответах товарищей в десятый раз одно и то же, что ему давно уже известно. Спросим: способен ли всякий, даже взрослый, исполнить подобное требование? — а от ребенка этого требуют. И вот он не в состоянии исполнить приказа сидеть смирно и слушать внимательно; тогда уже за ним признается более тяжелая вина — непослушание, за которое он подлежит наказанию. Ребенок инстинктивно чувствует, что над ним творится насилие: предъявляется ему требование, трудно исполнимое для него, и за неисполнение налагается несправедливое наказание, — чувствует это, и в душе его совершенно естественно зарождается озлобление, желание протеста. Мальчуган во всем этом не дает себе полного отчета, он не может сказать наставнику: «Вы требуете от меня внимания, так давайте что-либо такое, что подстрекало бы и вызывало его, — я не в силах сосредоточивать его на том, что мне уже и так хорошо известно, что мне уже надоело, что для меня вовсе не интересно, — я и рад бы напрягать внимание, да оно не слушается меня, что же я буду делать!» Ребенок этого, конечно, не скажет, но почувствует томительную скуку, необходимость чем-нибудь удовлетворить свой душевный голод, и вот является какая-либо затея, неуместная выходка, шалость. Опять

нужны наказания, опять наставник нередко выходит из себя, без нужды оскорбляет словами виновника нарушения тишины и спокойствия и порою таким путем вызывает уже дерзость со стороны мальчика, ведущую нередко и к крайне печальным последствиям для последнего.

Нет необходимости доказывать, что именно результатом такого «голового» принуждения, которое так ярко и верно обрисовано в приведенном отрывке Сиповским, и является то враждебное отношение, которое навсегда отъединяет ученика от учителя, приучает первого смотреть на второго как на своего естественного врага, а с врагом, как известно, не принято церемониться и выбирать средства: лишь бы предохранить, обмануть, ослабить, провести врага. То враждебное и часто грубое отношение к учащим, даже лучшим из них, которое было проявлено учащимися в недавние годы и было в свое время отмечено педагогической печатью, не было случайностью: оно подготавливалось долгими годами непрерывной вражды в школе. Разница была лишь в том, что прежде боялись, — и потому вражда была более скрытная, избиравшая окольные пути; в те же дни бояться перестали — и вражда стала открытой. Отсюда видно, как мало цены имеет послушание, вызываемое страхом наказания: как только исчез страх — исчезло послушание, самая возможность учиться, самая школа. Как бы предчувствуя все, что суждено было пережить еще так недавно русской школе, и как бы желая предостеречь ее от ждущей беды, Сиповский пишет:

Повиновение само по себе, безотчетное или страха ради, не есть добродетель: повинуются ведь и член какой-либо мошеннической шайки своему старшому, посылающему его на промысел.

Истинное воспитание никоим образом не может удовлетвориться одним лишь пассивным послушанием из-за страха наказания. Если мудрый законодатель рекомендует взрослым людям повиновение законам «не токмо за страх, но и за совесть», причем, конечно, и заботится, чтобы эти законы не противоречили совести, то при воспитании более всего приходится заботиться о повиновении «за совесть», и воспитатель должен хлопотать не о безусловном послушании, а о развитии чувства законности и долга в своих питомцах.

Дальнейшие рассуждения написаны как будто *после* всего пережитого русской школой, а не *до*: так исчерпывающе верно берут они самую суть дела:

Если же в школе лишь страхом наказания удержали воспитанников от дурных проявлений и проступков, то для благочиния школы кое-что сделано, но для воспитания не только не принесе-

но этим пользы, но причинен немалый вред. Устраните в данном случае страх, и явятся поступки, которые страхом держатся лишь в скрытом состоянии, а не искореняются. Попробуйте в школе с прекрасной будто бы дисциплиной, основанной на страхе, предоставить воспитанников самим себе, и вы увидите, что вся дисциплина ушла из школы вместе с надзирателями, стоявшими на страже ее. Она была лишь приятным миражом или, вернее, самообманом для начальствующих лиц; мало того, она в основании своем вредна, так как идет вразрез с истинным воспитанием: где страх, там и трусость, и притворство, и затаенная злоба. Страх для души, что холод для растения: он мешает ей правильно раскрыть свои свойства, расцвести полным цветом, он глушит, давит ее. Для истинного воспитателя, который должен наблюдать, изучать своих питомцев и направлять их к добру, прежде всего надо позаботиться о доверии их, об откровенности, и потому *он на дисциплину, основанную только на страхе, должен смотреть как на врага, мешающего ему делать свое дело* (курсив. — С.Д.).

Вся роковая ошибка деятелей нашей школы, приведшая к событиям недалеких лет, в том, что они на дисциплину, основанную на страхе, смотрели как на друга. Поэтому не хватает слов, чтобы предостеречь их от повторения подобной же ошибки: только отучившись видеть в карательной дисциплине единственного друга-помощника, современные деятели школы могут надеяться на ее мирную и плодотворную работу. Истинная школа есть *содружество*. Карательная дисциплина превращает школу в *свражество*, а с этим превращением начинается распад школы, ее вымирание.

Сиповский отмечает еще одно характерное следствие увлечения самодовлеющей дисциплиной. Несмотря ни на какие строгости, школьная тишина никогда не остается прочной и иногда нарушается каким-нибудь особенно резким нарушением порядка. Тогда школа имеет тенденцию всю вину сваливать на семью: у нас, дескать, все было тихо, это вредное влияние семьи. Между тем именно неразумная строгость школьной дисциплины и породила неразумное же ее нарушение учащимися. Дисциплина есть замена действительной, трудной педагогической работы для учащихся легким, внешним, неприкрытым их принуждением. Довести ученика до сознания ненужности, вредности и несправедливости такого-то поступка трудно; приказать ему просто не делать того-то легко, и большинство — и, конечно, огромное большинство — педагогов соблазняются этой легкостью и таким образом отказываются от той работы, в которой весь смысл их существования как педагогов. Отказываются же они потому, что в большинстве случаев не любят, не знают и не ценят своего дела.

Сиповский резко и справедливо дает должную аттестацию *такой педагогической работе*:

В огромном большинстве случаев вы встретите *беспринципных воспитателей, наемных работников* в чужом деле, людей, не только не видящих интереса и смысла в своем труде, но даже крайне тяготящихся им, а порой еще и горько сетующих на то, что избрали себе именно педагогическую деятельность. Механический труд любого ремесленника, который знает, что он делает, из рук которого выходят продукты известного качества, могущие доставить ему удовлетворение, гораздо осмысленнее и почетнее, чем труды педагога, подневольного работника, не видящего в своей работе смысла, даже и не ищущего его.

Но если нет воспитателей, то нет и воспитания:

Воспитания в настоящем смысле этого слова в наших школах, обыкновенно, нет, — дело же сводится к тому, что даются определенные правила для воспитанников, и дело воспитателей заключается в наблюдении, чтобы правила эти соблюдались. Иногда для руководства воспитателей даются им более или менее обстоятельные инструкции. Средством к достижению означенной цели служит ряд наказаний. Дело сводится, стало быть, исключительно к дисциплине в ее общепринятом смысле.

Дисциплина замняет воспитание. Тогда почему воспитателя не заменить унтер-офицером? И если страх действительно есть высшее и единственно действительное педагогическое воздействие, то почему не вернуться к телесным наказаниям, к порке, ибо страх быть выпоротым для юноши 16 лет действительно и сильнее страха остаться на час после уроков, а следовательно, и ценнее для воспитателей, отказавшихся от воспитания?

III.

Одна из важнейших частей общей школьной дисциплины есть дисциплина в классе, на уроках, высшая добродетель для которой — внимание, оцененное баллом 5, и сильнейший грех — невнимание.

Вот точное определение ее требований:

Учащиеся: 1) должны быть внимательны и прилежны на уроке; 2) должны сохранять тишину и спокойствие.

В этом втором требовании уже есть характернейшее для современной школы противоречие: самодовлеющей тишины быть в классе не может, самопричинная тишина бывает только в могиле. Если есть в классе у учеников внимание к тому, что там происходит, есть и тишина. Если я слушаю что-либо интересующее меня, если я участвую в общей для меня интересной

работе, я не буду производить шума, я не буду кричать и мешать ни себе, ни другим, я буду соблюдать дисциплину.

Стало быть, весь вопрос переносится на то, как достигнуть в классе общего внимания, как привлечь общее внимание к работе учителя, — и когда разрешим этот вопрос, сам собою решится и вопрос о тишине и спокойствии в классе.

Между тем вопрос этот сопряжен с огромными психологическими и педагогическими трудностями, которых вовсе не хочет знать современная школа в лице сторонников самодовлеющей и все разрешающей дисциплины.

Сказать: «Слушай внимательно, сиди смирно, не шали!» — очень легко, наказать за неисполнение этих требований тоже не особенно трудно; но создать такие условия, при которых не потребуются не только наказания, но даже и словесных напоминаний, — это гораздо труднее.

Но в разрешении этой задачи — главный смысл и интерес для педагога, тем более что взыскания, вызываемые классной дисциплиной, часто совершенно бессмысленны, нередко возмутительны по своей несправедливости и обыкновенно больше вредят делу воспитания, чем помогают ему.

Чтобы избежать водворения насильственной тишины страхом наказания — а всякий педагог, не желающий отказаться от педагогики, должен избегать этого, — мы должны раз и навсегда понять, что тишина создается вниманием, внимание же зависит от целого ряда условий, и среди них первое место занимают: личность ученика, ее потребности, свойства, особенности и те же свойства, особенности, достоинства и недостатки учителя, личность учителя.

Сиповский указывает на величайший грех современной школы, говоря, что «ее деятели вовсе не обратили внимания на психические свойства детей, на потребности их натуры». Отсюда он выводит основную задачу, главное назначение всякой живой работы в области педагогики, — ту самую задачу, то самое назначение, о которых так настойчиво и определенно заявляют так называемые сторонники свободного воспитания:

Дальнейшее движение в деле воспитания и обучения, несомненно, выразится в том, что будет обращено должное внимание на требования и права натуры учащихся в разных возрастах.

Игнорирование этих требований и прав, упорно практикуемое современной школой, ведет к следующим явным нелепостям, однако всюду и непрерывно совершаемым: представим себе класс в 30 ребят десяти- или одиннадцатилетнего возраста, которые подряд часа два или три занимаются склонениями и спряжениями, лишь с тем разнообразием, что один час это делается на русском языке, другой — на французском, третий — на немецком и т.д.

Предположим, что мы, взрослые, с нашей выдержкой, с нашей привычкой сосредоточиваться и даже при искреннем желании изучить какие-либо неизвестные языки, поставлены были бы в необходимость три часа с небольшими перерывами подвергнуться однообразным отвлеченным упражнениям по грамматике, подобным вышеуказанным, — и спросим себя, были ли бы мы способны с полным вниманием, безукоризненно в дисциплинарном отношении вытерпеть подобную пытку. А дети как мужских, так и женских заведений нередко ей подвергаются.

Требование внимания при подобных условиях, — а требование это постоянно, обыденно и привычно, — психологически нелепо и практически недостижимо, а между тем нарушение и неисполнение его караются наказаниями, рассматриваются как нарушение школьной дисциплины и влияют на понижение балла по вниманию и поведению.

Часто ли учителя задумываются над тем, как жестоко, в сущности, требовать от детей или юношей сосредоточенного внимания к тому, что, в сущности, не представляет ни малейшего интереса ни по содержанию, ни по форме, как, например, внимание ученика к ответу урока, хорошо ему известного и повторяемого подряд в пятый или шестой раз? Полагаю, что большинство, относясь к делу как наемные ремесленники, вовсе не задумываются.

В *Внимание нельзя вытребовать. Даже если, подчиняясь давлению учителя, ученик сидит на уроке тихо и вроде бы слушает объяснение, это вовсе не значит, что он учителя слышит. Внимание можно удержать только интересным приемом, который делает ученика не пассивным слушателем, а полноправным участником учебного процесса, партнером в познании мира. Поэтому приему «слушай, записывай и запоминай» гораздо более предпочтителен прием: «подумай, ответь, выскажись, сравни, обобщи и пр.».*

Здесь ребенок самостоятельно работает над темой, а учитель ему в этом только помогает, направляет его, фокусирует на наиболее важных моментах. При этом он проявляет к ученику такое же уважение, как если бы общался с коллегой по научной проблеме.

Между тем, если бы учителя желали истинной дисциплины у себя на уроках, т.е. сосредоточенного внимания, вызываемого у ученика внутренней потребностью слушать, заинтересовавшись уроком, они перенесли бы ответственность за нарушение дисциплины — тишины в классе — с учеников на себя. Если в классе нет внимания, нет тишины, если дисциплина нарушена, значит или учитель не захватил учеников, не овладел их умственным ин-

тересом, не увлек их общєю работою, или же ученики утомлены, обессилены, не в состоянии внимать, и тогда им нужны отдых, физический труд, игра на воздухе, а не сидение в классе, равно тягостное и для них, и для учителя, работа которого в данных условиях бесплодна.

Таким образом, дисциплина в классе зависит исключительно от двух главнейших условий: 1) от свежести силы, неутомленности, умственной работоспособности учеников, а также, конечно, и учителя, и 2) от степени интересности, содержательности, увлекательности урока, т.е. того, что предлагает учитель ученикам, того труда, который он предлагает ученикам разделить с ним. Но мало сделать урок содержательным. Важно не только то, *что* дает учитель, но и *как* дает. Общее место — что уроки грамматики скучны и не увлекают никогда учащихся. Но и такой урок, несмотря на свое скучное *что*, может быть интересным благодаря удачному *как*.

Как-то на страницах нашего журнала случилось уже привести хороший пример подобного изучения грамматики из жизни начальной школы, где дети 7—8 лет с увлечением занимались грамматикой, так как занятия эти были построены на детском творчестве, самостоятельности, наблюдательности и не были отделены от живой речи и языка²⁰.

Сиповский, в согласии со всей новой педагогикой, выделяет принцип *самостоятельности учащихся* как условия, без соблюдения которого преподавание делается мертвым и скучным.

Другой принцип — *разнообразие*, умение оживить урок, расположить материал в наиболее удобной, легко воспринимаемой и привлекательной форме. Если эти условия соблюдены — дисциплина на уроках является сама собой. Если нет, ее не создашь никакими наказаниями и устрашениями.

Примеры Сиповского, почерпнутые, очевидно, из личного опыта и практики, увлекательно изложены и типичны до крайности.

Он описывает своего учителя математики:

Сосредоточенный, молчаливый, он объяснял так просто и вместе с тем в этой простоте так изящно, ни слова лишнего, ни повторения ненужного, с такой правильной интонацией, что нельзя было его не слушать, нельзя было не понять. Ответы учеников он слушал так сосредоточенно внимательно, что просто стыдно было не знать, не решить заданной задачи, не приготовиться к объяснению ее такому, которое хотя сколько-нибудь напоминало бы объяснения его, учителя, которое стоило бы такого внимания

²⁰ См.: Дурьлин С. Выставка одной экспериментальной школы // Свободное воспитание. 1909/1910. № 11. Интересные и полезные указания на живые методы в статье «Первый год обучения в начальной школе», также см.: Свободное воспитание. 1910/1911. № 1, 2.

и серьезного отношения, какие он всегда оказывал. В течение двух лет я имел счастье учиться у такого учителя и решительно не помню ни одного случая какого-либо нарушения дисциплины на его уроках. Класс на них представлял олицетворенное внимание и прилежание, а между тем в этом самом классе, который благоговейно слушал своего учителя математики, в то же самое время в столах уже находились разные приспособления, заготовленные для оживления следующего урока французского языка: табакерка с музыкой и вырезанный из бумаги и разрисованный красками черт, который должен был при помощи нитки и жеваной бумаги очутиться в надлежащий момент на потолке...

А вот пример тишины, так сказать, обратной: то был пример дисциплины внутренней, истинной, живой, теперь будет пример дисциплины внешней, мертвой, ложной:

Памятен мне учитель в том же заведении, человек ленивый, хотя и знающий, но, очевидно, вовсе не думающий о том, принесут или не принесут пользу ученикам его уроки. Учитель этот, облеченный даже ученою степенью, пользовался весом в глазах начальства, и потому явных шалостей на его уроках не проявлялось; напротив того, царила необычайная тишина, но это потому, что мы заметили, что эта тишина и среди нее монотонный ответ учеников производил на учителя особое влияние: он на несколько минут впадал в какое-то забытие, подобно древним индийским подвижникам погружался в Нирвану, как говорили ученики. И вот ученик, отвечающий урок, заметив, что наступило это погружение, начинал тем же тоном городить всевозможную чепуху, вплетая сюда и анекдоты крайне рискованного содержания. Выходя из оцепенения, учитель обыкновенно, словно проснувшись, спрашивал: *что?* Вся прелесть для класса заключалась в том, достигнет ли это *что* ученика врасплох или он сумеет вовремя, не мигнув глазом, перейти к надлежащему ответу. Замечательно, что никто ни разу не попался, а делалось это очень редко. Иногда ученики бились об заклад, что они прочтут «Отче наш» или другую молитву во время ответа, и выигрывали пари. Читались молитвы в этом случае даже несколько на манер чтения над покойником... И этот учитель уходил из класса, бедный, видимо, довольный учениками и, кажется, так и остался при убеждении, что он умел держать класс в образцовой дисциплине.

Каждый вдумывающийся в школьную жизнь, без сомнения, мог бы привести не один пример, аналогичный приведенным Сиповским. И каждый, не лишенный некоторого педагогического и просто житейского чутья, присоединится к окончательному выводу Сиповского из первой части его книги:

При соблюдении всех разумных требований педагогики, основанной на опытной психологии, заботы о дисциплине в

классе если не совсем, то почти упраздняются. Если содержание урока само по себе включает внутренний интерес и соответствует силам учащихся, если преподавание ведется так, что вносится наглядность, разнообразие и вызывается самостоятельность учащихся, и, наконец, если учитель, владея вполне своим предметом, относится к урокам своим с живым интересом, к детям доброжелателен и справедлив, то не придется жаловаться на недостаток внимания и прилежания учеников, не придется заботиться о поведении их...

То есть, кратко говоря, обычно понимаемая дисциплина и принуждение уничтожаются разумной педагогикой и воспитанием. За справедливость этого вывода говорят не только соображения разума, но и объективные факты.

В минувшие годы школьного разгрома дисциплины и тишины больше всего было там, где сравнительно меньше заботились о ней и больше заботились о высоте и качестве преподавания и хорошем выборе преподавателей.

Переходя к описаниям школьных беспорядков, историк недавнего прошлого русской школы г. Аграев пишет:

В этой главе (т.е. главе о волнениях и беспорядках) мы будем иметь в виду только мужские гимназии и реальные училища и *изредка* коммерческие училища, которые, надо сказать, *в общем школьном движении принимали малое и тихое участие*. Объясняется это явление теми же причинами, которые отчасти спасли от разгрома и частную, и женскую школу. Там казенный режим совсем не применялся или влияние его чувствовалось очень слабо. Там для влияния семьи открыт широкий простор. Программы этих школ гибче, преподаватели обыкновенно подбираются директором, а не назначаются попечителем, что оказывает на них свое благотворное влияние²¹ (курсив. — С.Д.).

В этих словах, констатирующих доступный общей проверке факт, — блестящее подтверждение выводов, выше изложенных. Учебные заведения, отдававшие больше внимания качествам преподавания, заботившиеся о том, чтобы преподавание было интересным для учащихся, чтобы они не чувствовали себя чужими в стенах школы, достигли того, что, не гонясь за чрезмерной дисциплиной, подверглись несравненно меньшим потрясениям (или не подверглись им вовсе), чем учебные заведения, не обращавшие внимания на качества их внутреннего уклада и преклонявшиеся перед одной дисциплиной внешней.

Этот урок слишком тяжел и дорог, чтоб он прошел даром. Нужно — или, по крайней мере, хочется — верить, что им вос-

²¹ Аграев. Родители, учителя, ученики. С. 73—74.

пользуются те, кому он был преподан неутомимым учителем — жизнью.

IV.

Один учитель из австрийских славян говорил мне: «Удивляюсь я порядкам в русских учебных заведениях! У вас здесь окончен урок — звонок, и учитель первый выходит из класса, а за ним толпой ученики». — «Почему же это вам кажется особенно дурным?» — спросил я. — «Помилуйте, разве это можно допускать в дисциплинарном отношении? У нас в Австрии учитель по окончании урока командует ученикам: «Vorwärts!» (Вперед!), и они в стройном порядке проходят перед ним, а он идет позади их. А то, помилуйте, когда учитель идет впереди, а ученики идут толпою за ним, мало ли что они могут ему сделать, — могут плюнуть на него, даже, чего доброго, тумака или пинка дать, и ищи потом виноватого!»

Такова австрийская предусмотрительность, вызванная самой строгой, самой пунктуальной дисциплиной!

«Австрийская предусмотрительность» далеко не лишняя, ее не мешает иметь тем, кто все свои надежды педагогические возлагает лишь на одну дисциплину. Но пример данный характерен: плохо же защищает самая строжайшая дисциплина от оскорблений личность учителя, если он должен, чтобы не получить оскорбления, иметь всегда перед глазами своих учеников. Такой учитель должен постоянно чувствовать себя в положении врага в неприятельском лагере, в который при «голой» дисциплине на самом деле и превращается всегда школа. Дисциплина, *так* понимаемая, есть замена любви, уважения и внимания, когда их нет в действительности, и замена плохая, не дающая защиты учителю, изолирующая его от учеников. Поэтому та школа, которая предается исключительной заботе о дисциплине, тем самым перестанет быть школой, т.е. местом разумного воспитательного и образовательного общения детей со взрослыми. Кажется, что Сиповский говорит о нашем времени, когда он пишет:

Грустно становится, когда читаешь в статьях педагогов, почтенных, уважаемых, замечания, что прежде всего в школе следует заботиться о строгой дисциплине... Какое печальное недоразумение! Нет, и тысячу раз нет! Не о дисциплине в ее общепринятом смысле должна заботиться школа, а о правильном воспитательном воздействии на своих питомцев, а для такого воздействия нужны люди, понимающие великую задачу воспитания, стало быть, люди, хорошо образованные, мало того, способные по характеру, по духовному складу к этому важному делу.

Вместо же воспитания в нашей школе — дисциплина, вместо воспитательного воздействия — правила, вместо нравственного

влияния воспитателей — наказания, вместо любви и доверия — страх и ложь. Отказываясь от непрестанной педагогической работы, требующей бесконечного внимания, знания и любви к воспитанникам, педагоги прибегают к легкому средству вышеуказанной замены, но замена эта ведет к губительным последствиям.

ВВ *«Голая» дисциплина, которая насаждается силой и принуждением, — это всегда насилие над личностью, и всегда есть опасность того, что эта личность когда-нибудь соберется с духом, распрямится и даст отпор своему «воспитателю». Для разумного воспитания истинной дисциплины нужны огромное терпение и огромный труд души. А для этого надо любить детей по-настоящему, а не показушно.*

Предъявить десяток или полтора правил девятилетнему мальчугану или девочке такого же возраста и выставить на вид, что за неисполнение их будут взыскивать, не только не значит развивать в детях чувство долга и законности, а совсем наоборот, — значит приучать их с первых же шагов в жизни, когда впервые у ребенка являются обязанности, к мысли, что исполнение их почему-то считается трудным, неприятным, так что нужно загодя пострашать и наказанием.

Но наказание, всякое наказание, как давно уже доказано, скоро теряет свою новизну, неожиданность, перестает внушать страх, боязнь, — и наоборот, научает изыскивать всевозможные способы его избежать. Ложь и обман воцараются в отношениях ученика и учителя. В обход наказаний устремляется живая детская фантазия, она вырабатывает всевозможные методы обходить все тяжелое, скучное и мучительное в школе. Не очень давно, в сатирическом журнале «Сатирикон», в номере, специально посвященном экзаменационной страде, было помещено юмористическое описание «шпаргалок», подстрочников и т.п. «пособий» к надувательству педагогов. Их оказалось огромное количество при несомненном остроумии в изобретении; их и в действительности не меньше. Но, пожалуй, еще больше существует методов сохранения внешней дисциплины при действительном беспорядке, обхода всяких правил и т.д. Как пользуются этими методами и как эти методы разносторонни, можно узнать из биографии любого русского выдающегося писателя, ибо всякий почти из них в детстве, в школе, был олицетворенным неисполнением правил и одухотворенным нарушением дисциплины. Стоит вспомнить, например, Гоголя, который любил во время уроков, отпросившись выйти, разгуливать по коридору и, натолкнувшись на директора, вежливым, смирным, почтительнейшим тоном докладывал ему: «Ваше превосходительство, матушка моя велела передать вам свое глубочайшее

почтение». Гоголевский метод в данном случае есть метод самый употребительный: явный, но замаскированной необычайной почительностью лжи.

Эта ложь, притворство, лицемерие, систематизация и планомерность повседневного обмана — достойные плоды дисциплины, благонравия и тишины, насаждаемых страхом наказания, этим излюбленным орудием дисциплины.

«Не попадайся!» — вот главная заповедь наших школьников. Она, эта заповедь, вполне законное детище той дисциплины, которая вообще господствует в школе вместо надлежащего воспитания. Заповедь «Не попадайся!» — есть величайшее зло не только одной русской школьной жизни, но и вообще всей русской жизни. Опять слова Сиповского необыкновенно современны:

Кто знает, быть может, та служебная недобросовестность, на которую часто у нас жалуются: показное усердие и ретивость на глазах начальства и ничегонеделание, и откладывание всего в долгий ящик за глазами его, даже неблагоприятные проделки, лишь бы не попасться, ведут начало из школы, где не воспитывали чувства долга, не развивали привычки своевременно и добросовестно исполнять свои обязанности, а лишь наказывали попавшихся за неисполнение их...

Чувство же долга не может быть никому навязано насильно; приказать «быть честным» — нельзя; велеть «всегда говорить правду» — невозможно. До признания всех этих необходимых начал общежития люди доходят долгим путем наблюдения, внутреннего опыта, самовоспитания. Цель воспитателей — облегчить детям и юношам эти наблюдения, помочь поскорее пройти через трудные пути внутреннего опыта, самовоспитанию помочь воспитанием. Если педагоги и воспитатели этого всего не сделают, в этом не помогут, они не должны и ждать от детей безупречной правдивости, прямолинейной честности, твердого сознания долга. Но без всего этого школа существовать не может; педагоги первые сами будут страдать, если в своих учениках не встретят правдивости, честности и чувства долга, потому что та атмосфера обмана, лжи и притворства, которая окружает их в школе, оскорбительна прежде всего для них же самих, учителей и воспитателей. От этого оскорбления недоверием, ложью и обманом учителя избавятся лишь тогда, когда воздействие страхом и наказанием заменят воздействием воспитательным, когда все заменяющую, но ни от чего не спасающую дисциплину заменят воспитанием.

Отсутствие живой воспитательной и образовательной работы в школе порождает нарушения порядка, всевозможные эксцессы со стороны учащихся; ближайшей же причиной всего этого являются скука, мертвенность, холод, царство одной внешности, наполняющие школу.

Скука — вот тот яд, которым заражена школа. Отсюда ведет начало то переутомление, жалобами на которое гигиенисты успели уже переутомить читателей педагогических журналов. Отсюда вечные жалобы учителей на классную дисциплину и бесконечные бесплодные заботы об усилении строгости ее. Отсюда измышление отметок за внимание, за прилежание, всяких взысканий и вздохи о благодетельных розгах, отошедших у нас в область истории. Не проникай эта скука насквозь всей школьной учебы, учащиеся выносили бы из школы вдвое больше знаний, знаний живых и плодотворных, не затрачивая половины того времени, какое уходит теперь на томительное сидение за «постылыми книгами и тетрадами».

Если внимательно проследить, как возникают и разрастаются шалости, дерзости и другие поступки, то окажется в большинстве случаев, что зарождаются прежде всего шалости от невольных нарушений дисциплинарных требований, особенно несообразных с детской природой, да от скуки, от желания себя поразвлечь и товарищей позабавить. Живые, активные и способные дети обыкновенно являются зачинщиками всяких проделок и шалостей, которые вначале вовсе не имеют злостного характера, желания позлить надзирателей, а затеваются только от скуки.

Против таких шалостей и проделок, часто обидных и оскорбительных для педагогов, наказания не приводят к желательным результатам:

Во-первых, чем чаще они применяются, тем больше утрачивают, как сказано уже, свой эффект и, запугивая лишь слабых и трусливых, ожесточают и огрубляют главных зачинщиков и коноводов, а во-вторых, где больше опасности и риска, тут и игра азартнее и увлекательнее.

Известно, что у пансионеров, у «живущих», всегда нарушений дисциплины больше, чем у «приходящих». Всякий беспристрастный наблюдатель скажет, что на уроках в классе пансионеры ведут себя несравненно хуже приходящих и являются именно «коноводами». Причина понятна — скука преследует их в интернате сильнее, чем живущих в семьях, разумных занятий и развлечений у них меньше, тяжесть дисциплинарных взысканий им приходится переносить чаще, — вот за все это они и вознаграждают себя на уроках руководством в нарушениях дисциплины.

Еще сильнее зависит от понимаемой грубо и внешне дисциплины то отчуждение учащихся от учащихся, которое с такой страшной ясностью обнаружилось в пережитый школой развал. Не говоря уже о том, что ученики и учащиеся разделились почти везде на две явно враждующие стороны, эти стороны не имели даже общего языка, разучились понимать друг друга. Только

таким непониманием, неимением общего языка, всем понятного, и можно объяснить тот факт, что часто дружественные усилия учащихся были истолковываемы учениками как враждебные, и что, наоборот, за шумихой и часто курьезностью многих требований молодежи учащие проглядывали действительно назревшие их нужды и потребности, которые нетрудно и вполне законно можно было бы удовлетворить и в существующей школе. Причина этого вреднейшего напоминания — в отчуждении учащихся от учащихся, а это отчуждение, в свою очередь, вполне естественно там, где все отношения строятся на внешних началах приказаний, страха, правил, а не на внутренних, глубоко соединяющих людей началах любви, взаимного понимания, искренности и близости.

Истинное воспитание только и возможно, так сказать, при живом соприкосновении души наставника с душою воспитанника. Дети вообще весьма чутки, и тотчас же почуют человека сердечного и расположенного к ним и человека, который только хочет казаться таким.

От такого «истинного» — в полном смысле слова — «воспитания» наши школы были и остаются бесконечно далеки. Результаты же этого печального отсутствия воспитания в воспитательных учреждениях, какими должны бы были быть школы, налицо.

Их прекрасно характеризует другой вдумчивый наблюдатель уже современной, в буквальном смысле, школы — г. Роков в недавно вышедшей своей книге «Воспитатели, школа и молодое поколение»:

Школа добилась полной утраты своего нравственного авторитета над живыми «объектами» и сохранила над ними лишь одну внешнюю власть.

Но чем суровее становился режим этой власти, чем строже ее мероприятия, тем хитрее и искуснее делались живые «объекты» в своих непрерывных стараниях усыпить и провести ее бдительность. Поэтому, несмотря на жестокие взыскания и репрессии за неисполнение школьных требований и правил, требования и правила все-таки не исполнялись или исполнялись лишь для виду. Внешний порядок поддерживался и соблюдался, установленная для учеников форма не нарушалась, учебные программы исполнялись, правила поведения учащихся печатались и им выдавались, все предписанные инструкции, параграфы, пункты по форме осуществлялись, большего и лучшего нечего было и желать!

Что же касается того, что происходило под покровом этой внешности: как формировались характеры, как развивались идеи и чувства, какие вырабатывались мировоззрения, какие пробуждались интересы и склонности, — до всего этого не было

дела, пока учащиеся держали это про себя или притворялись и лгали. Воспитательная деморализация достигла такой меры, что наиболее добросердечные и попустительные педагоги сами советовали учащимся молчать и притворяться, лишь бы не потерпеть: думай что хочешь, говорили они, будь каких хочешь взглядов и убеждений, но только не показывай виду!

Таковы были результаты школьного режима, при установлении которого, по грубо ошибочному недоразумению, вместо живого объекта школьного воздействия в представлении учителей школы фигурировал податливый манекен, не имеющий никаких корней в окружающей действительности, стоящий вне времени и пространства²².

ВВ *Вопрос нравственного авторитета школы или сохранения ею лишь одной внешней власти над детьми — это вопрос начала начал. Быть или казаться? Казаться легче — это проще и гораздо достижимее в плане внешнего благополучия.*

Но под покровом внешнего благополучия возникают вопросы формирования характера, мировоззрения, интересов и склонностей — не это ли важнее? Значит — быть! И здесь важны разумная работа, осторожное воздействие, чуткое воспитание, настоящая любовь.

К чему привело это, вся эта ложь видимой дисциплины и внутреннего распада, — у всех еще свежо в памяти. О мучительной болезни молодежи, о тяжелых недугах школы исписаны сотни страниц; летопись этих недугов и болезней (хотя бы у Знаменского, Аграева, Рокова и др.) многопечальна и занимает длинные ряды страниц и книг, но ее вывод, ее краткую, так сказать, «мораль» можно сформулировать очень короткими и простыми словами того же Сиповского:

Возбуждение чувства страха, холодный надзор, недоверие — вот главные проявления дисциплины в ее чистом виде, которые действуют неизбежно самым вредным деморализующим образом на развивающуюся душу воспитывающихся. Вот почему дисциплине, оторванной от воспитания, не место в школе (курсив. — С.Д.).

Первая половина этого вывода, к сожалению, ярко и наглядно подтверждена фактами недавнего прошлого. И всякий наблюдавший эти факты и отыскивший причину их, согласится и со второй половиной основного вывода В.Д. Сиповского.

²² Роков Г. Доктринерство и жизнь // Воспитатели, школа и молодое поколение. Педагогические очерки. М., 1910. С. 112–113.

V.

В.Д. Сиповский в излишне, может быть, сжатой форме в конце своей книги перечисляет те мероприятия, которые, при полном и последовательном их осуществлении, уничтожат в школе саму необходимость особых дисциплинарных мер.

Все меры, предлагаемые такойным педагогом, направлены против «двух язв — праздности и скуки».

Бодрое, веселое настроение — вот то состояние, в котором должна находиться молодежь, если хотят воспитать из них хороших и деятельных людей. Это необходимое условие здоровья, физического и духовного, обыкновенно упускается из виду.

При учебном заведении необходимо должен быть хороший двор, где можно было бы воспитанникам играть, бегать, устраивать зимой каток, горы и т.д., необходимы одна-две залы, с достаточным простором и нужным количеством воздуха, для тех же целей.

В согласии с тем, к чему пришла новая педагогика, Сиповский настаивает:

Но этого мало. Необходимо воспитанникам предоставить и физический труд: пусть зимой сами устраивают себе каток, ледяные горы; пусть летом занимаются огородом или цветоводством; пусть в рекреационных комнатах будет несколько токарных станков, несколько столярных верстаков и инструментов. Хорошо, если бы и между воспитателями нашлись лица, умеющие работать и могущие указать главнейшие приемы токарного и столярного ремесла.

Необходимы занятия и удовольствия эстетические.

Надо организовать хоры поющих и любящих петь, предоставить желающим обучаться игре на различных инструментах. Необходимо устраивать литературные чтения и беседы, хорошо организовать библиотеки и разумно руководить чтением.

В *Наша школа такой двор благоустроила руками детей, учителей и родителей. Здесь посажены деревья и кустарники, разбиты клумбы и розарии, альпийская горка, оборудованы игровая и спортивная площадки. И детям здесь предоставлено широкое поле для физической активности, им нравится самим заниматься цветоводством, убирать, благоустраивать территорию. Есть у нас и кружки эстетического плана.*

Детская потребность в самодетельности, в личном творчестве — это один из главных принципов педагогики в нашей школе. Ведь не все дети рождаются способными к математике либо лингвистике. Среди них немало творческих, эстетических натур — будущих певцов и музыкантов, художников и танцоров, мастеров прикладного искусства и спортсменов. Развить их таланты — задача любой школы.

Развитие чувства долга, осознания паритета прав и обязанностей — это то, что наша школа стремится привить детям с младых ногтей.

Современная педагогика, признавая разумным все предложенное Сиповским, расширяет и увеличивает и объем, и качество применения в школе всех затронутых здесь занятий и видов физического и умственного труда.

Если кратко формулировать основные, чаще всего встречаемые, главные причины всех нарушений школьной дисциплины, понимая под последней те нормальные, мирные, наивыгоднейшие условия, в которых протекает наиболее продуктивно школьная работа, то эти нарушения могут быть сведены к следующим главенствующим причинам:

1. Скука, полное недовольство уроком, учителем, предметом, школой, происходящие оттого, что ученики не заинтересованы уроком, учителем, предметом и потому находят интерес в шалостях, проказах и т.д.

2. Несоответствие требований, предъявляемых к учащимся, с их силами, характерами, природой, потребностями духа и тела, в силу чего ученики не могут не нарушать этих требований, например, по причине свойственной детям и нормальной в них активности они не могут спокойно высиживать подряд три урока грамматики, принимая участие в работе.

3. Неудовлетворение школой разумным путем детской законной потребности в самостоятельности, в личном творчестве, вследствие чего дети, не находя возможности разумно удовлетворить позывы к творчеству, свои способности направляют на творчество шалостей.

4. Отсутствие в детях правильно, внимательно и мягко воспитываемого школой чувства долга, сознания прав и обязанностей своих и чужих, вследствие чего, не получив от школы помощи в выработке всех этих нравственных начал, дети и не в состоянии выдерживать и исполнять трудные веления долга, честности, правдивости.

5. Полная разобщенность учащихся от учащихся, ввиду которой учащиеся смотрят на своих воспитателей и учителей как на чужих, посторонних и даже враждебных людей, которых можно и должно не уважать и обманывать, которым позволительно лгать и т.д.

6. Наконец, общее со стороны педагогов незнакомство и невнимание к нуждам, особенностям, наклонностям, правам отдельного ученика, пренебрежение к личности учащегося, в силу чего, не находя себе сочувствия и даже понимания со стороны педагогов, ученики приучаются скрывать от них всю свою внутреннюю жизнь и надевать маски при сношениях с ними.

Вот, как нам кажется, бегло намеченные и далеко, конечно, не полные причины того, что в современной школе нет той мирной, деятельной, располагающей к труду истинно человеческой атмосферы, при которой спорится работа, — и наоборот, вот причины того, что в нашей школе сгущена атмосфера взаимного недоверия, неприязни, вражды, проявления которых со стороны учеников и называются нарушениями дисциплины.

Устранив эти господствующие причины нарушений школьного мира и мирной жизни, мы устраним и нарушения так называемой дисциплины, и никаких внешних дисциплинарных мер, кроме обычных воспитательных, нам не придется уже применять тогда в школе.

На протяжении нашей статьи мы много говорили уже, как и чем устраняется скука из школы. Мы приводили и примеры скучной и нескучной, так сказать, школы. В сущности, рецепт избежания скуки прост. Если на уроке делается общее — в смысле общей заинтересованности и учеников, и учителя — дело, то скука не покажется на таком уроке. При увлекательной, нужной, общей работе не скучают. Общей же работа становится тогда, когда каждый ни на минуту не прерывает в ней своего участия. Общая работа не может не быть общим творчеством, в котором каждый проявляет свою творческую индивидуальность.

Современной педагогикой — в лице Гурлитта, Шаррельмана, Кершенштейнера, Ганзберга и др.²³, у нас — Вентцеля, Дауге и др.²⁴ — превосходно разработан вопрос о путях и средствах педагогического, образовательного творчества учащихся и учащихся. Ряд иностранных и русских школ превратили уже свою школьную работу в творческую работу. Русской школе как целому остается лишь пойти тем путем, по которому пошли уже отдельные ее части и по которому давно уже идут лучшие школы Северной Америки. Тогда, применив к каждому предмету, самому отвлеченному, методы наглядности, опыта, самостоятельности, внеся в преподавание каждого предмета физический труд и рисование, и лепку и т.п., учитель, при достаточной подготовленности и искренней любви к делу, изгонит навсегда скуку и праздность со своих уроков, а с нею вместе прогонит и шалости, проказы, изучение Майн Рида на уроке арифметики и сооружение пращей, кукол-пискунов и чернильных человечков на уроках русского языка. Ибо чернильных человечков, пращи и неурочных Майн

²³ См.: Кершенштейнер Г. Трудовая школа. М., 1910; Обухова А. Народное образование в Мюнхене. М., 1910; Эльсландера Ж. Новая школа. М., 1908; Гурлитт Л. Творческое воспитание. М., 1910. Статьи А.Г. Дауге о Шаррельмане в книге его «Искусство и творчество в воспитании». Ганзберг Ф. Творческая работа в школе. М., 1913.

²⁴ См.: Вентцель К. Новые пути воспитания и образования. М., 1910; Как создать свободную школу. М., 1908. Дауге А. Искусство и творчество в воспитании. М., 1911.

Ридов создает скуку, скуку производит праздность, а праздность учащихся — результат неумения и бессилия учителя.

Развитие педагогических и психологических знаний среди учащихся даст им верные понятия и знания о природе детей, детской психике, о предельности их способностей, научит их изучать детей и их психические и физические силы прежде, чем обременять детей неосуществимыми в их возрасте требованиями и предписаниями. При отсутствии противоречащих детской природе и силам детей правил и требований исчезнут, как нехорошая память о былом, все неизбежные ныне и рассматриваемые как преступления нарушения их. С другой стороны, разумная школа даст и разумный выход для детской активности: детям не придется уже проявлять ее лишь в виде запрещенных проказ, показного, школьного молодечества, разнузданности и нарочитой бесшабашности. В играх, правильно поставленных, некоторых видах спорта (например, конькобежного, лыжного и некоторых других, отнюдь, конечно, не боксерского, атлетического и т.п. «варварского» спорта), в физическом труде — сельскохозяйственном (сад, огород) и ремесленном (столярный, слесарный, переплетный) труде, в занятиях изобразительными искусствами (лепка, рисование) дети и юноши найдут полный и прекрасный выход своей активности, потребности к действию.

Как мы уже говорили, новая школа будет построена — и строится уже — на основе бесконечного уважения к детскому творчеству. Школьная работа будет соединением творчества учителя-воспитателя с творчеством детей. Творчество же не может быть без самостоятельности: таким образом, враждебная школе самостоятельность шалостей и беспорядков сменится у детей той радующей всех прекрасной самостоятельностью, которую и сейчас мы можем уже наблюдать хотя бы по детским выставкам, являющимся живыми отчетами некоторых школ, во главу угла своей деятельности кладущих детскую творческую самостоятельность. Такие школы вовсе не знают тех эксцессов и грубых проявлений враждебной школе и педагогам детской «самостоятельности», которая так сильна у нас.

Всякий урок, всякие часы занятий науками, искусствами, ремеслами будут часами напряженной самостоятельности учащихся, и этого рода самостоятельность не принудит педагогов к дисциплинарным взысканиям с учащихся.

Уже давно замечено, что нравственность тесно связана с дружеским общежитием. Господствующая школа не знает тесного содружества, соработы, совместной дружной деятельности не только учителей с учениками, но и учеников между собою. Между ними общего нет: общей любимой работы, общего дружного дела, нет общего, нет общежития, нет общности, фребелевского спаивающего «духа школы», а раз нет всего этого в школе, откуда же взяться среди учеников сознанию своих

обязанностей перед другими, своего долга, уважения чужой личности?

Известно, что английская и американская школы не знают вовсе той элементарной непорядочности, нечестности, невнимательного отношения к своему долгу и обязанностям, которые так сильно развиты среди русских школьников и по отношению к самим себе, и еще более по отношению к учащим и воспитателям. Причина понятна: дети везде одинаковы, но условия, в которых протекает их школьная жизнь, не одинаковы. В Англии чувство правдивости, порядочности, сознание обязанностей *воспитывается*; у нас лишь *приказывается*; в Англии сама атмосфера школьной общественности в форме детских клубов, кружков, спорта, ремесел, искусств, общих библиотек и т.д. воспитывает в детях необходимые и неизбежные в правильном общежитии нравственные качества; в России этой атмосферы в школах нет и в помине, а есть другая атмосфера: скуки, недоверия, разобщенности, разделения. Между тем уважение к личности учителя, не говоря уже о любви, возможно лишь там, где есть уважение к личности ученика. В Англии — это аксиома, общее место; у нас — это положение, почти еще никем не принятое после множества доказательств его справедливости. Но если мы хотим избежать всего грубого, обидного, лживого, что неизменно сквозит у нас в отношениях учеников к учителям и воспитателям, мы должны будем неизбежно его принять и осуществить в школе у себя все то, что давно осуществлено в Англии и Америке. Уважение, искренность, любовь — чувства обоюдные: они возможны лишь тогда, когда идут с обеих сторон. А для того, чтобы они были с ученической стороны, нужно, чтобы эти чувства были прежде всего у более сильной, развитой, властной стороны и передавались воспитанием, а не приказами и параграфами правил.

Но уважение и тем более любовь даются только взаимным пониманием. Они суть следствия взаимного общения, а общение неразрывно с близостью. Этих близости и общения нет между современными педагогами и учениками, нет и понимания, и, как следствие, нет и уважения, и любви. Одни от других разделены каменной стеной. Она должна быть скрыта. И скрытие это не будет искусственным: общаясь в классе, в живом общем труде, находя взаимный отклик, соединяясь общими интересами науки, искусства, ремесла, учителя и ученики, если будет развита та школьная деятельность, о которой мы говорили выше, необходимо придут к несравненно более тесной близости, к более живому общению, чем ныне, а результатом этого общения и близости является и понимание, и даже любовь, исключаяющая необходимость дисциплинарных воздействий.

После всего сказанного не требует особых доказательств и то положение, что, найдя общие интересы, научась ценить детское творчество и самостоятельность, сблизившись с учащимися, пе-

дагоги научатся признавать в каждом маленьком человеке его живую личность, ценить и беречь его положительные индивидуальные особенности, дорожить их проявлениями, одним словом, проникнутся, наконец, уважением к правам детей и детства.

Тогда исчезнет и призрак разделения, парализующий современную школу, дробящий ее на два противоположные, а часто и враждебные лагеря. И тогда только мы действительно узнаем, что значит истинная школа и что могут создать истинные воспитание и образование.

Позволим себе одно сравнение.

Гигиена есть наука, стремящаяся парализовать самую возможность каких-либо болезней, тем более острых, хронических, требующих часто героических средств для излечения; гигиена изучает и указывает те условия, при соблюдении которых жизнь может протекать безболезненно; гигиена дает для этого нужные средства и научает ими пользоваться.

Медицина в узком смысле слова — в смысле науки о лечении — занимается лишь излечением уже существующих недугов и болезней: их она излечивает при помощи ядов и других средств, вплоть до ампутации целых частей человеческого тела. Педагогика подобна гигиене, дисциплина — медицине в указанном смысле слова. Педагогика стремится изучить детскую природу, все методы здорового и нужного воздействия на нее; педагогика создает условия, при соблюдении которых развитие ребенка, отрока, юноши совершается безболезненно, правильно, здорово; педагогика указывает на все средства, которые нужны, чтобы достигнуть такого свободного и здорового развития детей в людей сильных разумом, волей и чувством, здоровых духом и телом.

Дисциплина лишь пытается помочь, — и, в отличие от медицины, почти всегда неудачно, — парализовать вредные и грубые проявления детского характера.

Что же благоразумнее?

Дождаться ли проявления болезни и лечить ее героическими средствами, почти без надежды на успех — или же не допустить возможности появления самой болезни?

Не думаем, чтобы существовало два ответа на этот вопрос.

Сиповский глубоко прав, заканчивая свою прекрасную книгу так:

Своих задач в школе, особых от задач воспитания, дисциплина не имеет: все, чего она требует, входит и притом лишь как незначительная часть в круг задач воспитания, и потому она не может рассматриваться как нечто самостоятельное и равномерное воспитанию, могущее заменять его в школе.

Иначе говоря, истинное воспитание уничтожает саму необходимость существования дисциплины как начала, независимо-го собственно от воспитания. Воспитание включает в себя все,

что есть истинного в понятии «дисциплина», т.е. необходимость соблюдения таких условий воспитательной и образовательной работы в школе, при которых эта работа идет мерно, правильно, продуктивно и исключает из себя все, что есть ложного в этом понятии применительно к школе: стремление внешними воздействиями влиять на внутреннюю жизнь учащихся.

Так именно и смотрит педагогическое течение так называемого свободного воспитания на сущность и задачи школьной дисциплины.

Свобода для него не значит детский и иной произвол: свобода для детского здорового развития, но не свобода произвола, свобода строить и развивать свою личность знанием, трудом, деятельной верой в общее благо, самодеятельностью, творчеством, а не разрушать ее произволом и самообожествлением в смысле идолопоклонства пред собою.

Нет свободы без высших обязанностей пред ближним, и тот раб своего эгоизма, кто думает лишь о своих правах и не хочет знать своих высших обязанностей.

Еще сравнительно недавно один из критиков данного течения г. Обухов писал об этом течении: ««Все можно», — плохая формула для перехода от рабства к свободе, для развития уважения к правам своим и чужим. Эта формула дает лишь жалких рабов произвола, если не чужого, то своего собственного».

Каждый истинный сторонник разбираемого течения подпишется под словами этого критика, потому что нет ничего более чуждого идеям истинной педагогической свободы, как проповедь: «Все можно».

Школа и рациональное воспитание не могли бы существовать при абсолютном царстве этого принципа. Но они не могут существовать и при торжестве противоположного: «Ничего нельзя».

ПЕДАГОГИКА ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

(Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности // Педагогика творческой личности. Т. II. Т-во К. Тихомирова. М., 1912)

I.

«Хорошее всегда есть враг лучшего».

В педагогической мысли всегда было два основных течения, почти никогда не соединявшихся в одном русле: одно, исходя из данных разума и опыта, хотело *лучшего* в педагогике и педагогической действительности, другое, исходя из самых очевидных нужд текущей педагогической действительности, современной их носителям, требует, со всей силой разума и убедительностью яркой мысли, *лучшего*, признавая, что только в *лучшем* — избавление от худого и худшего. Многочисленные реформаторы маленьких областей и уголков педагогической действительности верят в спасительную силу *хорошего* — силу улучшений, исправлений, поправок и т.п. — и боятся лучшего, не веря ему. «Существующее исправимо», как бы говорят они. «Существующее не исправимо, но заменимо другим, лучшим», как бы отвечают им Руссо, Л. Толстой и другие.

Кто же прав?

Реальное осуществление идей новой педагогики в жизни зависит от слияния этих двух течений в одном общем русле. Иначе педагогическая работа, стремящаяся только к «хорошему», к мелким и частным, но, конечно, необходимым изменениям в современной педагогической действительности, будет лишена огромного жизненного влияния великой педагогической мысли, устанавливающей законы педагогического развития, определяющей самое существо педагогического воздействия в ряду других воздействий — государственного, религиозного и др.; но и «лучшее», не осуществляемое неполным, но необходимым «хорошим», никогда не станет «лучшим» в действительности. Работники для педагогического будущего должны работать рука об руку с работниками педагогического настоящего. Педагоги-

ческое «настоящее» должно быть непрекращающимся синтезом педагогического «хорошего» и «лучшего».

Между тем обычно «лучшее» в педагогике подвергается неизменному и ничего не доказывающему упреку в утопичности, несбыточности, педагогической мечтательности и как бы отстраняется от «хорошего», реализуемого в настоящем. Педагогический утилитаризм, как всякий утилитаризм, очень почтенен и ценен, но лишь до известных пределов: до того момента, когда он присущую ему ограниченность и прикладность начинает утверждать как нечто безусловное, самодовлеющее. Тогда начинается своего рода утопический утилитаризм, безнадежно не хотящий признать собственной своей ограниченности, переходности, временности, мнящий себя целью, а не средством.

Русской педагогической мысли суждено было много поработать и послужить идее педагогического «лучшего». Теория «малых дел» не имела успеха у виднейших представителей русской педагогики, как и вообще у русских мыслителей. Все наиболее значительные русские педагогические мыслители никогда не ограничивались частями и мелочами педагогической проблемы, хотя бы и крайне существенными в настоящем. Вопрос народного просвещения для русского мыслителя не вопрос только практически-жизельского характера — об известном соотношении группировки общественных сил с нуждами широкого просвещения народа или об известном внешнем школьном реформаторстве: перемене программ, правил и т.п., — но прежде всего вопрос об основных задачах и целях, о сущности образования и воспитания вообще.

Что есть истина в воспитании и просвещении? Так, — в широчайшей ее постановке, не связанной в основном с временем, но не забывающей и его запросов, — понимали педагогическую проблему Белинский, Добролюбов, Ушинский, Пирогов, Писарев, Л. Толстой и примыкающие к ним мыслители. Их путь — от общего к частному, от принципов — к их применению, от основ начал педагогики — к педагогической тактике и практике. Иначе говоря: «лучшее», преломляясь в плохой действительности, становится «хорошим», не переставая в своих основаниях быть «лучшим».

Ни один мыслитель в педагогике наших дней не остался столь верным этой традиции русской самобытной педагогики, как *Константин Николаевич Вентцель*, два больших тома этико-педагогических работ которого под общим заглавием «*Этика и педагогика творческой личности*» только что вышли в свет²⁵. Педагогика Вентцеля — педагогика *лучшего*. В двух то-

²⁵ Вентцель К.Н. Этика и педагогика творческой личности. М., 1911—1912. Т. I: Этика творческой личности. 389 с.; Т. II: Педагогика творческой личности. 277 с. Важнейшие статьи I тома: «Мораль жизни и свободного идеала», «Формула развития жизни», «Общий очерк учения о нравственности»; во II томе, кроме указанных в нашей статье: «Среда как фактор воспитания».

мах названного издания собраны этическая и педагогическая работы Вентцеля за двадцать лет, — и тем не менее они едины по существу, по духу: дух этот — надежда найти *лучшее* как в этике, так и в педагогике. Это отнюдь не значит, что Вентцель — враг *хорошего* в педагогике: он ставит только «хорошее» на принадлежащее ему место и не позволяет ему подменить собою «лучшее». Педагогическая проблема у Г. Вентцеля ставится всегда в его главном и существенном: в его философском и социологическом освещении... Вентцель указывает место педагогике между этикой и политикой, понимая под последней всю область социальной жизни; таким образом, педагогика является как бы мостом, соединяющим область умозрения с областью действия. Одно из выдающихся достоинств работ Вентцеля — их жизненность не в смысле приспособляемости мышления к текущим вопросам дня, но в смысле присутствия в них того импульса жизни, который не позволяет разделять до конца области умозрения и действия и даже отдельные области мышления: этику, педагогику, социологию. Методологически каждая из этих областей остается автономной, но по существу, по жизненной неотложности определенных решений в каждой из них — они делаются взаимно преемственными и образуют как бы некоторое единство для мыслителя.

Идея *жизни* поэтому занимает первенствующее место в этико-педагогической концепции Вентцеля. Даже понятие нравственности у Вентцеля почти заменено понятием *жизни*: «нравственность есть не что иное, как сознательное стремление и деятельность, направленные на увеличение общей суммы и напряженности жизни в мире»; поэтому особым вниманием и симпатией пользуется со стороны Вентцеля этическая система Пюйо, которой он посвятил первое по времени в русской литературе исследование («Мораль жизни и свободного идеала» в I т.; первоначально напечатано в «Вопросах философии и психологии»).

Чрезвычайно характерна для Г. Вентцеля в этом смысле и другая его работа: «Этика, педагогика и политика» (т. II). По Г. Вентцелю, три автономные задачи этики, педагогики и политики — в их высшей и окончательной формулировке, в доведении их до логического конца — совпадают. «Освобождение ребенка или молодого поколения, освобождение самого себя и освобождение общества — вот эти три великие задачи». По существу же это одна задача: «Освободить ребенка может только свободный взрослый человек и свободное общество». «Недалеко то время, — утверждает Г. Вентцель, — когда человеку удастся устранить конфликты между этической, педагогической и политической деятельностью и слить их в одну гармоническую, чуждую всяких противоречий, единую и нераздельную деятельность». Тогда осуществится идеал самодовлеющей, самоценной жизни, и всякое творчество будет жизнетворчеством — или, словами нашего

автора, — «увеличение общей суммы и напряженности жизни в мире» станет задачей не только нравственной, но и педагогической, социальной, политической, научной деятельности, вообще всякой деятельности.

Из идеи *жизни* непосредственно вытекают две идеи — *творчества* и *личности*. Жизнь есть творчество; творчество всегда есть личность, выявляющая себя в мире, а это выявление личности в мире есть самое общее определение существа всякого человеческого творчества. «Я есмь, потому что я мыслю» ныне заменяется новой формулой: «Я есмь, потому что я творю».

Первенство творчества над мышлением и познанием есть догмат, утверждаемый ныне все с большей и большей силой, и одно из достоинств педагогической системы г. Вентцеля — в тяготении именно к этому догмату современного сознания. Исходя отсюда, г. Вентцель называет — и справедливо — свою педагогику *педагогикой творческой личности*. В этом названии заключена большая правда, но и большая ответственность.

Острое и неуклонное пробуждение личности, которым ознаменовано было XIX столетие и крайние точки которого — учения Штирнера и Ницше, — имело за собой великую правду. Нет жизни *вне* творчества; нет творчества *вне* личности: личность есть неизменяемое условие духовного существования, она есть проводник божественного начала в мире, чрез нее реализуется божеское в человеческом и в природном. В этом смысле личность абсолютна, но абсолютна лишь постольку, поскольку она сама утверждается во имя абсолютного. Штирнерсанское утверждение «я» единосущствующим и даже признание абсолютности именно данного ограниченного «я» приводит неизбежно к отрицанию всего, что не «я» — к отрицанию мира, а стало быть, и жизни, и творчества, поскольку в них не участвует данное «я». Личность утверждается, таким образом, в великой окружающей пустоте и, замыкаясь в себе, изживает самое себя.

Поэтому чрезвычайно ценно то дополнение, которое присоединяет г. Вентцель к своему понятию «личности»: *творческая*. Этим он утверждает личность в мире и спасает ее от замкнутого и бесплодного самоутверждения. Личность творческая необходимо нуждается в реализации своей творческой силы, реализация же эта возможна лишь как реализация в мире.

В указанной концепции г. Вентцеля завершается, таким образом, давний путь русской педагогики: ее острое ощущение личности, ее защита личности. Защите личности в области воспитания и образования были посвящены работы Добролюбова, Писарева, Шелгунова; об изучении и внимании к личности ребенка писал Пирогов. Высочайшая точка, достигнутая русской педагогикой в прошлом, — педагогическое учение Л. Н. Толстого — есть учение о школьном раскрепощении личности. К. Н. Вентцелю принадлежит ныне столь известный лозунг для современного педагогического движения: «Освобождение ребенка».

Отсюда становится понятным, почему *идея свободы* является такой доминирующей в педагогике Вентцеля: тот, кто мыслит о личности, не может не мыслить о свободе личности; тот, кто создаст педагогику творческой личности, не может не создавать тем самым педагогику освобождения.

Этой проблеме педагогического освобождения отданы лучшие страницы книги г. Вентцеля. Но работа г. Вентцеля — не агитационная работа, не ряд страниц на определенную тему, составленных из чужих мнений и слов, не работа публицистическая, имеющая задачей руководить интересом дня и месяца, это — труд мыслителя, вдумчиво, как бы только для себя продумывающего, уясняющего себе величайшую педагогическую проблему. Если расчленим работу г. Вентцеля на отдельные фразы и отрывки, мы получим изобилие ярких мыслей, точных и вдумчивых афоризмов, прекрасных рассуждений, годных в любую педагогическую хрестоматию. Отдыхаешь и радуешься, читая эту работу, потому что это — работа доброй и сильной мысли, движимой самыми высокими побуждениями, преследующей существенно важные задачи. После работ плеяды русских мыслителей [18] 50–70-х гг. работа г. Вентцеля — одно из выдающихся явлений в области русской педагогической мысли за последние тридцать лет.

Основной частью работы г. Вентцеля (мы говорим только о II томе, *педагогическом*), центральным узлом его педагогического мышления является замечательная, хотя и небольшая по размеру статья «Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании». Статья эта — одна из последних по времени работ г. Вентцеля; в живой и яркой форме в ней сосредоточены все центральные идеи и утверждения педагогики г. Вентцеля, она является как бы окончательным *resumé* двух объемистых томов работы г. Вентцеля, поэтому познакомиться с нею — значит познакомиться с самой сущностью педагогических идей нашего автора в их последней кристаллизации. Чрезвычайно ценно и то, что проблема педагогического освобождения, иначе говоря, проблема творческой личности и творческой педагогики, рассматривается в этой статье трояко: с точек зрения этической, педагогической и социологической, т.е. с точки зрения истинно жизненной, исходя из того понимания жизни, о котором говорено выше.

II.

Г. Вентцель утверждает:

Главная, основная цель педагогической деятельности заключается в содействии освобождению ребенка и вообще личности, являющейся объектом воспитания, для свободной творческой работы над своим собственным воспитанием, для самовоспитания, которое будет иметь свою целью сделать из данной личности совершенного человека, способного стать в наибольшей возмож-

ной степени свободным творцом и плодотворным работником в деле выполнения выпадающей на его долю этической задачи. Отсюда и основная проблема, над разрешением которой должна работать педагогика: это -- проблема освобождения ребенка для подобной творческой работы.

В В нашей школе процесс воспитания направлен на формирование личности учащегося. Причем усилия педагогического коллектива сконцентрированы на трех основных личностных моментах.

Первое — это развитие «Я-концепции» или, по-другому: «концепции здорового самоуважения». Советская педагогика пыталась подогнать человека под общество, тогда как гуманизация школы предполагает еще и согласование человека с самим собой. Это внутреннее равновесие, единство личности, стабильность. Это система оценочных суждений, убеждений и чувств.

Второе — это воспитание сотрудничества. Это отношение к другим людям, развитие чувств, особенно сострадания и сопереживания, на уровне относительно устойчивых и постоянных отношений, умение прийти на помощь.

И третье — это законопослушание. Воспитание законопослушания тесно связано с развитием у ребенка ответственности. Для развития этого качества необходимо, чтобы ребенок был поставлен в ситуацию выбора правильного решения. И, сделав этот выбор, ребенок должен дать слово, прежде всего самому себе, что он будет придерживаться этого выбора, будучи твердо уверенным в его правильности.

Вопрос законопослушания тесно связан с вопросом ответственности. Ученик в реальной жизни, как правило, несет ответственность перед учителем, родителями и другими авторитарными личностями, представляющими власть над ребенком. Но в современной школе мы стараемся формировать ответственность ребенка перед самим собой, перед своей совестью, когда именно внутренние убеждения, а не внешнее воздействие контролируют поведение ребенка.

Работа предшествующих мыслителей педагогики была, по существу, над этой же проблемой. Такова работа Руссо, Песталоцци, Дистервега, Эскироса, Фребеля; у нас — Толстого, Писарева, Пирогова и др. Новая педагогика должна восторгаться основы старой. Одна из важнейших основ старой педагогики — вера в великое значение принципа авторитета в жизни и в воспитании. По господствующему мнению, «авторитеты составляют необходимое условие существования всякой общественной жизни; группа людей, обладающих большими знаниями, наиболее умных, имеет естественное право властвовать и повелевать над остальной частью человечества, стоящею ниже ее в умственном отношении, а эта остальная часть человечества

должна ей повиноваться. Отсюда выводится и законность власти родителей и воспитателей над детьми и молодым поколением — с другой».

Разрушению последнего мнения, — или «предрассудка», как его называет сам автор, — и посвящена статья.

Всякое человеческое действие ценно и действительно лишь тогда, когда оно свободно. Отсюда законность той «органической потребности действовать на свой страх», которая была у Ибсена. Нравственность лишь тогда нравственность, когда она явилась результатом свободного человеческого творчества, свободным актом человеческой воли. Так и знание.

Если мы признаем авторитет знания, то мы вместе с тем признаем и законность власти взрослого поколения над молодым поколением, и, таким образом, все идеи об «освобождении ребенка» являются не более как эфемерной иллюзией.

Но знание — средство, а не цель, и оно, а следовательно, и обладающие им не властны подчинять себе людей.

Более знающий человек имеет для меня значение энциклопедического словаря или хранителя самых разнообразных сведений. Я свободно беру те сведения, которые мне необходимы, и утилизирую их для осуществления поставленной мною цели. Я подчиняюсь самому себе и пользуюсь знаниями другого свободно как средством для достижения своей цели.

...Не существует права для более знающих ставить человечеству цели, не существует права для более знающих властвовать и распоряжаться над остальным человечеством. Человечество или, вернее, каждый отдельный член его, какого бы возраста он ни был, имеет полное и неоспоримое право свободно ставить цели, если только эта свободная постановка целей не является отрицанием возможности для других так же свободно и независимо ставить цели.

...Из понятия знания как такового нельзя вывести необходимости подчинения воле знающего человека. О подчинении воли знающего человека можно говорить только в том же смысле, в каком говорят о подчинении машине, когда человек пользуется ею для достижения тех или других целей.

Но и человеческая мысль, ищущая и обретающая истину, не может придать этой истине значение авторитета, обязывающего всех к подчинению.

Мы ужасаемся потому, что в политическом мире все же существует абсолютизм. А что же такое представляет нам мир духовный? Разве мы не видим, как люди сажают на трон мысли Маркса, Ницше, Толстого?! Я уважаю каждого из этих писателей;

я глубоко ценю их заслуги перед человечеством, но не будем же делать из них царей и властителей? Царь — Маркс, царь — Ницше, царь — Толстой, ведь это что-то ужасное, ведь это говорит о косности человеческой мысли, ведь это говорит об оковах, надетых на человеческую мысль!..

...Когда провозглашается абсолютная истина, чувствуете ли вы, какие цепи надеваются на свободную мысль человека? Под видом абсолютной истины обыкновенно кто-нибудь хочет утвердить или свое господство, или господство тех владык, в подданстве у которых он состоит, т.е., другими словами, хочет достигнуть или подчинения других людей своей воле, или подчинения их воле тех, под властью которых находится его собственная воля.

...Кто сгибается под ярмом абсолютной истины, тот зашел в тупик и не знает, как из него выбраться. Одно есть средство — это свергнуть ярмо и отринуть абсолютную истину, и тогда слепой разум сделается зрячим и увидит многое такое, что раньше ускользало от его взора.

«Мы должны употреблять все свои усилия, чтобы подорвать в человечестве веру в абсолютную истину», — говорит далее г. Вентцель и абсолютной истине противопоставляет абсолютное искание истины. Абсолютная истина как конечная и завершившаяся мертва, а потому бесплодна и ненужна; абсолютное искание истины необходимо, так как жизненно, — и оно-то должно заменить абсолютную истину.

Подобно абсолютной истине, мертво и стремится к угнетению и абсолютное благо, которому г. Вентцель противопоставляет благо как результат творчества самоопределяющейся, творящей свою нравственность независимой личности.

Вопросу об абсолютизме и самовластности абсолютного блага и добра г. Вентцель посвятил в своей книге три специальные статьи: «Нужно ли обучать детей нравственности?», «Нравственное воспитание и свобода» и «В чем основа воспитания и образования».

К.Н. Вентцель не признает благо абсолютным и не признает возможным и нужным посвящать ребенка тем или иным способом в определенные, выкристаллизовавшиеся системы нравственности. Ребенок есть творец своей нравственности, как и взрослый; благо не предлагается ребенку как найденное и утвержденное, но ему самому предлагается быть искателем блага, как и искателем истины.

Моральный катехизис должен быть каждым ребенком написан самим для себя, а не составлен воспитателем по одному шаблону для всех детей вообще. Он должен быть плодом творческой мысли самого ребенка. Катехизировать нравственность для всех — значит ее разрушать. Только самостоятельная творческая мысль подымает нас на высоту нравственности, и высшая задача

воспитателя — будить ее в ребенке, а не давать ему шаблонных готовых форм, только таким путем он и достигнет выработки из ребенка истинно нравственного существа.

В *Не внедрение, а пробуждение. Ребенок и воспитатель — две равноправные единицы. Дети воспитывают нас.*

Если воспитатель не стремится противостоять воле ребенка, признает ее и уважает, то ребенок будет следовать тем разумным и справедливым требованиям, которые ему ставит воспитатель и которые имеют в виду благо ребенка.

Задача воспитателя при таком понимании нравственного воспитания сводится к предоставлению ребенку материала для развития в нем нравственных представлений и суждений и к пробуждению нравственной воли в ребенке.

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.

Свободное творчество нравственного идеала, для которого материалом являются как личные переживания ребенка и данные его нравственного опыта, так и уже выкристаллизовавшиеся нравственные идеи мыслителей, писателей, основателей религий, — вот то решение проблемы нравственного воспитания, которое предлагает К. Н. Вентцель как в вышеупомянутых статьях, так в разбираемой центральной его статье.

В сфере социальной г. Вентцель современному идеалу авторитета противопоставляет иной идеал.

Идея свободы и свободного творчества из области этики и социологии переносится затем г. Вентцелем в область педагогики и проходит сквозь призму воспитания. Здесь — центр всей работы г. Вентцеля.

Проблема освобождения ребенка есть проблема о поднятии той формы общественных отношений, которые существуют между ребенком и воспитателями (родители, учителя и т.д.), от типа подчинения до типа соединения на равных началах. Если общественная жизнь развивает максимум общественности только при условии соединения на равных началах... то подобно тому и воспитательное общение между воспитателем и ребенком развивает максимум своего воспитательного значения только при

условии устранения из этого общения элемента принуждения до пределов возможного.

Но прежде чем говорить об осуществлении принципа свободы в воспитании, автору необходимо было устранить один из сильно распространенных предрассудков в том, что будто бы сторонники новой школы делают из ребенка какого-то кумира, воля которого подавляет всецело учителя и воспитателя.

Ребенок и воспитатель — это две равноправные единицы. Ребенок и воспитатель образуют маленькое интимное общество, которое тем совершеннее, тем выше, чем более по своей форме оно приближается к типу соединения на равных началах. Никто из этих двух элементов не должен подчиняться другому: ни ребенок воспитателю, ни воспитатель ребенку; только при этих условиях воля каждого достигнет полноты своего проявления и будет терпеть наименьшее возможное ограничение как в сфере постановки целей, так и в области их осуществления.

Воспитание должно быть не влиянием только воспитателя на ребенка, но и ребенка на воспитателя. Великое значение этого кажущегося теперь парадоксальным положения создавали, иначе формулируя, еще древние: *docendo discimus*. Майков вложил это положение как согласное с духом христианства в уста одной из излюбленных своих героинь — христианки из трагедии «Два мира»:

Не мы детей — они нас учат
И довоспитывают нас.

К.Н. Вентцель прекрасно развивает эту забытую истину.

*Воспитывать должен не только воспитатель ребенка, а и ребенок воспитателя*²⁶.

...Теперь воспитание достигает жалких и часто даже вполне отрицательных результатов именно потому, что в процессе воспитания признается только воля воспитателя и совершенно игнорируется воля ребенка, что воспитывает только воспитатель, а ребенок лишен полной возможности проявить свое воспитательное действие на последнего.

...Чем скорее ребенок увидит и почувствует, что не только его воспитывают, но что он сам 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

²⁶ Курсив здесь и дальше К.Н. Вентцеля.

только не старается противодействовать воле ребенка, но что он, напротив того, признает ее и уважает, и оказывает ей всяческое содействие и поддержку, тем более он будет склонен следовать тем разумным и справедливым требованиям, которые ему ставит воспитатель и которые имеют в виду благо ребенка.

III.

Одна из замечательных особенностей занимающей нас работы г. Вентцеля в том, что она затрагивает попутно все обычные возражения противников новой педагогики, на которые так скучно бывает отвечать: до того они однообразны и повторны. Одно из таких возражений, едва ли не самое часто встречаемое, К.Н. Вентцель прекрасно формулирует и разбирает в своей статье, переходя к нему от вышеприведенных рассуждений о воле ребенка.

Исполнять волю ребенка, скажете вы, оказывать ей содействие и поддержку — ведь это значит поощрять в нем развитие своеволия, ведь это значит вырабатывать будущего деспота. Нисколько. Как ребенок не обязан исполнять *всякую* волю воспитателя, так и воспитатель не обязан исполнять или помогать исполнению *всякой воли ребенка*. Если это исполнение воли ребенка связано с нарушением прав других людей, окружающих его, или если это может повести к каким-либо последствиям, могущим вредно отозваться на жизни, здоровье и развитии самого ребенка, то каждый разумный воспитатель должен отказать ребенку в своем содействии и даже, если понадобится, оказать ему и противодействие. И это нисколько не роняет принцип свободы ребенка, как нисколько не роняет принцип свободы взрослого человека тот факт, когда мы, видя, как кто-нибудь в припадке раздражения хочет побить кого-нибудь другого, удерживаем первого и не даем ему это сделать, или если мы больного, лежащего в жару в постели, не допускаем слезть на холодный пол, чтобы не подвергнуть опасности его жизнь.

Но подобное разумное и совершенно неизбежное ограничение воли ребенка не имеет ничего общего с тем планомерным и постоянным придавлением воли ребенка и подчинением ее всецело воле воспитателя и учителя, которое мы наблюдаем в современном воспитании. Наоборот, воспитание детской воли, понимаемое в смысле воспитания разумной и организующей, а не разрушающей личность воли, есть главная задача всякого воспитания.

Каждый истинный воспитатель не только не стремится противодействовать всем тем свободным проявлениям воли ребенка, которые не связаны с нарушением прав других людей

(взрослых или детей — все равно) и которые не имеют никаких вредных для ребенка, для его здоровья физического и душевного и для его развития последствий, но он стремится даже, напротив того, вызывать такие самостоятельные свободные проявления воли ребенка.

...Воспитателей всего более должны бы озабочивать не чрезмерная самостоятельность ребенка, не так называемое своеволие его, сколько чрезмерное его послушание. Ребенок, у которого нет своих желаний или который боится их проявить, это — бедный и несчастный ребенок, и он заслуживает особенных забот со стороны воспитателей. Каждую, даже слабую попытку со стороны такого ребенка проявить самостоятельность, свое «я» воспитатель должен приветствовать и поддерживать всеми силами.

Но какое бы оно ни было, ограничение воли — есть все же ограничение, насилие; где же ваш принцип свободы? не доказываете ли вы, признавая некоторые его ограничения, тем самым его несостоятельность? Нет ничего естественнее подобного возражения. Тем интереснее ответ на него К.Н. Вентцеля:

Те, кто пользуется этими случаями как аргументом в защиту насилия, принуждения и необходимости подчинения воли ребенка воле воспитателя, поступают крайне нелогично, так как эти исключительные случаи не только ничего не говорят против принципа свободы, но даже, напротив того, подтверждают его. Что вообще жизнь часто отклоняется от своего нормального типа и что воспитатель нередко бывает вынужден оказать противодействие воле ребенка и даже вступать с нею в борьбу, кто же это будет отрицать. Но эти случаи нисколько не служат оправданием насилия над ребенком и подчинения его воли воле воспитателя. Они только говорят о том, что между воспитателем и ребенком нарушены нормальные отношения, что вместо свободного соединения на равных началах эти отношения приняли форму подчинения слабой воли одного сильной воле другого, что вместо свободного сотрудничества наступил момент борьбы. Но они нисколько не санкционируют тех ненормальных отношений, которые наступили... Если бы в те исключительные моменты, о которых мы говорим, удалось бы все-таки ослабить элемент борьбы и слепое или вынужденное подчинение ребенка воле воспитателя заменить сознательным и свободным проявлением воли воспитанника, то был бы достигнут в воспитательном смысле гораздо больший результат. И это, конечно, в значительной степени зависит от педагогического такта и чутья самого воспитателя.

От умелого, последовательного и возможно более полного проведения в воспитание принципа свободы, понимаемой как свобода развития личности и ее творческого преуспевания, зависит и уменьшение, а затем и почти полное исчезновение

из педагогической практики тех насильственных воздействий на ребенка, которые вообще так нежелательны и малопродуктивны.

В этом отношении, чтобы избежать необходимости оказывать противодействие воле ребенка, надо как можно раньше пробуждать в нем сознание прав окружающих его людей (детей и взрослых) и сознание тех вредных последствий, которые те или другие его поступки могут иметь для его жизни, здоровья и развития.

...Надо предупреждать коллизии между его волею и законною волею других и возникновение в нем таких желаний, осуществление которых связано с гибельными для него последствиями.

Таким образом, задача воспитания здоровой воли у ребенка, не употребляющей свою свободу ко вреду собственному и вреду других, состоит не в подавлении воли, не в системе карательных и насильственных мер над нею, но в постоянном и внимательном предупреждении самого возникновения ненормальных и нежелательных проявлений воли у ребенка. Тогда сама собою устранилась необходимость насильственно воздействовать на ребенка.

В чем же должна состоять эта предупредительная деятельность?

Она должна заключаться в деятельном содействии ребенку к скорейшему освобождению своей воли от подчинения аффектам, страстям, случайным мимолетным влечениям, капризным желаниям, преходящему настроению. Научить ребенка как можно раньше сдерживать свои страсти и аффекты, научить его обуздывать свои случайные и мимолетные влечения ради более постоянных, служащих выражением его существенного интереса, научить его не поддаваться тому или другому преходящему настроению, — разве это не значит помочь его молодой развивающейся воле стать свободной от тех цепей, которые существуют в недрах его души?!

Помогать ребенку как можно раньше научиться господствовать над механизмом психической жизни — значит, в сущности, помогать ему в освобождении его воли из-под власти этого механизма.

NB *Воспитание воли предполагает соотношение свободной воли, которая есть у человека, и тех обязательных норм и правил, которые человек должен выполнять. При воспитании воли необходимо отдельно сказать о так называемой практической воле, которая предполагает четыре типа умений: умение ставить цель, умение выбирать средства для ее достижения, умение достигать цели и умение анализировать поставленные*

цели. Воспитание воли ребенка — одна из основ образования, ее нельзя сформировать, читая детям какой-нибудь предметно-научный курс. Воля формируется в ситуациях, когда преодолеваются личностно значимые препятствия, вытекающие из личных целей ребенка. Тогда для воспитания воли надо учить детей ставить цели и добиваться поставленного, создавать ситуации, в которых ребенку надо самоопределиваться, вырабатывать собственные цели.

Воля может развиваться на разных школьных предметах, особенно на уроках физкультуры, труда. Воля формируется в конкретных действиях и влияет на них.

Подобная предупредительная деятельность воспитателя, направленная на организацию воли в ребенке, заменит все виды принуждения в воспитании, потому что «все дурное, все ненормальное в проявлениях воли проистекает не от того, что воля действует свободно, но от того, что она действует недостаточно свободно, что она находится или в подчинении и порабощении у какой-либо сильной страсти, или под властью привычки, или под влиянием какого-либо настроения».

Уже из всего сказанного явствует, какой огромный и ответственный труд выпадает на долю всех, исповедующих новую заповедь воспитания.

И прежде всего труд этот тяжел уже тем, что самая идея нового воспитания требует глубокого и честного, проникновенного к себе отношения, иначе она вульгаризируется, превращается в нечто совершенно ей обратное и чуждое, и вредное для жизни.

Против этой-то столь частой и обычной вульгаризации идеи свободного воспитания, столь пагубной для дела, и восстает горячо К.Н. Вентцель.

Провести систему свободного воспитания несравненно труднее, чем провести систему воспитания, основанного на насилии, принуждении и авторитете. Мне приходилось встречаться с такими лицами, которые понимают «освобождение ребенка» в таком смысле, что ребенку говорят: «Делай что хочешь, всякое желание твое для нас закон, и мы будем стоять в стороне на страже, чтобы быть готовыми во всякую минуту ринуться для его исполнения. Ты — наш владыка, ты — наш повелитель, мы — твои слуги, мы в полном твоём распоряжении, и ты можешь пользоваться нами так, как ты хочешь, как это придет тебе в голову!» Но подобное понимание «освобождения ребенка» более чем смешно, оно знаменует собою недомыслие. Если я говорю родителям и воспитателям: «Освободите ребенка, откажитесь от своей власти над ним, признайте его себе равноценным», то только нежелание или неспособность поглубже разобраться в тех идеях, которые связаны с этими словами, может приравнять их следующим: «Посадите ребенка на трон, признайте его своим неограниченным

господином, пляшите под его дудку». Действительно, провести такую систему воспитания, в которой воспитатели пляшут под дудку ребенка, не составляет большого труда, но провести такую систему воспитания, которая являлась бы в полном смысле этого слова «освобождением ребенка», в которой принцип свободы был бы проведен систематически, последовательно и широко, — очень сложное и трудное дело. При проведении этой последней системы мы всегда остережемся от того, чтобы считать ребенка, с которым нам приходится иметь дело, за фактически свободного ребенка от одного того только, что мы отказались от своей власти над ним. Это одно обстоятельство еще не делает ребенка свободным, потому что над ним продолжают тяготеть еще всякого рода цепи — и внешняя, и внутренняя, благодаря которым он продолжает оставаться несвободным ребенком. Наша задача не в том, чтобы объявить его свободным ребенком, а в том, чтобы помочь ему фактически и действительно стать свободным ребенком, а для этого потребуются с нашей стороны громадная работа. И надо всегда помнить, что *без этой работы вся система свободного воспитания окажется неполной, непоследовательно проведенной и не будет в состоянии принести те плоды, которых от нее ожидали.*

Для осуществления в жизни идеи нового воспитания нужны новые люди — родители и воспитатели, новое отношение к детям.

Родители хотят освободить своих детей из-под власти учителей, но очень немногие среди них хотели бы освободить их от своей власти и сделать своих детей в истинном смысле этого слова свободными.

Между тем с родителей — первых, с кем ребенок встречается в своей жизни, — и должно начаться дело «освобождения ребенка».

Нужна «новая любовь» к детям.

В *Навязывая детям свой образ мышления, заставляя их стремиться к нашим идеалам, мы лезем в жизнь и душу детей, мы посягаем на их свободу, так как формируем у них нужные нам убеждения и нравственные качества. Но, возможно, многие из этих качеств и убеждений уже давно морально и исторически устарели и изжили себя. Мы должны приветствовать свежий взгляд ребенка, его личный подход к реальности как шаг к чему-то новому, шаг в день завтрашний. Родители любят в ребенке себя, любят, когда дети похожи на них, прилагают усилия, чтобы у детей были те же желания, вкусы, мысли, идеалы. Это любовь корыстная. Нужно любить в ребенке нового человека. Ребенок — великий воспитатель взрослого человечества.*

Педагоги либо родители не должны вживлять ребенку микрочип своего видения мира. Учитель должен, основываясь на своих знаниях и умениях, на историческом опыте предыдущих поколений, с которым он знакомит детей именно в школе, сформировать в ребенке некий нравственный стержень, помочь осмыслить свой маленький жизненный опыт, и уже посредством этого опыта ребенок сам сформирует свои убеждения.

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 торжество своей любви. Это — любовь корыстная; большая часть родителей любят своих детей этой корыстной любовью. Они только в большинстве случаев не сознают корыстного характера своей любви и воображают, что их любовь в действительности бескорыстна.

Истинной, плодотворной, творящей любовью будет та любовь родителей к ребенку, которая любит в нем нового человека с новой волей, новой душой, новой мыслью, призванными обновлять и непрестанно улучшать жизнь во всем ее многообразии. Истинная любовь к ребенку есть жажда нового человека, простившегося навсегда со всем мертвым и отжившим, чем мрачилась жизнь, и стремящегося к просветлению жизни.

Поэтому «бескорыстно любит ребенка тот, кто стремится к освобождению ребенка не только от власти тех посторонних лиц, с которыми ребенку приходится сталкиваться, не только от власти тех стихийных сил, которые находятся внутри самого ребенка, но также и от той власти, которая лично ему самому выпала над ребенком».

При такой любви к ребенку, не порабошающей, но освобождающей ребенка, он станет ближе к родителям, он сольется с ними полнее и прочнее.

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 она чужда всякой жажде власти, хотя бы и в самой отдаленной степени!.. Но такую любовь надо еще научиться любить ребенка, родители еще не воспитаны для такой любви.

Такая любовь освободит не одного ребенка, но и самих родителей.

Свою превосходную статью К.Н. Вентцель заканчивает словами, исполненными непреходящего значения:

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 окован наш дух. Ища способы, 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.

IV.

Если у книги есть своя *душа*, то главное, чем она живет и что ее одухотворяет, то такой *душой* разбираемой нами книги и является та статья, с содержанием которой мы только что познакомили читателя. Нам чрезвычайно трудно было бы дать подробный разбор этой статьи — так же, как и всей книги г. Вентцеля. Мы так сжились с идеями, в ней развиваемыми, нам так близко то устремление, которое так пламенно в ней, так часто наш журнал возвращался и возвращается к тем же проблемам воспитания, как проблемы освобождения и творчества, что *обсуждать* подробно идеи г. Вентцеля во многом значило бы для нас просто *излагать* их, а это так убежденно и продуманно сделано самим автором, что нам лишь остается отослать читателя к самой книге г. Вентцеля.

Но об одном остается нам поговорить здесь по поводу книги г. Вентцеля: не о том, в чем мы согласны с ним, но о том, в чем мы никак не можем согласиться с ним, *исходя* из тех же идей свободного просвещения, которые развивает и наш автор. Важность вопроса, его существенность как для нас, так и для г. Вентцеля, — так, думается нам, и для всего нового педагогического течения, защищаемого нами обоими, — заставляют нас сделать это.

Рассмотренная нами центральная часть работы К.Н. Вентцеля есть, по нашему убеждению, *начало* философской разработки вопроса о свободном воспитании в русской литературе. Вопрос этот, как мы видели, в работе г. Вентцеля рассматривается прежде всего в области этико-философской (вопрос о сущности нравственности, об абсолютном) и уже потом, получив там свое, с точки зрения автора, достаточное разрешение, переносится в область чисто педагогическую. Подобная постановка вопросов воспитания глубоко продуктивна и законна: вопрос о воспитании есть прежде всего вопрос о личности, ее правах и обязанностях и об отношении ее к миру ценностей религиозных, этических, социальных, а обсуждение вопроса о личности есть законная и признанная область этики. С другой стороны,

всякий размышляющий о воспитании и образовании неминуемо сталкивается, подобно г. Вентцелю, с вопросом об истине и истинном, об обязательности и возможности абсолютной истины, а это — истинная область метафизики. Поэтому постоянная близость педагогических идей г. Вентцеля к областям этики, метафизики и социологии есть одно из наиболее замечательных и ценных отличий его работы от огромной массы поверхностных педагогических писаний наших дней. То педагогическое *«лучшее»*, о котором мы говорили в начале статьи, связано именно с тем, будет ли современная педагогика черпать свое основание из незыблемых основ *«лучшего»* религиозного и философского, или же будет довольствоваться лишь тем, что *«довлеет дневи»*, т.е., иными словами, тем, что преподносится маленьким четвертьистинами текущей действительности. *Хорошего*, реализованного в действительности, не может быть без *лучшего*, стоящего над действительностью. Этому *лучшему*, которое одно только может дать в жизни *хорошее*, служит много и плодотворно К.Н. Вентцель своей работой.

Но, с радостью признавая и утверждая это, считая деятельность К.Н. Вентцеля глубоко плодотворной для русского общества, мы никак не можем стать всецело именно на этико-философскую точку зрения нашего автора.

Основное этико-философское положение К.Н. Вентцеля, на котором он строит все оправдание педагогического принципа свободы (а с этим принципом, повторяем, у него неразрывно связан и принцип «творческой личности», выражающий существо его педагогики), может быть выражено кратко его же собственными словами: «Мы должны употребить все свои усилия, чтобы подорвать в человечестве веру в абсолютную истину»; наше несчастье в том, что «мы все еще всецело находимся под властью *«абсолютного»*; как нет абсолютной истины, так нет и абсолютного нравственного блага²⁷, потому что «нравственность заключается в исполнении *своей высшей воли»*. Если же нет ничего абсолютного в высших областях философской и этической, если все относительно, если сама истина заменяется вечным «исканием истины», то, конечно, тем более нет ничего абсолютного и в педагогике: есть одно — свобода человеческой личности, все же остальное ценно лишь постольку, поскольку оно не враждебно, а дружественно ей. «Абсолютное» принуждает, — как бы говорит наш автор, — абсолютного ничего нет, значит, не должно быть и принуждения.

К.Н. Вентцель много и одушевленно пишет об искании истины. Но, по его определению, «истиной для каждого индивидуального человека является только то, что он признает за истину».

²⁷ Очевидно, нет и абсолютной красоты, о которой нигде не упоминает г. Вентцель, вообще почти не уделяющий места вопросам эстетического воспитания, что является существенным пробелом его книги.

Нет ничего бесспорнее, но и нет ничего бесплоднее такого утверждения. Совершенно очевидно, — и все это утверждение сводится к такой логической очевидности, — что моя истина то, что моя истина, что $A = A$. Но прежде всего даже истина, так элементарно и бесспорно понятая, вовсе не равна истине, заключающейся только в *одном* *искании* истины: раз я утверждаю, что $A = A$, моя истина есть моя истина, я утверждаю ее не в процессе вечного становления («искание»), но в определенном (хотя бы только для меня одного) *бытии*, в неизменном пребывании A как A . Всякое утверждение истины для себя есть уже утверждение ее абсолютности, ибо я утверждаю, что A равно только A , а никак не B , что равенство это тем самым для меня абсолютно, — иначе я поступлю против законов мышления. Но, утверждая абсолютность истины для себя, человек необходимо утверждает ее в своем сознании и мышлении, а мышление его не есть нечто особое и независимое от мышления других людей; оно подчинено общим законам, оно подвержено проверке, а стало быть, и индивидуальная абсолютная истина, поскольку она *мыслится*, подпадает ведению общих законов логики и метафизики, таким образом, является неизбежным и важным установлением степени приближения данной индивидуально-абсолютной истины к абсолютной истине как всеединству. То же, что сказано здесь об абсолютной истине, должно быть повторено и об абсолютных благе и красоте.

Стремление к Абсолютному абсолютно присуще человеку. Истина субъективная делается истиной подлинной, а не призрачной, лишь тогда, когда она и *объективно* — истина.

Об этом прекрасно сказал Вл.С. Соловьев: «Вследствие способности к сознательному размышлению, к рефлексии, человек подвергает суждению и оценке все фактические данные своей внутренней и внешней жизни: он не может остановиться на том, чтобы хотеть только потому, что чувствуется, он требует, чтобы предмет его воли имел собственное достоинство для того, чтобы быть желанным, чтобы он был *объективно-желанным* или был *объективным благом*, точно так же он требует, чтобы предмет и содержание его мысли были *объективно-истинны* и предмет его чувства был *объективно-прекрасен*, т.е. не для него только, но для всех безусловно» (курсив. — Вл.С.).

Все же, что считает отдельный человек своей истиной для себя, есть только более или менее далекое приближение к истине абсолютной всеобщей или же наоборот: более или менее далекое отступление от нее. Всякое человеческое представление об истине есть только известное приближение к бесконечной истине; пределов этому приближению нет, но степени приближения могут быть намечены, в установлении их — весь смысл науки истории философии, а в достижении все более высших степеней — весь смысл человеческого действования, сознания и существования.

Все в мире — только некоторое *подобие* истинных сущностей.

«Alles Vergaängliche / Ist nur ein gleichnis», — сказал Гёте.

Мы в мире среди отражений, и у каждого из нас свое отражение, но отражения эти есть только потому, что есть *что* отражать. Истина, Добро, Красота абсолютны; они даны нам в нашей эмпирической действительности, в нашем сознании только как *отражение* абсолютного, и все же абсолютное не перестает от того быть абсолютным, подобно тому, как лицо человеческое не перестает быть лицом человеческим и не делается тенью только оттого, что мы видим его отражение в зеркале, а не видим отражающегося в зеркале и стоящего далеко от нас человека.

Наше горе вовсе не в том, что «мы еще всецело находимся под властью абсолютного», но в том, что мы вовсе не находимся под властью абсолютного. Страшно, если над нами властвует то абсолютное в кавычках, о котором пишет К.Н. Вентцель и которое вовсе не абсолютное, но радостно, если мы — под властью подлинно абсолютного, ибо абсолютное — Бог, Истина, Добро, Красота — еще никого никогда не сковывало, а, наоборот, люди, освободившие себя от всего этого, тем самым освобождали себя от всего невременного, вечного, нетленного, даже от своего эмпирического существования. «Познайте истину — и истина сделает вас свободными»; еще никто никогда не доказал обратного: познайте истину — и истина сделает вас рабами.

Причина вражды к абсолютному у г. Вентцеля ясна: он боится великих насилий во имя абсолютного. Но боязнь эта неосновательна.

Сам того не замечая, г. Вентцель борется вовсе не с *абсолютным*, но с абсолютизмом претендующих на абсолютность *наших представлений* об абсолютном. Законно и необходимо негодование, когда данному индивидуальному представлению об истине придается абсолютное значение: значение окончательной абсолютной истины, как это бывает с учением различных мыслителей, о которых упоминал К.Н. Вентцель; но негодование незаконно и ненужно в том случае, когда абсолютное значение придается *самой истине*. Слепые последователи авторитетов, о которых говорит наш автор, вообще те слишком — увы! — обычные творцы «идолов» вместо «идеалов», о которых писал Вл.С. Соловьев, заслуживают осуждения, и грех идолопоклонства еще в древности абсолютно осужден абсолютной заповедью; но заслуживают они осуждения не потому, что признают абсолютное, а лишь потому, что абсолютную Истину или Благо отождествляют с отнюдь не абсолютными представлениями того или другого авторитета об Истине и Благе, высшее совершенство смешивают с несовершенными человеческими представлениями о нем. Кто верит, что полнота Истины *вся* раскрыта в учении того или другого мыслителя, конечно, ошибается; но еще более ошибается тот, кто думает, что людям не нужна вовсе

абсолютная истина, а нужно лишь одно искание истины, да и то не абсолютной, что нужно *идти* и не нужно вовсе *приходить*, чтобы снова идти. И сам К.П. Вентцель во всем своем теоретическом построении системы педагогики исходит из некоторых, совершенно необходимых и неизбежных, *абсолютных* утверждений, абсолютных предпосылок, конечно, как все на земле, восходящих к Вечному Абсолюту.

Личность человека неприкосновенна — утверждает справедливо и убежденно К.Н. Вентцель. Она — «нерв жизни человечества»; за ней признает наш автор нерушимое право «на свободное строительство жизни и свободное творчество всего того, что человек считает своими высшими сокровищами». Всякое насилие над личностью, даже мягкое, духовное, неприметное, даже такое, которое почти нельзя счесть за насилие, — есть преступление, есть грех. Права детей на свободу, на индивидуальность, на самобытность абсолютны — вот вывод, неизбежный из всех писаний К.Н. Вентцеля. Никто и ничто — ни общество, ни наука, ни семья не смеют покуситься на эти права.

Но все эти утверждения, без которых рушится вся педагогическая теория г. Вентцеля, не есть ли результат признания *абсолютной* ценности за человеческой личностью, и в частности за ребенком? Если только допустить, что цена человеческой личности, свободы, творчества не абсолютна, а относительна, если личность абсолютно не утверждена в своей истинной свободе, в своем творческом единстве с миром и человечеством, то мы не можем защитить своих позиций педагогического освобождения, детского раскрепощения, освобождения личности от бесчисленных посягательств со стороны общества, семьи, школы, науки и т.д. и т.д.

Человеческие *представления* об истине и добре отнюдь не абсолютны и не непогрешимы, а раз это так, раз они не совершенны, не абсолютны, так же как сам человек, то какое право имеем мы принуждать к ним, заставлять всех признавать абсолютность не Истины, а лишь представлений наших о ней? Этим простым рассуждением парализуется в достаточной степени утверждение г. Вентцеля, что признание абсолютного равносильно признанию насилия над человеком.

Признание абсолютного есть признание свободы человеческой.

В самом деле, согласимся с г. Вентцелем, что нет ничего абсолютного. Но тогда, значит, не абсолютно и значение человеческой личности, не абсолютна и самая свобода, за которую мы ратуем. Почему сторонники насилия не смогут нам тогда сказать: «абсолютного нет, освободимся от всего абсолютного: от абсолютных требований любви к человеку; признания за ним права на свободу и счастье, уважения к его независимости и творчеству и будем проводить принцип насилия в жизни и воспитании». Что мы возразим тогда им? Свобода и насилие,

независимость и рабство, школа свободная и насильническая, ребенок освобожденный и ребенок угнетенный — все относительно, а из относительного мы вольны выбрать, что нам больше нравится: значит, можно выбрать и насилие, и угнетение с таким же правом и основанием, как свободу и добро. Личность человека не абсолютна, она не свята в своем духовном смысле, она материал, средство, а цели — так как абсолютного нет — я могу избрать какие угодно, и поставить их выше нее, подчинить им личность, поработить ее: какие же могут тогда быть речи о независимом просвещении и свободном воспитании, если человек будет не свободен, так как сама истина, не говоря уже о свободе, не абсолютна, а временна, относительна? Но скажем больше: выгнав и отвергнув Абсолютное (Истину, Добро, Красоту, Бога) и оставив неприкосновенной одну личность, и блюдя самодержавие ее воли, мы будем проповедовать тем самым худший из произволов — произвол смертного человека, освободившегося от Абсолютного. «Человеческое я, — говорит Вл. Соловьев, — безусловно в возможности и ничтожно в действительности. В этом противоречии зло и страдание, в этом — несвобода, внутреннее рабство человека. Освобождение от этого рабства может состоять только в достижении того безусловного содержания, той полноты бытия, которая утверждается бесконечным стремлением человеческого «я». «Познайте истину, и истина сделает вас свободными». Но никакое стремление не может быть бесконечным, если оно не есть стремление к Бесконечному; но нет Бесконечного без совершенного, бесконечно лишь Абсолютное; и человек может быть свободен и ему нужна свобода лишь как проводнику на землю Божественного начала; всякая иная свобода личности — есть произвол личности, которая, не признавая себя конечной, не видя ничего выше себя, безусловное себя, во имя своей мнимой абсолютности, абсолютности своеволия явится лишь осуществительницей не свободы, но нового насилия на земле.

Если мы признаем Абсолютное, мы как для всего в мире, так и для педагогики приобретем твердую и вечную почву. Если есть абсолютные Истина, Добро и Красота, наши поступки, дела, учреждения могут или удаляться, или приближаться к ним. Мы не произвольны тогда менять наше отношение к лицам, поступкам и вещам; оно будет нам указываемо степенью нашего приближения к Абсолютному. Если абсолютны Бог и Истина, то абсолютно ценен и тот, кто их носит в себе, кто осуществляет их — человек; неотносительны, неслучайны тогда и условия к более совершенному раскрытию Бога и Истины в мире, условия независимости, ценности и духовной свободы человеческой личности и жизни. А отсюда абсолютна и свобода ребенка как нового человека, нового носителя в себе Бога и Добра, отсюда — и только отсюда — и его права на творчество, радость и развитие, ибо человеческая личность делается тогда абсолютной в

том высочайшем смысле, который выражен в словах апостола: «Вы — храм Божий, и Дух Божий живет в вас».

К. Н. Вентцель по мере сил своих послужил самому абсолютнейшему из абсолютных дел на земле: выяснению божественного призвания человека, и в частности ребенка, и закреплению за ним прав, избличающих его божественное происхождение: прав на свободу, благо и истину. И постольку, поскольку его книга жива и нужна, она посвящена этому служению, как бы ни сторонился ее автор от всего абсолютного.

Он не ушел от Абсолютного, и поскольку он не ушел от него, мы будем ему благодарны.

ИСТОРИЯ ОДНОЙ СВОБОДНОЙ ШКОЛЫ

(Педагогическая деятельность М.А. Быковой)
(1841–1907)

Одним из самых главных и часто повторяемых возражений против идей свободного воспитания является утверждение, что эти идеи никогда, нигде и никем на практике осуществлены не были, опытным путем не проверялись, а потому и являются совершенно утопичными и непригодными к жизни. И отвечать на это по существу своему совершенно ложное возражение иногда бывает очень трудно.

В самом деле, где искать в русской жизни этих попыток осуществления идеи свободного воспитания, когда сама эта жизнь в целом была вовсе лишена того простора и той атмосферы свободы и терпимости, которые так необходимы для развития какого угодно свободного частного начинания в любой области человеческой деятельности, а тем более в области воспитания и просвещения?

Русская школа и русское просвещение насаждались чисто внешним, насильственным путем, а не являлись результатом свободного творчества самого народа; дело просвещения было в руках чиновников, а не людей, для которых воспитательная и просветительная работа является жизненным призванием, и потому рутинная, трафаретная, неподвижность и мертвечина царили в строго опекаемой русской школе, а для частного воспитательного просветительного творчества в русской жизни не оставалось места. Все частные попытки создания свободно-просветительных учреждений гибли в России под гнетом бюрократической опеки.

Достаточно вспомнить печальную судьбу широко раскинувшейся просветительной деятельности Н.И. Новикова и «Дружеского общества», судьбу народных воскресных школ 60-х гг., бесконечные злоключения всевозможных русских просветительных кружков, начиная с 80-х гг. прошлого столетия и до наших дней, чтобы стало до очевидности ясным, что русская действитель-

ность в течение целых столетий исключала самую возможность свободного и широкого развития свободно-просветительной деятельности людей, идущих своими путями к осуществлению в жизни истинного просвещения и воспитания.

Но и в этих тягостных условиях, несомненно, были весьма интересные, живые и плодотворные попытки проведения в жизнь начал свободы в деле воспитания.

Разобраться в этих попытках в наше время реформы школы и поучительно, и интересно.

Практика и блестящие результаты Яснополянской школы у всех перед глазами²⁸.

Но до последнего времени в печати не было сведений о деятельности настоящей подвижницы свободного просвещения — Марии Арсеньевны Быковой, скончавшейся 3 февраля 1907 г. Между тем деятельность Быковой заслуживает по справедливости самого широкого внимания всех друзей и врагов свободного воспитания и просвещения. На ее примере мы увидим, что может сделать человек, глубоко убежденный в правоте и пользе своего дела, даже в исключительно неблагоприятных условиях деятельности. И вместе с тем деятельность людей, подобных М.А. Быковой, лучший ответ на приведенные нами выше возражения.

Материалом для настоящего очерка послужили небольшая, но замечательно содержательная и интересная автобиографическая статья самой М.А. «Мартиролог одной частной жизни» (Русское богатство. 1905. № 11—12) и интересные воспоминания о ней В.А. Серовой «Великая душа» (Русские ведомости. 1907. № 52). Эти воспоминания, написанные другой уважаемой работницей истинного просвещения, помогут нам резче и ярче оттенить те скромные и строгие контуры, которыми очерчивает свою жизнь и работу сама М.А.

I.

Мария Арсеньевна Быкова (урожд. Богданова) родилась в 1841 г. в Костромской губ., в селе Петровском. Родители ее были помещики. Училась она в Петербурге, в Павловском институте, и пятнадцати лет окончила его с золотой медалью. Институт не дал ей знаний, но она поминает его добром за то, что он содействовал развитию в ней чувства товарищества и солидарности.

«Я вышла, — говорит М.А., — из института не пустой куклой, но скоро пришла к несомненному убеждению, что, несмотря на свой великолепный диплом, я, в сущности, ничего не знаю. И главное, не могу дать себе отчет ни в одном из явлений окружающего мира». И молодая девушка в поисках знания стучится

²⁸ См. о ней, например, прекрасную книгу Э. Кросби «Л. Толстой, как школьный учитель» (М., 1906).

в Петербургский университет, конечно, тогда совершенно закрытый для женщин. Ректор университета, Плетнев, на просьбу Быковой и ее подруги допустить их к слушанию лекций (это было осенью 1860 г.) не без удивления заметил: «Этот случай выходит из ряда вон», — но, однако, прибавил: «Если ваше намерение так серьезно, как вы говорите, то попробуйте, посещайте те лекции, которые вас интересуют».

И обе девушки с жаром стали посещать лекции, и началось для них «то хорошее, дорогое время, которое пробудило наши умственные силы» (слова М.А.).

Отношения между ними и студентами были самые дружественные, и впоследствии бывшие товарищи М.А. по университету говорили ей, что соседство с горячо и серьезно относившимися к знанию девушками имело самое благотворное влияние на студентов и содействовало просветлению их взглядов на женщину.

Примеру Быковой последовало много других девушек, и работа их шла бодро и оживленно. Но в 1861 г., после известных волнений, университет был закрыт. С закрытием университета связано одно маленькое происшествие в жизни М.А., давшее первый повод для обвинения ее в политической неблагонадежности, которое потом тяготело над всей деятельностью М.А.

В передаче самой М.А. это происшествие состояло в следующем: «Когда к университетскому двору приближалась конная полиция, я, увидев ее, поспешила сообщить об этом группе студентов — моих близких товарищей, вскочила на какое-то возвышение (это была кучка дров), чтобы они меня заметили, и попросила их разойтись» (Серова). Этот поступок М.А. передавался по всему Петербургу в совершенно извращенном виде: выходило так, что, когда на площади собрались студенты, молоденькая студентка Богданова вскочила на бочку и громко закричала: «Мужайтесь, не уступайте, смелее вперед!» (Серова «Воспоминания...»).

Достаточно было этого нелепого слуха, чтобы имя М.А. Богдановой было соединено с эпитетом «неблагонадежной», «вредной в политическом отношении» и т.п. Из-за этой «неблагонадежности» и «политической преступности» М.А. пришлось в течение всей своей жизни переживать непрерывные гонения, систематические «закрытия» и «запрещения» всех ее просветительных начинаний, а между тем, кроме приведенного случая, вся неблагонадежность М.А. выразилась лишь в том, что она была близка к кружку Чернышевского, учила в одной из закрытых впоследствии воскресных школ и, наконец, принимала к себе на воспитание детей, оставшихся после родителей, умерших в тюрьмах, ссылке и т.д.

После закрытия университета М.А. с большим трудом удалось поступить в медицинскую академию, где она слушала лекции по химии, анатомии и физиологии. Она мечтала о том,

чтобы пройти полный курс академии, и выдержала даже для того экзамен в мужской гимназии, но в академию М.А. так и не приняла.

«В это время, — пишет М.А., — во мне все более и более крепло намерение посвятить себя педагогической деятельности, на которую я смотрела так серьезно, что считала необходимым прежде всего разностороннее и основательное образование. Мне было всего 20 лет, и я чувствовала в себе силы и неудержимое стремление учиться. Пользуясь возможностью, я работала очень усердно, хотя мне приходилось самой зарабатывать средства к жизни».

Русская действительность сделала, однако, все, чтобы преградить молодой девушке доступ к научному образованию. Как увидим, она сделает впоследствии все, чтобы преградить Быковой доступ и к педагогической деятельности.

В 1861 г. М.А. познакомилась с Васильеостровской школой для уличных мальчиков, открытой кружком молодежи. М.А. заинтересовалась живым ходом школьного преподавания в этой школе и скоро стала одной из учительниц школы до самого ее закрытия в 1866 г.

Направление и тот «дух школы», которому Фребель отводит такое огромное значение в воспитании, были в Васильеостровском училище таковы, что сразу определили собой дальнейшее развитие педагогической деятельности Быковой.

«Значение этой школы, — вспоминает М.А., — было громадно для всех нас, молодых учителей. Так как основным правилом школы было отсутствие всяких наказаний и наград, то для успешного преподавания необходимо было заменить стимулы страха и самолюбия интересом к учению и к умственной работе. Для этого учителям надо было много работать над своими уроками. По субботам, по окончании уроков, преподаватели оставались для совещаний. Что это были за оживленные вечера! Тут разбирались и отдельные уроки, и программы предметов, и характеры, и склад ума учеников, и те воздействия, которые применялись к тому или другому поступку. Все это оживлялось остротами и шутками, так как все члены чувствовали себя равноправными товарищами. Бывали собрания, длившиеся до 2—3 часов ночи. Не мудрено, что участие в такой школе воспитывало критическое отношение к существовавшим тогда учебным заведениям и помогало выработать идеал педагогического заведения, построенного на совершенно иных началах».

ВВ *Награды и наказания требуются тому ребенку, который выполняет чужую волю. Если же ребенок ставит себе цель сам и сам определяет пути ее достижения, то его не надо побуждать ни пряником, ни кнутом. Невозможно представить себе ситуацию, когда современного подростка надобно поощрять или наказывать за то, что он сел за компьютер, или научился кататься на скейт-борде, или занялся рисованием и т.д.*

Вопрос педагогики как раз и заключается в том, как сформировать в ребенке такой интерес, такую цель в отношении всего, что он, ребенок, делает в школе. Это и есть хорошо направленная свобода.

В 1866 г. эта школа была закрыта. Через год М.А. вышла замуж, а еще через полтора года умер ее муж и она осталась беременная, с десятимесячным ребенком на руках, без средств. Вышло ей место учительницы в городское училище в г. Белозерске, но, едва освоившись там, она была уже уволена за «политическую неблагонадежность». М.А. едет тогда в Петербург, желая открыть там свой «детский сад», но и это оказывается невозможным из-за ее «благоненадежности». Выждав еще полтора года, М.А. поступает на место учительницы в Смоленскую гимназию. На этот раз препятствий к ее поступлению не оказывается.

М.А. рвалась к деятельности: «Новая деятельность сильно манила меня. Вероятно, по самому складу ума и характера я создана была быть учительницей. Присутствие многих учеников сильно возбуждало меня, и оживленные лица детей за уроком доставляли глубокое наслаждение!»

И дети рвались к Марье Арсеньевне. «Кто видел М.А., занимавшуюся с учениками, слившуюся со всем классом в единую душу, тот не сможет забыть ее никогда: сказать попросту, что дети ее любили, этого недостаточно; как в детях, так и во взрослых присутствие М.А. вызывало чувство какой-то необъяснимой нравственной высоты: решительно всякая суетность, житейская мелочность исчезали куда-то, когда появлялась она со своей приветливой улыбкой, с простой, бесхитростной речью, с тем необъяснимым обаянием натуры необыденной, никогда не спускающейся с своей высоты» (Серова «Воспоминания...»).

М.А. с жаром принялась за дело: она применила к делу весь свой опыт, вынесенный из Васильеостровской школы, все свои богатые знания. Гимназии она отдавала все свое время, близко сошлась с детьми, дети платили ей за ту атмосферу участия, внимания и горячего труда, которою она окружила их, самой горячей привязанностью. Наконец, даже директор гимназии был доволен успешностью ее преподавания. Даже местный губернатор обратил внимание на ее деятельность. И все же довольно было появиться в город гнусной сплетне, что будто бы М.А. живет не под своей фамилией, чтобы из Петербурга появилось предписание немедленно уволить М.А. из учительниц за все ту же пресловутую «благоненадежность».

В Петербурге, куда снова приехала М.А., ее ждало радостное известие: учреждалась частная гимназия на рациональных началах, и М.А. предлагали стать во главе дела. Учредительницы гимназии, кн. Оболенской, были сильными связями, можно было надеяться, что М.А. утвердят в должности начальницы гимназии,

но и на этот раз надежды оказались тщетными: Марью Арсеньевну не утвердили из-за «политической неблагонадежности».

Время шло, М.А. приходилось думать о воспитании собственного сына, а с другой стороны, ее ни на минуту не покидала мысль о своем призвании, о необходимости так или иначе дать исход своим влечениям к делу воспитания, к жизни среди и для детей... И она, с новой несокрушимой энергией, ищет нового дела.

В имении своей матери, в Костромской губернии, она устраивает в огромном старом помещичьем доме школу для детей. «Детей привозили те из родителей, кому было неудобно или невозможно держать их при себе: женщины-одиночки, вдовцы и т.д.». Всего было около 20 человек детей в возрасте до 9 лет.

Помощниками Быковой были две няни (дети одной из них учились в школе) и одна молодая девушка.

«В громадной зале дети усаживались за приспособленные для их роста столы и принимались за работу. Занятия сменялись подвижными играми, пением и гимнастическими упражнениями, для которых были устроены разные приспособления. Весной и летом ручные занятия сменялись у старших работами в саду и огороде, а у младших всевозможными играми на воздухе».

Четыре года существовала эта школа. Дело расширилось, вызывая сочувствие среди местного населения. В качестве приходящих учеников решено было присоединить и местных крестьянских детей. Марья Арсеньевна давно уже подала официальное прошение о разрешении ей ее маленькой школы, но ответа все не было.

В 1873 г. — вместо ответа — на школу М.А. нагрянули жандармы, прокурор, становой и пр. для обыска. Перерыв весь дом и все службы и ровно ничего не найдя предосудительного, власти приступили к допросу М.А., няни и, наконец, детей, которые тоже как бы явились явными соучастниками преступления их воспитательницы: они учились в ее незаконной школе. «Дети ничего не понимают, зачем все это понадобилось чужим людям, видят, что мы расстроены, и выходят с допроса печальные и недоумевающие. Одну девочку спросили, не секут ли их? — так она так оскорбилась, что крикнула им: «Какие вы гадости спрашиваете», — и вся в слезах выбежала из комнаты.

На вторые сутки власти уехали из школы. Вся жизнь была нарушена, игры и смех позамолкли. В детских головках возник ряд новых, неразрешимых для них вопросов. Раз затронутая мысль работала в данном направлении, заходя все дальше и дальше. Мне было тяжело слышать эти разговоры детей о недоступных им предметах; я всеми силами старалась отвлечь их, но у самой было очень тяжело на душе. Со своей обычной чуткостью дети замечали это и не могли успокоиться».

Маленькая школа Марьи Арсеньевны в старом помещичьем доме держалась и крепла дружным единением детей с их вос-

питателями, полным исключением из школьной жизни всего внешнего, насильнического — в виде наград, наказаний, раз и навсегда составленных закаменевших правил, программ и т.п. В этой школе-семье царили самые непринужденные дружески-свободные отношения двух обыкновенно враждующих мирков — тех, кто воспитывает, и тех, кого воспитывают.

Первоначально доступная только детям более состоятельных родителей школа М.А. готовилась широко растворить свои двери для самых желанных гостей всякой школы — крестьянских детей, и в этот момент, когда, казалось, школа вступала на самый широкий путь развития, ее деятельность была парализована грубым вмешательством, а вслед за тем и сама школа была навсегда прикрыта как незаконная и вредная по своему направлению. Особый «вред» школы был усмотрен между прочим в широкой и прекрасной постановке преподавания естествознания. Представитель тогдашнего Министерства народного просвещения откровенно сказал ей потом, «что школа такого типа никогда не может быть утверждена министерством».

Перед Марьей Арсеньевной опять встал вопрос: «Что делать? Оставить ли навсегда любимое дело или начать новую борьбу, ждате нового поражения?»

Она выбрала последнее.

После долгих раздумий и разведок М.А. решила переехать с детьми в Финляндию и там продолжать свое дело. 10 человек из живших у М.А. детей получили согласие своих родителей переселиться в Финляндию, остальных детей родители взяли к себе обратно.

М.А. устроилась со своей школкой на самом берегу моря, в небольшом поселке. Жить приходилось в исключительно неблагоприятных материальных условиях, все приходилось делать самим детям и М.А., денежные средства были самые скудные — на 150 руб. в месяц приходилось содержать 13 человек и выплачивать еще долги, сделанные на переезд и обустройство. И тем не менее дело сразу пошло дружно и оживленно.

Самая трудность жизни имела «свое хорошее воспитательное значение для старших детей, которые уже понимали наши затруднения и, дорожа возможностью остаться с нами, бодро переносили все невзгоды. Дети стали даже гордиться тем, что могут делать все сами и «обойтись без лишнего», как они называли; развилось сознание, что стыдно пользоваться услугами других, когда можешь сделать сам».

«Чудная местность, разнообразие прогулок, ласковое отношение окрестных поселян, масса новых впечатлений и таких удовольствий, как катанье на лодке по морю между прибрежными шхерами, — все это вызывало в детях подъем духа и веселье. Все составляли как бы одну семью».

Незаменимым помощником М.А. был «один молодой человек, техник, много видевший и любивший детей. Он научил их

грести, учил паять, мастерил с ними аквариумы и террариумы и немного учил столярничать».

Уроков летом не было, были лишь сильно нравившиеся детям общие чтения и беседы. На зиму школа перебралась в другое, теплое помещение, и жизнь школы-семьи все более становилась сплоченной, общей. Дети, кроме занятий, работали и на кухне и помогали даже в стирке.

Еще через некоторое время школа окончательно уже основалась на берегу озера, в 100 верстах от Гельсингфорса, в крестьянской усадьбе. Там она просуществовала четыре года.

В школе средним числом воспитывалось 25 детей, среди которых были даже грудные.

Эти четыре года были временем спокойного осуществления заветных педагогических идей Быковой. В своей автобиографии она просто, немногословно, но довольно ярко оттеняет свои основные педагогические идеи и их практическое осуществление в ее финляндской семье-школе.

По ее словам, успеху ее дела помогало то, «что в детях было сильно развито послушание, которое поражало всех приезжавших в школу и присматривавшихся к детям. Когда взрослые предъявляли им какое-нибудь требование или запрет, они часто спорили очень горячо, но затем, выслушав наши объяснения и согласившись с ними, относились вполне серьезно к сказанному им. Случалось, конечно, что запрет забывался или не хватало у того или другого силы воли противиться искушению; но это бывали единичные случаи. Когда же дети отправлялись куда-нибудь гурьбой или играли вместе, можно было положиться на то, что они не сделают ничего запрещенного им и исполнят все ваши требования. Несомненно, что такое послушание, не вызываемое вовсе чувством страха, достигалось только тем, что детям всегда объясняли ясно и убедительно причины запрещения, а также тем, что они привыкли относиться к взрослым с доверием. Притом мы все старались запрещать только то, что уже никак нельзя дозволить».

Некоторые из родителей не соглашались с М.А., им казалось, что подобное послушание ведет к ослаблению воли, вырабатывает из детей людей со слабым, не способным к протесту и борьбе характером. М.А. была всегда противоположного мнения. Она «считала развитие послушания не из страха, а по убеждению одним из лучших средств для развития силы воли», — этой основной задачи воспитания по учению новой педагогики. «Умение управлять своими желаниями и подчинять их требованию разума и справедливости — одно из крупных проявлений силы характера. При этом важно, конечно, развитие инициативы в борьбе. Но наше свободное воспитание, отсутствие надзора давало немало случаев для борьбы с внешними препятствиями и должно было помочь развитию инициативы».

Наряду с этой практической защитой принципа воспитания воли как одной из основ воспитания, М.А. осуществила в самой

полной форме и другое, основное требование новой педагогики — совместное воспитание мальчиков и девочек.

Вопрос о совместном воспитании до сих пор еще вызывает немало резко отрицательных решений. Во всей своей полноте совместное воспитание не было осуществлено почти нигде, между тем Марья Арсеньевна, с первых же шагов своей деятельности, была горячей его сторонницей, и опыт ее в этом отношении заслуживает самого полного внимания.

Ее рассказ о совместном воспитании в ее школе мы приводим здесь целиком:

В продолжении тех 13 лет, что я вела школу, у меня всегда воспитывались вместе мальчики и девочки как самые маленькие, так и 10—12-летние. В Финляндии дети и купались вместе, и если это не делалось в России, то только потому, что это могло возбудить толки, а главное потому, что окружающие русские могли делать свои неуместные замечания тут же, при детях, на понятном для них языке. Но и в России учение, занятия и игры были общие. В свободные часы дети часто отправлялись на далекие прогулки одни, и никогда девочек не отделяли от мальчиков. Могу сказать утвердительно, что этот опыт дал вполне хорошие результаты. Отношения детей между собой были вполне безупречны; не было сальностей и грубых выражений у мальчиков, не было хихиканья и жеманства у девочек.

Много, очень много влияло тут, конечно, наше собственное отношение к делу. Совместное воспитание детей казалось нам таким естественным, что дети невольно привыкли разделять наш взгляд. Взрослые, соприкасавшиеся с детьми, были сами так далеки от пошлости и нравственной грязи, с одной стороны, и от ложного стыда — с другой, что эти недостатки не могли привиться к детям. Конечно, когда привозили новичков, то иные из них обнаруживали раньше привитые к ним дурные наклонности, но «один в поле не воин», и дурные черты быстро поддавались общему влиянию.

Марье Арсеньевне пришлось впоследствии наблюдать и результаты ее системы совместного воспитания.

Впоследствии, когда мои ученики были взяты родителями после закрытия школы и их поместили в учебные заведения, они писали мне, как их поразила разнужданность товарищей в половом отношении, какое отвращение вселяли в них их грязные шутки и остроты. На всю жизнь они сохранили заветы школы и вынесли оттуда отношение к девушке как к человеку.

II.

Физический труд был всегда одной из главнейших основ школы-семьи М.А. Быковой; и прежде всего таким трудом являлась та повседневная, незаметная, но необходимая и тяжелая работа, которую обыкновенно исполняет прислуга и которая не играет никакой роли в современном воспитании и школы. Участие в уборке комнат, стирке белья, кухонной стряпне, мытье посуды, починке своего белья и одежды — во всем этом большом, незаметном и неизбежном для людей труде дети принимали у М.А. самое близкое и деятельное участие и исполняли свою работу внимательно и с большим увлечением.

Физический труд в школе Быковой был не второстепенным предметом, не гимнастикой с ее бессмысленными упражнениями и движениями, а той неизбежной повинностью, которую должен исполнять в своей жизни всякий человек, желающий быть действительно свободным и независимым.

Но большинство родителей с недоверием и часто почти с ужасом относились к этой стороне школы Быковой, и, как ни странно, среди таких родителей были люди образованные, знакомые с педагогикой. Отношение же детей к этой всеобщей трудовой повинности было как раз обратное: они не только в большинстве случаев не тяготились, но исполняли ее с удовольствием, с сознанием ее важности и необходимости.

Характерный случай из этой области приводит сама М.А.:

Одна маменька, изучавшая гигиену и узнавшая о вреде пыли, видит с ужасом, что ее 11-летняя дочь усердно метет комнаты.

— Это вредное занятие, — говорит она девочке, — не понимаю, как может М.А. возлагать его на вас. От пыли может развиться чахотка.

— Ну что ты, мамочка, — возражает девочка, — я мету два раза в неделю и даже не все комнаты, а ведь если бы так, то та горничная, которая живет у тебя и изо дня в день метет всю квартиру, должна была бы давно умереть от чахотки.

Участие детей в том труде, который всегда выпадает только на долю прислуги, рабочего народа и которого не знает наша интеллигентная среда, было для них лучшей школой истинного, широкого демократизма, вытекающего не из слов и книг, а из непосредственного жизненного знакомства с самой сущностью труда, этой истинной основы народной жизни, не зная которой — нельзя знать и самой этой жизни.

По словам В.А. Серовой, «матери детей удивлялись, почему их дети дома ничего не хотели делать, а тут так охотно исполняли все, что требовалось от них. ...В том-то и дело, что тут *необходимость* заставляла и грибы собирать, и комнату подмести, ибо прислуги не было, и некому ее было прибрать».

В школе-семье была освежающая, здоровая атмосфера труда. Мысль о его необходимости, о его великом значении для жизни рождалась сама собою из необходимости трудиться самим, исполнять самим всю тягостную будничную работу, чтобы иметь возможность жить и находиться вместе с любимым человеком. Труд и трудовой жизни детей учили не книги, не учителя, не скучные прописи морали, а сама жизнь, и понятно, почему у Быковой — в атмосфере трудовой жизни — дети с такою охотой выполняли все то, от чего бежали у себя дома, в обстановке сытой и часто вполне праздной жизни.

Влияние родителей на детей, живших у М.А., в большинстве случаев было вредным, шедшим вразрез с той жизнью, которой жили дети у М.А. О родительском влиянии на детей мы находим в автобиографии М.А. горькие, но правдивые строки:

Иногда приходилось просто удивляться, как родители умудрились изуродовать своего ребенка. Это особенно поражало в тех случаях, когда мать высказывала вполне дельные взгляды на воспитание. На поверку оказывалось, что у нее был полный разлад между делом и словом, а это-то, как известно, и приводит к самым вредным результатам в воспитании.

Родители иногда приезжали навещать своих детей у Быковой, и тогда очень резко проявлялось различие той воспитательной среды, которую находили дети у Быковой, и той, которая была в их родных семьях.

М.А. рассказывает:

Главная причина вредного влияния родителей заключалась в том, что они никак не могли отнестись к этому ребенку как к части целого общества детей. Их Васечка, Ванечка или Машенька были для каждого из них чем-то особенным, заслуживающим предпочтительного внимания. Все здоровые дети идут, например, гулять, несмотря на довольно холодный ветер. Мать Васеньки не оспаривает пользы прогулки для всех в такую погоду, а именно для Васи. Когда дети работают, матери кажется, что работа утомляет только Васю, и т.д. Часто сам ребенок, слыша такие постоянные сетования, начинает считать себя чем-то особенным, капризничает, работает не так усердно.

Но таково было влияние этой трудовой семьи-школы, что «дети постарше, поразвитее отвечали иногда на такие сетования так, что ставили в тупик самих родителей». Одним из таких детских ответов был приведенный выше ответ девочки о пыли и ее вреде.

Сочувствие детей, их постоянная, долгая любовь были всегда на стороне М.А. Дети кочевали за ней в ее вынужденных странствованиях, и, по словам ее друга В.А. Серовой, «как-то невольно

переплеталась реализация светлых идеалов со всевозможными бедствиями (вся ее семья вымерла от тифа) и преследованиями».

Дети выходили из школы М.А. всегда помимо своей воли:

Иногда родители брали детей просто потому, что матери, видя привязанность детей к нам (т.е. к М.А. и ее сотрудникам), начинали бояться, как бы они совсем не отвыкли от них; в других случаях, зная, что школа не дает никаких прав, родители спешили поместить их в казенные заведения.

Если счастье детей, их ничем не омрачаемая, постоянная радость, их вечная привязанность, их горячая любовь к их школе, к их учителям, к их занятиям и труду, если все это есть мерило действительной ценности и близости к истине какой-либо педагогической теории и системы, то, несомненно, школа-семья Быковой близка была к этой истине в воспитании, так как ее дети были постоянно счастливы, радостны, деятельны, оживленны и полны привязанности к школе и воспитателям.

Деятельным сотрудником М.А. по школе была ее подруга О.И. Жилинская, переселившаяся по смерти своего мужа, привлекавшегося по политическому делу, с четырьмя своими детьми к М.А. Быковой. Впрочем, Жилинская скоро умерла, а М.А. стала приемной матерью ее детей.

Недолго, однако, длилась счастливая жизнь М.А. с детьми в Финляндии. На пятом году существования финляндской школы, когда Быкова рассчитывала окончательно устроиться со школой в Финляндии, в январе 1880 г. из Петербурга был получен приказ, чтобы Быкова с детьми немедленно уехала из Финляндии. Единственная причина нового гонения была в том, что в школе учились, между прочим, дети людей «неблагонадежных», «вредных» и т.п. и что эти «неблагонадежные отцы и матери» имели дерзость посещать в школе своих детей. Марье Арсеньевне на сборы и переезд было дано всего 12 дней, и даже вмешательство за нее расположенного к ее делу местного губернатора ни в чем не могло ей помочь, — так опасна, вредна была ее школа в глазах петербургского начальства.

Марья Арсеньевна отправила Жилинскую с ее детьми в Вязьму, где у той были родственники, а сама осталась ждать решения своей участи в Петербурге. Но дальнейших кар на нее на этот раз не последовало, и она уехала к детям в Вязьму. Скоро туда прибыли и некоторые из воспитывавшихся у нее детей, которых их родители не хотели отдавать в другие учебные заведения, ожидая, не удастся ли М.А. как-нибудь спасти еще раз свое дело. В Вязьме, в 5 верстах от города, сняли усадьбу на берегу реки, и устроилось нечто вроде летней колонии, в которой было 15 человек детей. Не надеясь, что в дальнейшем школу опять не закроют, М.А. стала готовить своих воспитанников в разные учебные заведения.

В августе школа М.А. переехала в город. На директора училищ, посетившего ее, она произвела отличное впечатление, и он добился ее официального разрешения. Марья Арсеньевна готовилась еще раз всецело и спокойно отдаться любимому делу, как вдруг в ее школе начинается тиф, умирает ее старший сын — большой ее помощник в деле, и начинаются новые мытарства — с переездом, изоляцией детей и т.д.

Наконец, М.А. удается разрешенную для Вязьмы школу открыть в Твери. Меньше чем через год школа была закрыта. Директор училищ прямо заявил Быковой, что суть запрета не в самой школе, не в ее несоответствии с министерскими программами, а в том, что вообще педагогическая деятельность Быковой «нежелательна» и так или иначе должна быть прекращена.

III.

Иллюзий о возможности продолжения деятельности в России для Быковой не оставалось никаких. Она готовилась уже навсегда покинуть Россию, уехать за границу и там основать школу для детей русских эмигрантов. Как ни тяжело было расставаться с родиной, это, казалось, был единственный исход для М.А., если только она не хотела бросать навсегда своей любимой деятельности.

Но М.А. осталась в России и нашла новый выход из своего отчаянного положения.

Она уехала на Кавказ, в тихое тогда местечко Сочи на берегу Черного моря. С нею было 12 детей.

Полное отсутствие школ в данной местности, отсутствие «строгости» начальства и отдаленность местности от всякого шума и политического движения позволили М.А. открыть в Сочи школу с разрешения местного начальства. Школа была встречена полным сочувствием населения — в особенности с тех пор, как М.А. стала бесплатно принимать в свою школу в качестве приходящих учеников детей матросов и крестьян.

Старшие дети занимались у нас в послеобеденное время, а утром шли уроки с младшей группой, к которой присоединились и новички. Чудно было смотреть, как наши 7—8-летние дети сидели рядом с подростками 12—14 лет, которые с благоговением смотрели на этих крошек, понимавших гораздо быстрее их. Как теперь помню 14-летнего сына матроса с слегка пробивавшимися усиками, который в перемену носил на плече нашу младшую ученицу, семилетнюю девочку, а за уроком спрашивал у нее иногда объяснения!

Школа привлекала к себе все большие и большие круги населения. Она расширялась. Из других городов — Сухуми и Туапсе — получались предложения открыть там такие же школы. Даже

местное начальство с полным сочувствием относилось к школе. Но конец школы тем не менее был близок.

Разбирая одно из политических дел, узнали, что сын одного из обвиненных находится у меня на Кавказе. Навели справки, вспомнили все прошлое школы, и в результате отдали меня под гласный полицейский надзор на 3 года.

При этом М.А. была лишена права переезда и доступа в столицы и, наконец, с нее была взята подписка в том, что она — под страхом ссылки в Сибирь — никогда не будет заниматься педагогической деятельностью.

Через пять лет М.А. была освобождена от надзора, но педагогическая деятельность для нее продолжала до самой ее смерти оставаться под запретом. Один важный петербургский чиновник, имевший специальное поручение ознакомиться с краем и его нуждами, хлопотал в Петербурге о разрешении М.А. открыть начальную школу, но даже хлопоты этого влиятельного лица не привели ни к чему: школа не была разрешена.

Последние годы своей жизни М.А. прожила со своими приемными детьми Жилинскими в 18 верстах от Сочи, где у нее был клочок земли в 50 десятин, подаренный ее сыну его дедом.

Об этой поре жизни М.А. рассказывает В.А. Серова:

Сколько ни приходилось слышать об интеллигентах, селящихся с добрым намерением жить земледельческим трудом, — в конце концов все покидалось и кончалось полной неудачей. Не то было с М.А.: уж раз она за что-нибудь бралась, то успех был гарантирован. Местные условия для хозяйства так не похожи были на помещичьи в селе Петровском. Посоветоваться решительно не с кем было, еще все пустовало кругом. Медведи свободно разгуливали на хуторской земле. Однажды во время отдыха, за чаем, мы сами видели, как мишка бесцеремонно схватил улей и утащил его на глазах изумленных свидетелей. М.А. завязывала знакомство с греками, армянами; стала делать опыты со своей малолетней колонией. Чего-чего только ни перепробовали: и червей разводили (она занялась шелководством), и огороды; фруктовые деревья сажали, травосеянием занялись, кукурузу засевали. В конце концов добились того, что живут и посейчас кормятся этим клочком земли. Конечно, переживали трагические моменты, когда животные околевали, а шелку не было сбыта и пр., но энергия М.А. была неиссякаема. Нравственная сила ее была ключом. Со временем край заселился; к ней стали обращаться переселенцы. Стали пользоваться ее мудрыми советами, ее помощью, ее просвещенным умом.

Раз, когда она вернулась после похорон своего последнего сына, когда ее высокая, стройная фигура сгорбилась, и она скорбной тенью скользила по хутору в безмолвной тоске, исполняя

все-таки всю будничную работу, хоть и с надломленной душой, но не нарушая порядка деревенского рабочего дня, — тут я впервые услышала глубоко прочувствованный возглас: «Это великая душа!» С тех пор часто пришлось слышать повторение этих правдивых слов; а если не решался кто-нибудь громко произнести, то внутри невольно разделял их.

Марьей Арсеньевной создана *семья совершенно нового типа*. Все Жилинские, уже женатые, отцы семейства, неизменно оставались жить со своею приемной матерью и сумели обратить свои изолированные семьи в одну коллективную, состоящую теперь из 20 душ. Обыватели хутора создали образчик коллективного хозяйства. Кроме того, образовали вполне подходящую обстановку для подрастающего поколения. Все родители воспитывают детей в одном направлении: прислуги не держат, сами работают в доме и на поле, и в этой обстановке, бесспорно, возникает новый тип «свободного ребенка», о котором так бесплодно мечтают городские обыватели.

Понятие о компромиссах не доходило до юных воспитанников М.А. Их правдивость известна по всей округе. Лучшей апробацией в этой местности служит рекомендация: «С хутора Быковой!»

Никаких замков, ключей на хуторе не требовалось; когда кругом совершались убийства и погромы на каждом шагу, хутор М.А. считался неприкосновенным: «Тут жила великая душа!» И под ее охраной спокойно существовала семья даже в последнюю тяжелую годину, когда весь мужской персонал (единственные работники) был отправлен в тюрьму и надолго.

Незабвенны беседы М.А. Они сразу подкупали положительностью доводов, богатством знания. Всегда выражалась она просто, без блеска, без вычурных фраз: лишь улыбка, полная снисхождения и ласковости, скрашивала ее добрую, умную речь. Но если кто осмелился оскорбить лицо, память которого она свято хранила, или беззастенчиво, легкомысленно коснулся ее нравственных *основ*, тогда не скоро забывал гневный, гордый взрыв и другой раз не решался затрагивать тем, не нашедших отклика в ее маленьких, убогих комнатках.

Ее сила, энергия подчас давили более слабые существа, но раз она это замечала (с нею допускались всякие возражения и критические замечания), тотчас старалась она ободрить слабого и давала ему средства бороться с ее же подавляюще сильной индивидуальностью. Понятно, что тут подразумевается под «слабым» существо недетского возраста.

Многолетняя работа под южным солнышком, тесное общение с природой способствовали проявлению мягкости, ласковости в этой могучей «великой душе». Так ее прозвали в Сочи, так она запечатлелась в моей памяти и такую хотелось представить М.А. пред духовными очами переживших ее современников.

Со слов одной из участниц сочинской колонии Быковой²⁹ я лишь несколькими штрихами дополню прочувствованный и живой рассказ В.А. Серовой.

В 1899 г. колония Быковой, расположенная в чудной горной местности, в девственном уголке Северного Кавказа, представляла собою какой-то особый мирок с редкой атмосферой труда, ласки, взаимного понимания и истинной интеллигентности. Кроме самой М.А. и Жилинских, сюда для работы у земли и взаимной поддержки съехалось еще немало народу, все больше молодежь, и колония в полном смысле слова процветала. Среди обитателей колонии было, между прочим, двое якутян, привезенных к Быковой из Сибири, из ссылки, от известной участницы народнической пропаганды 70-х гг. Е. Брешковской, которая и сама подолгу гостила в колонии, когда вернулась из ссылки. У М.А. была масса забот и работа по хозяйству, и, несмотря на это, несмотря на официальное запрещение — под страхом ссылки в Сибирь — заниматься педагогической деятельностью, она все же находила время и тут заниматься с деревенскими ребятами. И ученье шло как-то особенно легко и непринужденно: М.А. сидит за столом, вяжет чулок и ведет в то же время занятие с детьми. А дети увлечены ее рассказами и уроками и учатся что называется легко и шутя.

Человек определенных, твердо выработанных взглядов, с сильной волей, М.А. тем не менее умела как-то особенно чутко и внимательно относиться к людям. В этом были ее великая сила и преимущество перед другими людьми, даже близкими ей по духу. К каждому человеку она подбирала свой особый ключ и этим ключом отпирала она скрытые человеческие сердца и души.

Только своим умением *понимать* людей и находить лучший выход для их сил и способностей — самой драгоценной способностью в воспитании — М.А. умела, например, людей, чувствовавших отвращение к физическому будничному труду, не только приохотить к этому труду, но и вселять в них убеждение в его необходимости и неизбежности для каждого.

Такова же была она в области умственного воспитания. Обладая большими научными познаниями и постоянно их пополняя, она путем беседы, живых уроков общего чтения, происходившего обыкновенно по вечерам, после окончания работ, умела легко и свободно передавать их своим воспитанникам, удовлетворяя их запросы и их неудержимую пытливость. Но при этом у М.А. была всегдашняя оговорка: «Я — не университет, я не могу дать вам слишком многого...», хотя она постоянно давала своим близким именно *много* и едва ли не самое важное в жизни — свою душу, свою любовь к знанию, правде и труду.

²⁹ К.А. Маликовой, которой приношу искреннюю благодарность за сообщенные сведения.

Марья Арсеньевна в своей жизни, в своих приемах воспитания, везде и всюду, во всех своих скитаниях постоянно выполняла труднейшую и в то же время непреложно верную заповедь воспитания, выраженную Л.Н. Толстым. В непреклонном исполнении этой заповеди кроется весь успех, — не внешний, конечно, а внутренний, — деятельности Быковой. Вот эта простая, но трудная заповедь:

Воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймешь, что воспитывать других мы можем только через себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни: как надо самому жить? Потому что не знаю ни одного действия воспитания детей, которое не включалось бы в воспитание себя. Как одевать, как кормить, как класть спать, как учить детей? Точно так же, как себя. Если отец, мать одеваются, едят, спят умеренно и работают, и учатся, то дети будут то же делать.

Всю жизнь Мария Арсеньевна выполняла эту немногословную основную заповедь воспитания, и если она оставила по себе светлую память во всех ее знавших и у нее учившихся и воспитывавшихся, то этим она обязана исключительно своей неизменной верности этому основному правилу всякого воспитания и учения: «Учитель, прежде очистишь сам!»

3 февраля 1907 г. М.А. Быкова скончалась в Сочи.

Незадолго до смерти, подводя итоги своей жизни, М.А. горькими словами закончила краткую повесть своей жизни:

Теперь мне уже 64 года. Силы быстро убывают. Оглядываясь на всю прошлую жизнь и подводя итоги, невольно ужасаешься той массе энергии, которая была затрачена, и тем незначительным результатам, которые удалось получить. Все способности, энергия и любовь к делу разбивались о стену тех препятствий, которые воздвигались на новом пути... Меня гнали, точно я преследовала какие-нибудь цели, вредные для общества, тогда как я стремилась лишь доказать на деле, что детей не только должно, но и вполне возможно воспитывать без всяких наказаний, одним путем развития лучших чувств, заложенных в них природой.

К этим словам нам нечего прибавить. В том немногом, что удалось сделать М.А., она показала, что мечты о свободном воспитании, основанном на развитии воли, самостоятельности и производительном труде, — не пустые мечты. Тот, кто внимательно вдумается в историю жизни и труда М.А. Быковой, поймет, что для проведения в жизнь широких, свободных начал воспитания нужна только свобода и неослабная, непреклонная энергия и любовь к делу, все же остальное — материальная возможность,

сочувствие, успех и т.д. — приложится само собой. Пусть каждый верит больше в свои силы, полагается на свою мысль, идет своим путем, чуждаясь проторенных путей современной школы и не доверяя внешним, поверхностным реформам в ней, — и проведение в жизнь начал свободного воспитания будет обеспечено, и тем самым будет пройдена немалая часть общего пути, ведущего к полному освобождению человеческой личности.

«В деле воспитания испробованы все орудия, кроме одного, единственного, которое может вести к успеху, — кроме хорошо направленной свободы...» — писал больше столетия назад Руссо.

Все, что достигла в своей жизни школа и труд М.А. Быковой, она достигла только одним этим орудием. Пожелаем же, чтобы это орудие стало единственным в воспитании, как и в жизни, и чтобы все пользовались только им одним, отбросив в сторону ржавые орудия принуждения и насилия.

ДЕТСКИЕ ВЫСТАВКИ

Всего каких-нибудь пять-шесть лет назад подобное сочетание слов — «детские выставки» показалось бы почти всем чем-то невозможным, почти нелепым. Дети как самостоятельные творцы в области искусства, художественной промышленности, ремесел, научного коллекционирования и т.п. признавались у нас в России каким-то абсурдом. Казалось, какой общий интерес могут представлять все эти лишенные техники детские рисунки, работы из дерева и глины, лишенные предварительной строгой научной выдержки, детские коллекции по истории, естествознанию и т.п.? Творчество признавалось исключительным достоянием взрослых, а надолго детей выпадало подражать слепо и послушно этому творчеству — срисовывать в тетрадки геометрические тела и гипсы, перерисовывать классические носы и торсы, вырезать из бумаги и склеивать заранее нарисованные фигуры, делать по чужим рисункам предметы из дерева и глины и т.п.

И вот прошло немного времени, немного внимания было уделено детскому творчеству, немного труда было затрачено на знакомство с ним, а мы можем уже говорить о нем как о живой и прекрасной действительности, мы можем уже посещать выставки детского творчества.

NB *Как-то так сложилось, что в любой школе мерилом успеха была и есть академическая успеваемость. Но опыт нашей школы доказал, что дети могут быть успешными в любом творчестве, и здесь их возможности безграничны. Детские выставки, которые в начале прошлого века были чем-то диковинным, из ряда вон выходящим, сейчас стали постоянным явлением нашей школьной жизни. И в нашей школе не хватает шкафов и витрин, чтобы разместить все действующие экспозиции.*

И все же, читая эту статью, размышляя над практикой работы знакомых школ, я не могла не задуматься над теми проблемами, которые почти сто лет тому назад поднял мудрый учитель Дурылин. Особенно это касается его замечания о том, что почти все экспонаты, демонстрируемые «на Святках 1909 — 1910 гг. в стенах одной из женских гимназий... делались

Печ. по журн.: Свободное воспитание. 1909/1910. № 6. С. 11—26.

вне школы, а часто и вопреки школе». И пронзительно звучащего сегодня вывода о том, что «если школа... поверит детской самостоятельности, обоснуется на творчестве учащихся, она достигнет всего, если не поверит, положит в основу сухую учebu — она не достигнет ничего» (подчеркнуто мной. — В.И.).

На Святках 1909—1910 гг. в Москве было две таких выставки.

После их посещения невольно хочется поделиться светлыми и яркими впечатлениями от них.

I.

В стенах одной из женских гимназии была открыта выставка «Самодельность юношества и детей». В раздававшемся посетителям выставки проспекте устроители выставки так выясняли цель и задачи выставки:

Цель настоящей выставки — поближе познакомить тех, кто интересуется подрастающим поколением, с интересами юношества и детей и проявлениями в них самостоятельности. Работа школьная более или менее подневольная, личные же наклонности и настоящие интересы молодежи могут выразиться только в том, что делается ею дома в часы досуга, по личному усмотрению или добровольно, по совету руководителей.

Посетитель выставки не должен искать в изделиях детей ни совершенства, ни особенной оригинальности. Он увидит здесь незатейливый домик — работу пятилетнего малыша, картонный пароход юного кораблестроителя, гербарии, гнезда, собрание которых скрасило летние каникулы, коллекции открытых писем — наглядное отражение вкусов и наклонностей собирателя, и перед ним развернется картина интимной, внутренней жизни ребенка и подростка.

Это с одной стороны; с другой — имелось в виду еще следующее: не все дети в равной мере одарены наблюдательностью, живым и деятельным умом, им нужен пример, внешний толчок для пробуждения в них самостоятельности; другие же, более изобретательные, знакомясь с работами друг друга, найдут новое поле для использования окружающего их мира и стимул для дальнейшей работы.

Как и во всяком новом деле, при устройстве и этой выставки встретилось немало затруднений, потому она далеко не так полна, как бы того желалось, но и в таком виде, надеемся все же, что она будет не бесполезна.

Нам кажется, что в этом объяснении значение выставки несколько преуменьшено. Выставка не «бесполезна», а просто полезна, и хотя посетитель не должен искать особой «оригиналь-

ности» в детских изделиях, но он несомненно ее найдет и в очень большой степени; а уж для знакомства с психологией современной молодежи выставка положительно дает много, особенно принимая во внимание, что все выставленные работы учащихся, как нам объясняли, сделаны *вне* школы, вне ее обязательных и часто грубых влияний и внушений. Выставка делилась на три отдела: первый обнимал работы детей до 10 лет, второй — от 10 до 13 и третий — юношество (приблизительно лет до 17).

Малыши — экспоненты первого отдела — выставили много интересного. Это бесхитростные экспоненты: чем богаты, тем и рады. Один склеил удачно японский змей — выставил. Другая одела франтовато куклу — выставила. Но есть среди них и настоящее маленькие художники, иногда удивительные прямо художники. Несколько человек выставили свои азбуки. Едва преодолевшие сами азбучную премудрость, эти малыши для своих братишек и сестренек составили интересные азбуки, наверное интереснее тех, по которым сами учились: в маленьких тетрадках, на отдельных листках, нарисовали большие буквы, а около букв — рисунки, соответствующее буквам: около К — конь, около В — волк и т.д. В первом женском клубе, на детских собраниях, детям читали сказки и просили, когда они придут домой, нарисовать что-нибудь на тему прочитанного. У многих рисунки получились преинтересные. Одна девочка нарисовала иллюстрации к какой-то сказке на стекле особыми красками. Другая, всего 7 лет, на сюжет сказки Мамина-Сибиряка «Храбрый заяц» написала целую картину масляными красками. Она изображает серенький зимний день. Лес с редкими толстыми стволами, серый ровный снег. Маленький зайчишка забрался на пенек. Картина поражает самостоятельностью, непринужденностью разработки темы, тона, перспективы. Семилетний импрессионист пишет свободными мазками; только зайчик вышел слабее. Раму к своей картине художник сделал сам, и она выдержана тоже в серых, тусклых тонах.

Два брата — Шура и Андрияша — выставили очень много. Андрияша рисует еще неуверенно, но у него определенные темы — религиозные. Он нарисовал Вознесение, ангелов — это своего рода бледное подобие старинных примитивов. Но есть у Андрияши и забавный чертик. Шура, родившийся в 1901 г., выставил тоже несколько рисунков, но это не главное у него: он поэт и беллетрист. Он выставил две печатных (разумеется, не для продажи) свои книжечки «Мои сказки». В одной из них нам попался премилый пересказ «Снегурочки» на свой лад; повествование ведется в грустном тоне, но в конце, когда Снегурочка растаяла, вдруг из грустного рассказчика выскакивает юморист: «Пошли два горемычных домой», — сообщает он и тут же неожиданно аттестует «двух горемычных»: «две рёвы-коровы»! В другой сказочке у него есть мораль, которой позавидовала бы

сама Клавдия Лукашевич: кот был баловник, не слушался, выпил чужое молоко, пошел гулять, его за то и съел волк.

Одна девочка выставила милую игрушку: кукольный чайный сервиз, сделанный из скорлупы грецких орехов, оправленной в свинец.

Есть особый уголок Пречистенского попечительства о бедных. Выставляет приют для уличных детей: они не живут там постоянно, но собираются в количестве около 30 человек по вечерам, с 4^{1/2}, часов, их занимает чем может учительница. Экспонаты этих детей, несмотря на свою простоту, оставляют сильное впечатление, особенно когда подумаешь, кто экспоненты: заброшенные, жалкие уличные дети. Один маленький мальчик выставил странные рисунки: вот ваза, наполненная жидкостью, из которой вылезает препротивный красный черт; вот опять зеленая жидкость, и в ней плавают зеленые и синие черти. Выбор тем у несчастного художника оказывается не случаен: его отец — алкоголик, и маленькому художнику до отвращения рано привелось познакомиться с зелеными змиями и чертиками. Впоследствии учительнице удалось пристроить несчастного маленького художника в хорошую школу, и в благодарность он прислал ей хорошие художественные открытки собственного изготовления, уже без чертиков и жидкостей.

Другие экспонаты этого уголка выставили интересные горельефы из глины (вид села с церковью, река с плывущими утками), хорошо сплетенные туфли и прочее. Очень интересен рукописный журнал этих детей «Детский отдых». Они ведут его совершенно самостоятельно; там интересны их сказочки, рассказы, иллюстрации и т.п.

Второй отдел, детей от 10 до 13 лет, однообразнее. Тут много рисунков, рукоделий и т.п. Есть интересное, но оттого ли, что этот возраст переходный и что именно в этом возрасте школа и учение отнимают слишком много времени, тут меньше оригинального и запоминающегося, чем в младшем и старшем отделах.

Из области искусства здесь мы отметим ряд рисунков одной девочки. Она выставила прекрасную карикатуру в красках «Бал в гимназии». Тут масса наблюдательности, свежего юмористического задора, непринужденности в фигурах танцующих педагогов, девочек, пытающихся походить на взрослых, декольтированных, изогнутых продавщиц цветов, нелепой бальной сутолоки и т.п. Другая девочка (из гимназии Вяземской) выставила прекрасный шарж «Две барыни» — настоящие современные, нелепо одетые барыни. Один из учеников гимназии Флерова выставил ряд художественных обложек для книг; в них много вкуса и ценной любви к книге и ее украшению. Одна из гимназисток выставила громадный слепок из глины знаменитого храма в Карнаке, в Египте. Обелиски, сфинксы, украшения двора, сам храм передан очень верно и интересно.

Среди рисунков есть прекрасные, особенно удаются темы: весна, дети, звери. Однако сказочного элемента в них мало и мало красочности: они все какие-то бледные, в робких сероватых тонах, но замыслы есть прямо талантливые.

Гимназия Флерова экспонирует печатный ученический журнал «Молодые побеги».

Из области коллекций среднего отдела интересны коллекции: «история способов передвижения» — от ползания дикарей до аэропланов, набранная ученицей из открыток, журнальных иллюстраций, картинок и т.д.; коллекции по этнографии, истории, географии и т.д., набранные подобным же способом. Эти коллекции, крайне дешевые и, при собирании всем классом, очень легко выполнимые, могут служить прекрасным пособием при преподавании.

Отдел юношества интересен весь. Здесь настоящее торжество юношеской инициативы и творчества. Отдел разнообразен и многосторонен.

Мальчик 14 лет выставил ряд превосходных эскизов к драме гр. А. Толстого «Посадник» — эскизы костюмов, обстановки, декораций. Мы не знаем, насколько оригинальны эти рисунки, но исполнены они прекрасно, выдержаны в строгом русском стиле. Другие рисунки этого мальчика, уже наверное не копии, поражают интересностью замысла и художественностью выполнения: здесь есть виньетки и заставки для книг, орнамент, проекты «ex libris'ов», маленькие рисунки из старорусской жизни и т.п. Очень интересны большие рисунки девочки и ее подружки, сидящих в классе на уроке. Есть удачные портреты молодежи, пейзажи, жанры масляными красками. Целая серия художественных программ для гимназических концертов и вечеров, исполненных в разных стилях. Среди выставленного есть много копий с известных картин; по ним можно судить о художественных вкусах и симпатиях юных художников; много копий с Васнецова и Нестерова.

Очень интересен отдел гестрафии.

Выставлена огромная (аршина три вышиной) карта средней и нижней Волги, исполненная девочкой. Карта — живая. На ней нет удручающих детей своей отвлеченностью черных кружков вместо городов — вместо них, на соответствующих местах, приклеены виды данных городов, местностей, типичные ландшафты берегов: Жигули, степи, леса и т.п. Рядом висит меньших размеров карта Европейской России, по такой же системе на ней, сверх того, типы жителей определенных местностей. Нет сомнения, что такие карты живее, ярче и нужнее обыкновенных, они дают более конкретные и прочные представления, разрушая до известной степени сухую схематичность и отвлеченность обыкновенных карт. Интересны и полезны карты, наклеенные на тонкую доску и разрезанные по границам государств, областей, губерний (если карты политические), рек, гор, морей (если

физические). Вся карта, таким образом, разбирается на мелкие части, и, складывая их, группируя, учащийся приобретает постепенно прочные представления о географических очертаниях и наглядно уясняет себе зависимость и соотношение данных частей данного материка, части света или государства. Выставлено также несколько рельефных карт — лепных. Это применение лепки к географии заслуживает внимания: им достигается большая наглядность и конкретность в изучении физической географии. Кто сумел слепить правильно карту Греции, тот никогда уже не забудет, например, ее орографии, столь важной при прохождении и географии, и древней истории.

В отделе естествознания нужно отметить ряд внимательно, толково и с любовью исполненных работ по коллекционированию растений и минералов. Очень интересны и красивы работы по кристаллизации химических веществ. На сплетенных из проволоки корзинках, коробочках и т.п. произведена, согласно указаниям проф. Ю.Н. Вагнера в одной из его популярных книжек, кристаллизация соли, селитры и т.п. Получаются прекрасные вещицы для стола.

Технический отдел очень удался.

Юноша 17 лет, реалист, выставил большие, тщательно и точно исполненные модели судов, парусных лодок, парохода и т.п. Но главный интерес отдела — в сделанной им же большой модели аэроплана системы Лавуазена. Тщательность, точность и изящество исполнения поразительны. Но аэроплан не только красиво висит над потолком, он прекрасно *летал* в зале. Другой юноша выставил исполненную при помощи только одного перочинного ножа модель аэроплана Райта, тоже очень изящную. Если сравнить эти работы юношей, не получивших никакой специальной подготовки, с теми работами, которые экспонировались в это же время в Москве в университете на выставке по воздухоплаванию при XII съезде естествоиспытателей, модели наших юношей окажутся достойными занять одно из первых мест на этой специальной выставке, с той только разницей, что большинство моделей техников и инженеров, выставленных на *специальной* выставке, не летали, а одна из двух моделей, бывших на *детской* выставке, прекрасно летала.

Из работ по ремеслам отметим прекрасные выжженные и раскрашенные изделия из дерева, переплетные работы, даже башмачные (изящные ботинки работы девочки).

Мы затронули самую небольшую часть виденного.

Общее же впечатление от выставки очень сильно: детские изобретения в области упрощения школьного преподавания, детские работы по технике, по научному коллекционированию, по ремеслам, по искусству свидетельствуют, сколько энергии, сил, вкуса, любви к труду таится в подрастающем поколении! И в то же время нельзя отделаться от сознания, что школа почти не принимает никакого участия в пробуждении и развитии его

этого. Почти все делалось вне школы, а часто и вопреки школе. А между тем сколько живого и нужного внесла бы детская самодеятельность в учебную и воспитательную работу школы, если бы школа широко раскрыла пред нею свои двери!

II.

Это горькое чувство, вызванное малой отзывчивостью школы на детскую самодеятельность, проходит, когда попадаешь на другую, отчасти детскую выставку — *«Выставку работ учеников Императорского Строгановского училища»*.

У училища свои задачи, очень важные — это развитие русской художественной культуры в области промышленности, приближение промышленности и ремесла к художеству, и мы не с точки зрения этих задач коснемся его выставки. Нам дорого, что вся художественная часть училища, все художественное преподавание и обучение в нем построены именно на детском и юношеском творчестве и самодеятельности. В училище учатся, но не учат, идут к творчеству, а не к одному добросовестному постоянному копированию, работают, а не говорят только о работе. В этом его отличие от огромного большинства современных школ, в этом причина его выдающегося успеха и развития. Основа всего художественного преподавания в училище — *«творческое рисование»*, создание руководителя училища Н. В. Глобы. Оно начинается с подготовительного класса. Ребенок благодаря ему не знает художественной учебы. За ребенком, только что вступившим в училище, сразу и навсегда признается право *творца-работника*. «Нам нужны твои творческие силы, нам нужен твой талант, нам нужно, чтобы они развивались и приносили все, что могут принести, но нам не нужно, чтобы ты был навсегда только учеником, только послушным последователем сказанного и сделанного» — вот тот завет, которому следует училище в отношении к каждому ученику. И результаты такого отношения налицо.

Уже в комнате, отведенной работам подготовительного класса, вы поражаетесь обилием фантазии, непринужденностью, смелостью и независимостью рисунка учащихся. Нет еще техники, еще только намеки на твердый рисунок, на последовательную выдержанность стиля, но почти у каждого есть то драгоценное *«свое»*, без чего нет искусства, нет творчества. Смотришь на эти детские, незаконченные, только набросанные рисунки, и кажется: нет неталантливых, одни больше, другие меньше талантливы, но все талантливы. Есть несколько рисунков петухов (с живой натуры) — это наброски в две-три краски (акварелью), но это сама жизнь, в этом есть то пристальное, художественное наблюдение, без которого нет художника. Темы рисунков разнообразны. Ученики 1—2 класса уже рисуют и Шемаханскую царицу из только что, очевидно, виденной оперы

«Золотой петушок», и тонкую, золотую, умильно-хитрую лисицу, и смеющихся краснорожих баб, и тихий уголок Замоскворечья, и какую-то зловещую птицу русских сказок, может быть, недавно перед этим прочитанных, и изящную обложку к «Жизни животных» Брэма, и вы чувствуете, глядя на все это, что рисуется все это с наслаждением, с той творческой свободой, вне которой нет искусства, нет вообще радостной работы, вы соглашаетесь с организатором и душой всего этого дела, что это подлинно «творческое рисование», в противоположность мертвому, приглушающему рисованию наших гимназий и школ.

В старших классах все совершеннее, художественнее, законченнее, цельнее уже не только талантливое намерение, но и достижение, но меж младшими и старшими нет разницы в том, что все одинаково непринужденно, творчески ценно, интересно.

Необходимое добавление к «творческому рисованию» — «рисование с живой природы». В младших классах — это птицы: куры, петухи, гуси, утки, голуби, звери: кошки, собаки, лисицы, в старших — люди. Вместо мертвых гипсовых рук, ног и голов детям дают писать милых птиц и зверят. Какое должно быть наслаждение писать этих недоуменно поглядывающих в непривычной обстановке класса важных петухов, сонных кур, хитро затаившихся лисят, беспокойно гогочущих гусей! В этом есть настоящая художественная и педагогическая правда: детям близок и дорог этот живой мирок птиц и зверят, а что дорого, то и мило, то хочется запечатлеть красками на бумаге, на холсте. И потом, так ценно, интересно и важно для суждения о художественных способностях ученика это проявляющееся в рисовании с живой природы умение ученика схватить все самое характерное, типичное, следовательно, и художественно ценное с этой беспокойной природы — клохчущей курицы или гогочущего гуся. Какими чудесными иллюстрациями для детских книг являются эти детские рисунки животных и птиц.

Вообще среди детей и юношей, выставивших на выставке Строгановского училища, есть много прекрасных иллюстраторов. Некоторые рисунки поражают своей самостоятельностью и интересной разработкой темы. Нам вспоминается на редкость удачный акварельный рисунок тигра, может быть, навеянный Кипплингом. Это прекрасная иллюстрация к «Джунглям» — смелая, сочная, характерная. У одного из первоклассников есть милый «Хоровод» — весной на лугу водят ребятишки: это могло бы быть великолепным украшением детской или детского сада или иллюстрацией в книжку для малышей, столько в «Хороводе» весенне-светлого настроения и светлой красочности русской весны. Жаль, что пока работам по иллюстрированию книг в училище отведено еще мало места.

Старшие классы выставили этюды с людьми. Но это опять-таки не застывшие, так называемые классические позы натурщиков и натурщиц, а самые непринужденные, подвижные, иногда

натура находится даже в движении. Вот двое хорошо сложенных мальчиков валяются полуобнявшись на полу, один болтает ногой; вот, борясь, красивые, стройные мальчишки повалили друг друга и сплелись в живой клубок молодых сильных рук, ног, грудей, голов; вот играющие на виолончели. Здесь также вся суть не в детальной выписке натуры, но в передаче общего впечатления, всего характерного, ярко типичного, что есть в теле, выражении лица, позе, движении, в освещении натуры.

Очень интересны *одноурочные* работы учащихся. В течение одного урока (меньше часа) надо создать нечто законченное и цельное. Это возможно, конечно, только при том навыке глаза, при той способности схватить и передать главное, наиболее ценное в предмете, которую развивают творческое рисование и рисование с живых натур.

Мы бегло коснулись основы художественного преподавания училища, к ней присоединяется изучение стилей, сначала лишь одного русского, затем и других; есть в училище и специальные классы акварели, контуров и т.п., но классы эти занимают третьестепенное место в общем плане и близки к уничтожению, потому что, в сущности, при наличии творческого рисования и акварели, и контуры, и прочее попутно проходит уже с przygotowательного класса, так как детям сразу же дают в руки и акварель, и краски.

Едва ли не главнейшая часть выставки — работы мастерских. В них полное торжество детского и юношеского творчества.

Когда смотришь на разнообразнейшее сочетание предметов — декорации, произведения художественной печати и графики, изделия из эмали, из серебра и других металлов, из стекла, из кожи, материи, мебель, изделия из дерева, ткани, вышивки, керамика и т.д., и т.д., радуешься, что присутствуешь среди всего этого, среди подлинно нарождающейся художественной культуры, проникающей всюду — в церковь, в театр, в школу, в бытовую жизнь. Не знаешь, на чем остановиться. И подумать, что все это богатство красок, вкуса, воображения, труда, энергии — создано простыми русскими детьми, теми самыми детьми, которых такими бездарными и тупыми делает господствующая школа!

Испытываешь прямо-таки изумление, глядя, например, на эти мельчайшие работы из эмали. Тут уже не намеки только, не попытки, — тут достижение прекрасного. Есть среди выставленных вещей две милые детские головки, исполненные эмалью на серебряном блюде: от них не оторвешься — столько в них грации, тонкости и совершенства исполнения.

Недавно начатые работы мастерской по художественной печати, графике и офорту уже теперь дают так много, что нельзя нарадоваться на них всем, кто любит книгу и искусство печати. А возможность каких изданий, каких художественных созданий в области печати открывают для будущего эти работы! Это ведь очаги распространения истинно художественной культуры.

Макеты декораций к «Русалке», «Ревизору» и «Фаусту», выставленные декорационной мастерской, дают много интересного и нового.

Превосходны керамические изделия. Выдержаны и стильны столярные работы.

Смотришь на все это и думаешь: только верьте силам и творчеству детей и юношества, только помогайте им, и нет предела тому, что могут дать русские дети.

«Русские дети — самые талантливые из всех!» — восторженно говорит руководитель Строгановского училища.

Не знаем, всех ли они талантливей, но они талантливы, это доказал он сам, глубоко поверив творческим силам детей и достигнув тех блестящих результатов, малой доли которых коснулись мы здесь.

Если же принять во внимание, что у Строгановского училища есть четыре отделения училища (из них два в деревне), что при самом училище в этом году открыты вечерние классы с утренней работой в мастерских, в сущности, составляющие второе училище без научных лишь предметов, то нельзя не признать работу Строгановского училища огромной, его почин в деле доверия детскому творчеству, его постановку в основу преподавания принципа самостоятельности учащихся — прекрасными, незабываемыми в истории русской школы и явно удавшимися.

Мы намеренно объединили свои впечатления о двух детских выставках в одно целое.

Первая выставка показала, как велика и многообразна детская самостоятельность и как сильно детское творчество.

Вторая выставка показывает, как плодотворно применение к школе и учению на деле этих двух принципов, применение, коснувшееся хотя бы одного лишь художественного образования.

Думается нам, что к одному выводу обязывает нас изучение этих двух выставок: «Если школа всякая — общая, художественная, техническая — поверит детской самостоятельности, обоснуется на творчестве учащихся, она достигнет всего; если не поверит, положит в свою основу сухую учебу — она не достигнет ничего».

НА ЭКЗАМЕНЕ ШКОЛЫ

(Из педагогических впечатлений)

В одном из номеров «Свободного воспитания» я говорил о том перевороте, который на наших глазах совершается в области педагогической оценки: прежде, еще совсем недавно, единственным способом оценки результатов педагогической школьной работы считались экзамены учеников. «Каковы ученики, такова школа» — была скрытая мысль этого способа оценки; совершенно понятно, почему старая школа так держалась и так продолжает держаться за экзамены: эта показная, «казовая» сторона школы, искусственно поддерживаемая (стоит только вспомнить ту специальную выsidку, которой подвергаются ученики перед экзаменами, то натаскивание, в которое превращается обычно преподавание перед экзаменами), перекладывала ответственность за успех школьной работы со школы на ученика: виноват лично вот такой-то, провалившийся на экзамене, а школа ни при чем, — преобладающее большинство экзамен выдержало, значит и школа его выдержала. Но «какова школа, таковы и ученики» — вот мысль того нового экзамена школы, который теперь идет на смену мучительному и столько раз осужденному экзамену учеников. Новая школа вводит экзаменатора (а им может быть всякий интересующийся педагогической работой данной школы) в самое существо своей работы: она знакомит его не только с результатами этой работы, но и с самим своим устройством, методами, приемами, пособиями, навыками, применяемыми в педагогическом процессе, происходящем в школе.

Этот экзамен школы возможен в нескольких формах, например в форме доступности посещения классов и всех учебно-вспомогательных школьных учреждений для родителей и педагогов других школ, затем в виде лекций и рефератов, систематически знакомящих с намерениями и осуществлениями педагогического персонала школы, в виде периодического обзора работ учащихся и т.п.

Печ. по журн.: Свободное воспитание. 1912/1913. № 1. С. 7—17.

Самой распространенной формой экзамена школы становится ныне *школьная выставка*, устраиваемая обычно после окончания учебного года, т.е. во время экзаменационной страды старой школы. На страницах нашего журнала мы неоднократно знакомили читателей с наиболее примечательными выставками такого рода, происходившими в Москве.

В этих заметках я хотел бы поделиться педагогическими впечатлениями от подобной выставки, устроенной начальной школой г-жи Адлер, происходившей в мае, в помещении общества «Детский труд и отдых» в Москве.

Два года назад я описывал выставку этой же школы. С тех пор прошло два года оживленной педагогической работы и пытливого искания новых приемов и методов, диктуемых жизнью и потребностями детей.

Я не пытаюсь дать общую картину работы этой школы: я хочу просто поделиться впечатлениями с выставки одной из наиболее интересных школ в Москве.

Работы первого класса, самых малышей, может быть, наиболее интересны: они сразу вводят обозревателя в самый дух педагогической работы данной школы.

При прохождении букваря дети, одновременно с изучением букв, приучаются к творческой работе над языком, над лексическим материалом: к свободному сочинению. Сначала на букву, которую они знают, дети дают слово, начинающееся с этой буквы или только включающее ее в себя. Затем, пройдя так несколько букв-слов, дети создают фразу, также включающую в себя буквы-слова, ранее изученные. К Рождеству проходят весь букварь, и составляется уже каждым учеником целый рассказ как результат хорошего творческого знакомства с его лексическими элементами — буквой, словом и фразой. У каждого во всем этом своя самостоятельная работа; например, на букву А один рисует бабу и подписывает: Агафья, — это, конечно, хорошо ему знакомая Агафья, оттого он так уверенно и нарисовал ее, и подписал ее имя, и выбрал именно ее на букву А, а не какого-нибудь никогда не виденного аиста, которым непременно сопровождалась прежде буква А в азбуке.

В *Пример составления первоклассниками своего собственного букваря — это как раз и есть мудрый прием формирования собственного жизненного опыта ребенка в сочетании с его творчеством. И я согласна с автором, что такой прием педагогически самый ценный*

Я могла бы привести десятки примеров такого вида детского творчества, которые демонстрируют ученики нашей начальной школы. Они учатся. Они переписывают в стихотворной форме известные детские сказки, оформляя их в виде красочных книжечек с собственными рисунками, в бархатной обложке, на которой стоит ссылка на самое лучшее «издательство» в мире — Семейное издательство. Они изучают

историю своей семьи и создают замечательные проекты «Мое семейное генеалогическое древо». Они исследуют судьбы своих предков, их участие в самых известных и важных событиях в истории страны.

Вот кто-то на букву Ц изобразил цыгана, нарисовал и написал целую сцену-фразу: «Цыган поет с девочкой»; на букву Р изобразил кто-то, сынишка, вероятно, рабочего, целую жанровую сценку из близкого ему быта: «мама моет рюмки, папа пьет вино». А вот и милые друзья детской жизни, привлеченные к азбуке их хозяина: «Дамка (собака) и кот». Вот историйка на букву Ф: «Фонарь горел. Федя шел, считал звезды и ушиб лоб».

Так, постепенно, у каждого малыша создается им самим созданный, пережитый (потому что все предметы поняты, близки, из им переживаемого быта взятые), понятный, показательный букварь-картинка, — конечно, лично для него лучший и полезнейший из всех букварей в мире и более для него легкий и удобный, а следовательно, и педагогически самый ценный.

По арифметике в первом классе проходят все комбинации с числами до 20. Это — тоже творчество над числовым материалом, как там было над лексическим. Первое счисление проходит опять-таки в наглядности, почерпнутой из быта и предметов, окружающих самих же детей. Задачи придумываются детьми, — значит в них участвуют те же папа, мама, Федя, Дамка, кот, что и в букваре. Учатся считать на счетах, сами делают счета из пробок на проволоке. Таблицы умножения составляют сами же, но какие это таблицы! Ряды красных морковок, синеватых вишен, спелых яблок, зеленых листочков, разложенные в порядке умножения, то парами, то тройчатками, то пятками, над ними лишь подписаны цифры. Нигде ничего отвлеченного, не связанного с милым и близким ребенку предметным миром. Русский человек привык в детстве учиться — спрягать, вычислять, решать задачи, но никто не учит его *внимать*; искусство внимания — это искусство умения читать поэтов, изучать мыслителей, смотреть художников, слушать музыку. Мы плохие читатели, скверные слушатели, неумелые обозреватели. У нас нет любви к слову Пушкина и Толстого, к звуку Глинки и Чайковского, к краске Боровиковского и Серова, к стиху Тютчева и Фета, к мысли Соловьева и кн. С. Трубецкого. Оттого непрочна наша философская и художественная культура, оттого возможны нелепые увлечения псевдохудожниками и псевдомыслителями.

В практике рассматриваемой школы есть уголок, какого надо пожелать всякой школе, всякому педагогическому учреждению. Раз в неделю, без всяких уроков, обязательств, скучных учебно-догматических сопровождений здесь происходит чтение художественных созданий русского слова, рассматривание произведений подлинного искусства. Иногда, слушая простое

чтение великих творений, дети иллюстрируют их по своей охоте своими рисунками, и обратно: рассматривая снимки с картин, пишут к ним рассказы; но это не обязательно — как хотят. Важно лишь, что таким путем дети в раннем возрасте уже входят в глубоко воспитательное общение с родным искусством, сживаются с ним, приучаются дорожить им, ценить его, видеть в нем не забаву, но потребность, насущную необходимость.

На таких часах свободного проникновения в искусство в старшем, третьем классе показывали детям «Историю русского искусства» И. Грабаря, «Русские древности» Кондакова и гр. И. Толстого. Это прекрасно: образцы подлинного искусства, собранные в этих изданиях, искусства то младенчески-первобытно-прекрасного, как в «древностях», то творчески-совершенного, как у Грабаря, должны вытеснить из детской и из школы все бессилие и бездарность иллюстраций огромного большинства детских книг, журналов, стенных картин и т.п. И вот прекрасные следы детского любования подлинным творчеством: древнерусский чудный орнамент, виденный девочками в издании «Москва в ее прошлом и настоящем», они вышли на полотенце аппликацией (нашивкой).

В детских работах на исторические темы, в куклах бояр, стрельцов, в различных моделях чувствуется явное желание вспомнить и воссоздать творчески то драгоценное искусство, которое они видели у Грабаря и Кондакова. Во втором классе все наметившиеся в первом пути, приемы углубляются и расширяются.

Также, например, дети делают весы, меры веса, объема, линейные меры, но все это с большой точностью, математической строгостью. Словесное творчество в I классе, связанное с букварем и только к концу года идущее на своих ногах, здесь приобретает большую самостоятельность и привлекает большее внимание. Появляются любимые рассказчики из среды товарищей. Их рассказов ждут, просят, требуют. После каникул такого любимого писателя-сотоварища засыпают вопросами:

— Ну что, написал что-нибудь? Прочти.

Свободное рисование процветает и в первом классе. Никто из учителей не показывает, как рисовать, не говорит, *что* рисовать. Рисуют вполне свободно. Но это не значит, что рисуют кое-как: в классе есть строгие критики — сами же дети. Иногда сам художник к концу года, рассматривая первые свои рисунки, презрительно замечает: «Как я скверно рисовал? Ничего не похоже». А между тем у многих уже в первый год заметна хорошая способность к рисунку и к умению любить краски и художественное красочное сочетание. Как это ни смешно на первый взгляд, во втором, в третьем классе есть положительно хорошие колористы, как-то чувствующие сами по себе всю важность и значение тонов и колорита в композиции. Не забуду «Зиму», нарисованную малышом из первого класса: снег, черный-черный

лес вдали грозно пересекает белую тишь снега. Золотисто-зеленое зимнее небо также типично зимнее. Два огромных черных дерева на первом плане, стволыстые, корявые. Вот и все. Но, право же, это совсем не мало для рабочего ребенка 7—8 лет: так это просто, художественно, правдиво.

Во втором классе сперва не хотели рисовать с натуры, потом сами попросили этого: хотелось рисовать и то и другое, а потом, смотря на нарисованное и на то, что должно было быть нарисовано, приходили сами к заключению, что не хорошо нарисовано, не точно, не характерно, и запросили натуру. Рисовали цветы, кур, кошку, фрукты, ягоды, овощи, очень полюбили рисовать с живой натуры.

Очень много все время работали: лепили, строили модели из глины, жести, дерева, бумаги — из чего кому сподручнее. Сначала особенно ценили живость и быстроту работы, затем стали сами же обращать внимание на точность, аккуратность, соответствие с поставленной задачей, верность общему плану и назначению работы.

Эти навыки к рисованию, акварели, лепке, черчению, моделированию послужили основой, на которой построено было преподавание географии, естествознания, истории. На уроке естествознания ведется, например, беседа о воде и ее превращениях. Потом учительница просит рассказать ей историю о воде кого-нибудь из детей. И вот ей ответ — рисунок. Сначала нарисован самовар с густым паром; потом изображено окно с капельками воды на стекле, далее кран, через который льется вода; еще дальше река, жаркий день, туча. Вы смотрите на этот быстро набросанный рисунок — и вам ясно, как сознательно воспринял ребенок историю капельки воды и как ясно укладывается эта история у него в сознании в определенные образы. Говорилось на уроке о строении человеческого тела. И опять ответный рассказ детей: один нарисовал тело человека, другой его вылепил, как мог, из глины, кое-где покрасил. Не все сделано верно, кое-что передано не точно, ошибочно, но это-то и ценно, что по такому рисунку и слепку, независимо от степени совершенства их выполнения, можно прекрасно судить о степени восприятия, переработки и сознания ребенком предложенного ему образовательного материала, о том, как и что усваивает ребенок на уроке.

Шла беседа о способах передвижения человека, делали экскурсию в область истории культуры, — и вот создана коллективно, всем классом, прекрасная группа моделей — от пешехода до автомобиля и аэроплана. Говорили в классе о городе и его происхождении: дети запечатали все слышанное в модели первобытного города, выпилили избушки, частокол, башенки, ворота. Очень занимательна и созданная детьми наглядная «История льна»: льняное семя, стебель, цветок, волокно, нитки, прядильный станок, ткачество, уток и основа, ткацкий станок, полотно, рубаха.

Конкретность и образность вносятся даже в условия арифметических задач, — те самые условия, которые так скучно бывало выписывать из задачника: здесь условия эти рисуются — и нередко в красках. Например, задача о торговце вишнями и апельсинами: на одном лотке было столько-то, на другом — столько-то; все это прекрасно и, главное, весело нарисовано.

Конкретность и творческая работа применены не только к естествознанию, например группы поделок: сосна и что из нее делают, история колоса ржи и т.д., но и к географии и истории. География отправляется также от изучения того, что ближе всего ребенку: наша местность, ее хозяйство, жители, промыслы, способы передвижения и т.п. Вот группа с северной Волги: изба со всеми бытовыми и хозяйственными принадлежностями; вот Волга в открытках и рисунках, собранных детьми: ее начало, истоки и конец, устье.

Особенно интересны исторические пособия, создаваемые во время урока. Беседовали о каменном веке — вылеплен мамонт; сказание о Вещем Олеге — группа, изображающая момент смерти Олега: «Так вот где таилась погибель моя!» Сложная группа, вылепленная и раскрашенная: поклонение Перуну. Еще сложнее — «Выбыбай, Боже!»: Перуна тащат в Днепр. Особенно удачно вышел сам истукан: грубый, сильный и какой-то архаический. Целая коллекция кукол, одетых девочками в исторические костюмы: бояре, татары, стрельцы, рынды.

В старшем классе уже несколько определеннее выражаются наклонности, влечения детей: одни больше художники, другие — писатели, третьи — техники. У художников появляются вещи более цельные по колориту, рисунку, композиции; они стремятся к определенным художественным эффектам; видно, как хочется им достичь определенных намерений в рисунке и компоновке сюжета. У писателей появляются какие-то свои особенности стиля, художнического сочувствия, склонности к тем или иным сюжетам. Всех популярнее — плодовитый писатель-мальчик, большой фантазер, стремящийся к занимательности и запутанной интересности рассказа. Девочка, более тонкая, художнически чуткая, не популярна. Мальчик рассказывает невероятную историю про льва и тигра. Они приходят к лисе и говорят: «Это что у вас такое?» — «Да мы ужинаем», — говорит лиса. — «Ну, ешьте, да давайте играть в жмурки». Это говорят страшные лев и тигр, пришедшие съесть лису! Зато интересно.

Девочка пишет: «Выходит солнце из тумана красивым-красивым, и все на него зорко глядят, а оно посылает земле свой поклон, на богатого человека оно и не глядит, а бедным подало свой свет и как будто утешает и греет, — греет всю матушку-землю, и как любит это яркое прекрасное солнце!»

Но что бы ни писали, что бы ни рисовали, ни лепили эти дети рабочих, на всем печать непринужденности, пытливости, радования труду и работе, жажды знать и настоящего, ничем не

ломаемого, не теснимого детства! А это ли не заслуга школы, это ли не экзамен, так удачно ею сданный?

Мне думается, есть только один критерий истинности данного педагогического метода и системы: увеличивают ли они или, по крайней мере, сохраняют ли они в детях волю к жизни, к радованию и любви к жизни? Если да, школа на верном пути, и ей простятся и промахи ее, раз она не промахнулась в одном: не отняла у детей детства, но сохранила и сберегла.

МАСТЕРСКАЯ РУЧНОГО ТРУДА

(Из впечатлений)

Среди идей новой педагогики есть одна, которая является наиболее неоспоримой, самоочевидной, всюду признаваемой, но слишком слабо еще осуществляемой. Это идея о педагогическом значении физического (ручного) труда. Идея эта выдвинута и развита в наши дни педагогами, моралистами, гигиенистами, деятелями общественными, стоит только припомнить имена Лесгафта, П.А. Кропоткина, Дьюи и др.

Нравственное значение ручного труда не подлежит сомнению: ручной труд есть нравственно обязательная повинность человека пред лицом несравненно более тяжелой, всеобщей человеческой повинности «в поте лица есть хлеб свой». Педагогическое его значение еще менее спорно; он кладется новой педагогикой в основу научного преподавания, становится не отдельным только предметом в школе, но педагогическим методом, одинаково применимым к математике и естествознанию, географии и истории.

Социальная роль труда общеизвестна: равенство перед трудом есть наиболее приемлемое равенство из всех возможных форм равенства.

Наконец, гигиеническая роль ручного труда получила уже достаточное признание, чтобы следовало еще останавливаться на ее уяснении.

Но, признанный в теории, ручной труд так мало признан на практике. В современной школе ему отведено ничтожное еще место. Как *метод* ручной труд принят лишь в весьма немногих школах; как особый *предмет* он не введен вовсе в правительственную школу. Между тем именно в наше время ему особое место в школе, он там самым желанным должен быть гостем. Бесконечные жалобы на наше молодое поколение, на его вялость, раннюю усталость, раннюю утерю радости жизни, плохую работоспособность — жалобы во многом столь справедливые, но что делает школа для того, чтобы уничтожить почву для всего этого?

Печ. по журн.: Свободное воспитание. 1912/1913. № 6. С. 51—54.

Она не умеет воспитывать не только здоровый дух, но и здоровое тело. Последнее, казалось бы, несравненно легче и при добром желании достижимо при весьма малых усилиях. Очевидно, дело в отсутствии самого этого желания.

Поэтому всякий, хотя бы и частичный, успех в деле, существенно важно и почти всеми пренебрегаемом, должен быть отмечен во имя самого этого дела.

Уже пятый год существует в Москве мастерская ручного труда, основанная М.С. Россолимо. Задача мастерской была несложна — дать возможность всем желающим заняться ручным трудом, возможность работать. Было организовано обучение ремеслам: столярному, переплетному, плетению корзин, металлопластике.

Работать в мастерской могли и взрослые, и дети. Выбор работы предоставляется работающим. Каждый работающий убирает сам за собою инструменты, материал, стружки. Работа производится и в воскресные дни. Вот те простые основания, на которых протекала и протекает деятельность мастерской.

И мастерская всегда полна. Тут и радостные, шумливые детишки дошкольного возраста, хлопотливо работающие над подарками для домашних к Рождеству или к именинам. Тут и школьники всех возрастов и учебных заведений. Тут и профессор университета, пришедший за физическим трудом отдохнуть от умственного. Тут и родители, то помогающие детям, то сами превращающиеся в учащихся. Работа спорится. Творческой фантазии полный простор. От самых простых поделок из дерева, от незатейливых полочек, подставок и скамеечек до прекрасных стильных работ по металлопластике — все выходит из мастерской. Но дело совсем не в разнообразии и достоинствах работ: ремесленники делают, может быть, лучше и тщательнее, и самый строгий вкус не удовлетворят, может быть, работы мастерской. Дело не в этом, а в том, что мастерская дает простой и всем доступный исход той неистребимой потребности в труде, в физической работе, которая одинаково живет в ребенке, во взрослом профессоре и гимназисте. Можно не замечать, заглушать эту потребность, забывать о ней, но нельзя ее уничтожить совсем: настолько естественна, первична она в человеке. Радость и потребность труда есть то, без чего человек не может жить. Руки тянутся к работе, ребенок тянется к щепке, взрослый к рубанку и пиле; из библиотеки и кабинета так же, как и из детской, тянет в мастерскую, туда, где хотя отчасти, в течение короткого часа, можно насладиться радостью труда.

Веселый шум стоит в мастерской Россолимо: это радуются дети, пришедшие сюда за работой отдохнуть от школьной — увы! не особенно премудрой! — премудрости.

Вот мирный способ борьбы с недостатками современной школы, вот противоядие школьной отраве скуки и бессилия — мастерские труда!

Даже ученому полезно время от времени превращаться в рабочего; Кропоткин и Толстой думают, что от этого ученый выигрывает и *как ученый*. Для детей же физическая работа есть настоящий отдых от школы, от томительной учебы.

Нет ничего легче устройства такой мастерской ручного труда; результаты ее деятельности неоспоримы, почти осязательны. А между тем как мало у нас подобных мастерских!

Мы все очень хотим, чтобы старая школа уступила место новой, но не знаем, с какого конца приняться за дело. Вот дело, с которого начать нетрудно, но которое необходимо и осязательно полезно. Мастерские ручного труда — первый и один из самых важных этапов на пути к новой школе.

«CARTHAGO DELENDA EST!»

ИЗ КНИГИ И ЖИЗНИ

Около трехсот лет тому назад Ян Коменский назвал себя «несчастной жертвой школьного схоластического педантства», и с тех пор не было, кажется, ни одного сколько-нибудь выдающегося и оригинального мыслителя, философа, поэта, писателя, художника, общественного деятеля, у которого в той или иной форме не сорвалось бы слова горького осуждения, недовольства и даже вражды по адресу школы и школьной науки. Пушкин, Гоголь, Белинский, Л. Толстой были «ленивыми» школьниками или студентами, не бывшими в состоянии достаточно успешно преодолеть школьную мудрость. Ленивыми оказывались гениальные люди, бездарностями — с точки зрения педагогов — оказывались будущие гении! Жизнь выносила постоянно и неуклонно самый суровый обвинительный приговор школе и школьному воспитанию, а она, эта обветшавшая, промозглая, гнилая школа-казарма, школа-фабрика, все любит себя и процветает на всех уголках земного шара, и все новые и новые сотни и тысячи людей протискиваются через нее!

Но чем более рос, возвышался и чем старше становился Карфаген, тем чаще и чаще повторял старый Катон свои вечные слова: «Carthago delenda est...»³⁰

Нам, сторонникам новой школы, иногда не остается делать ничего иного, как повторять эти старые слова: «Carthago pedagogica delenda est».

Будем же делать это, веря, что рано или поздно эта школа будет уничтожена и на ее месте воцарится новая школа для новых людей.

И чем пристальнее мы будем вглядываться в окружающую нас педагогическую действительность, мы все больше и больше будем убеждаться, что ничего другого, кроме полного исчезновения, нельзя предречь и пожелать обычному типу школы, нашей русской или западной, европейской, безразлично.

Печ. по журн.: Свободное воспитание. 1907/1908. № 5. С. 79–90.

³⁰ «Карфаген должен быть разрушен!» (лат.)

Очень интересный материал для характеристики западноевропейской школы нам дает анкета, распространенная венским «Культурно-политическим обществом» в 1906—1907 гг. среди бывших и настоящих воспитанников австрийских средних школ. Мы пользуемся данными этой анкеты в прекрасной разработке г. Л. Седова, помещенной под заглавием «Отзывы учеников и учителей средней школы в Австрии» в 7-й книге «Вестника воспитания» (октябрь) за 1907 год. В № 3 нашего журнала мы, на основании показаний русских учащихся, набросали схематическую, но прямо жизнью продиктованную картину внутреннего содержания русской средней школы. Теперь мы попытаемся сделать то же относительно австрийской школы, школы одного из «свободных» государств.

Все почти непоколебимые твердыни нашей школы — в виде программ, систем, классов, баллов, уроков, предметов и т.п. — налицо в австрийской школе; дух принуждения, лжи и насилия царит в ней, и результаты ее те же, что и в нашей школе, те же до самых мелочей, те же до полного тождества.

Живую родную речь, сокровища родного языка наша школа путем грамматического, педантского преподавания умеет превращать в орудие мучения и отупения учеников, при помощи которого можно убить в детях самобытную мысль, оригинальность, талантливость. В языке, в речи, в слоге — виден весь человек, «style c'est l'homme», и, убивая в детях живого человека, разрушая непрерывно их личность, школа научает их пошлому, прилизанному, мертвому языку вместо вечных красот родного языка. Немудрено поэтому, что наша современная литература, наука, печать полна писателями, публицистами, учеными, пишущими варварским русским языком, перегруженным сделавшимися общими до пошлости оборотами речи и иностранными словами, — языком, от которого пришли бы в ужас Пушкин, Гоголь и Тургенев, — создатели, наряду со своим народом, живого русского литературного языка.

Но может ли быть иначе, если в наших школах до сих пор — с позволения сказать — «преподают» родной язык и этим преподаванием безвозвратно губят оригинальность и красоту языка у детей, художественно-литературным мастерством которых так восхищался такой художник слова, как Л. Толстой (см., напр., книгу Э. Кросби «Толстой как учитель», а главное, IX том соч. Толстого).

Как это делается? Как школы губят родной язык? Австрийская анкета — устами самих учащихся — дает на это прекрасный ответ. Там это делается так же, как и у нас: язык Гёте и Шиллера губят так же, как язык Пушкина и Тургенева.

«Я припоминаю еще то время, — пишет один гимназист, — когда я был так называемым «плохим немцем». Мои товарищи писали звучные сочинения, украшенные цитатами; все было в приподнятом патристическом тоне, со «вступлением и заклю-

чением». А я наивно излагал свои собственные детские мысли. Но проклятое соревнование скоро заставило и меня писать такие же «красивые» сочинения, какие писали мои коллеги, и — дело пошло. Обокрадешь стихотворения два Грильпарцера (у нас — Лермонтова. — С.Д.), четыре Шиллера (у нас — Пушкина. — С.Д.), украсишь этой добычей жиденькие леса, построенные на основании какой-нибудь статейки, — и «оригинальная» домашняя работа готова... При помощи того же метода добиваешься таких успехов, что можешь «разбирать драму Шиллера, не читая ее»».

То же пишет и другой питомец школы «свободного» государства: «Стиль должен был быть не выше и не ниже среднего уровня. Если замечались какие-нибудь современные тенденции, то, кроме понижения отметки, следовала еще лаконическая пометка на полях: «пустозвонство». Темы были двух категорий. Первая — это патриотическая, опротивевшая нам до глубины души. Второго рода темы были литературные, главным образом, характеристики. Содержание сочинений внушалось настолько, что тот, кто отступал от этих внушений, должен был платить. Самостоятельная работа заключалась лишь в том, чтобы выбросить собственные мысли, сжиться с душой преподавателя и одеть чужие мысли в грамматически правильную оболочку. Кто откровенно выражал свои идеи, с тем происходили истории вроде следующей.

Преподаватель, отдавая сочинение, говорит: «Я должен был предъявить ваше сочинение вашему духовнику. Но он сказал мне, что взгляды — это дело собственной совести». Но это был еврейский законоучитель, католический отнесся бы иначе».

Вот еще третий отзыв такого же рода: «Какое должно быть содержание сочинения, на это не только наводятся ученики, а оно прямо вперед им излагается. Кто хочет получить отличную отметку, записывает все это со стенографической точностью, когда разбирается тема, связывает затем все любимыми пустыми фразами преподавателя, и когда сочинение возвращается обратно, это попури прочитывается как образцовая работа. Свободный, естественный, индивидуальный язык строго-настрого воспрещается. В наших сочинениях сплошь все вертится на объяснении пословиц, патриотическом мужестве, истинно немецком духе (как тождественно это с нашим отечественным «истинно русским духом»! — С.Д.). Ради шутки, шесть работ я закончил провозглашением ура (hoch) в честь всего немецкого. Все были признаны «отличными» и «достохвальными»».

Так учат языку Шиллера и Гёте в школах, где еще часто упоминаются имена Песталотци и Фребеля!

На уроках литературы и истории педагоги беззастенчиво лгут ученикам или проявляют поразительное невежество, когда речь идет о чем-либо современном из области науки, искусства, литературы. Если наши отечественные Иловайские и прочие

«истинно русские» люди, воспитывавшие и поучавшие нас, выставляли нам в ложном свете в течение десятилетий все великое и прекрасное, чем должна гордиться Россия, — Радищева и Пушкина, Герцена и Л. Толстого, Чернышевского и Некрасова, то там, в Австрии, истинно немецкие люди так же лгут, в свою очередь, о Гейне и Ницше, о Вагнере и Ибсене... Слушайте, чему поучают австрийские педагоги немецкое юношество, послушайте их отзывы о великих мыслителях и поэтах: Гейне — это «бесхарактерный человек», «дурной католик» (и поэтому вовсе исключенный из учебника литературы), «*жид*» (!); Ницше — «кончил сумасшествием, и этого о нем уже довольно»; о Толстом учащимся передавалось лишь то, что он написал «Крейцерову сонату», которую «учащиеся не смеют читать»; замечательного художника Бёклина³¹ большинство немецких юношей склонно было бы принять за нечто съедобное.

Вряд ли рядовой ученик русской гимназии мог бы сказать что-либо большее и более верное о Перове, Мусоргском, Герцене, Владимире Соловьеве. Нам вспоминается при этом лично предпринятая нами маленькая анкета среди учеников VII класса одной из московских гимназий. Мы просили их ответить только на один вопрос: «Кто был и когда жил Дидро?» И на уроках истории, и на уроках русского и французского языков они уже в VI классе должны были не раз слышать это имя, и тем не менее из 30 отвечавших лишь два дали нам в ответ элементарно верные сведения о Дидро; остальные или отозвались полным незнанием, или давали такие невероятные ответы: Дидро — это «одна из форм греческого глагола» (не существующего в действительности), «писательница времен Мольера», «балетмейстер, воспетый Пушкиным» (в «Онегине», действительно, упоминается балетмейстер Дидро) и т.п.

Один из ответов на вопрос «Почему же и как может быть все это?» мы получаем у одного из австрийских гимназистов: «Правда, наши педагоги всегда говорят: «Спрашивайте, пожалуйста, обо всем, чего не понимаете». Но отвечают на поставленные вопросы обыкновенно так: «Что делать, придется поставить вам дурной балл». Всякая охота спрашивать пропадает».

И в то же время школа пытается давать своим питомцам какое-то мирозерцание, вырабатывать в них что-то вроде эстетических взглядов, нравственных понятий. Для этого — как лицемерно заявляет она — и изучаются, между прочим, античная литература, начала философских знаний и т.п.

Русская школа с ее схоластическим классицизмом надолго убила в нашем обществе живой интерес к древнему миру, к античным писателям. То же происходит и в Австрии. Вот как преподаются там классические языки: «К фразеологии сводится и изучение древних классиков... Невыносимо слушать, как тебе

³¹ По-немецки Bückling — копченая селедка.

читают этико-эстетические комментарии, которые ты должен будешь воспроизвести на следующий день, а в непредвиденных случаях и через две недели. Во время перемен слышишь жалобные вздохи: «Если не буду знать, что «гексаметр уносится ввысь изящно и легко», я окажусь «недостаточно зрелым по своему мирозерцанию». — «Ты позабыл еще, — поправляет один из «первых учеников», — «облагораживающее спокойствие духа». — «Да нет же, — возражает третий, — он диктовал, что наше мирозерцание должно быть именно таково».

«Мирозерцание внушается педагогами, как правила *ut causale*: «Прежде чем войдете в жизнь, я продиктую вам разницу между реализмом и идеализмом. Прошу заметить!» И вся эта дребедень выспрашивается на следующий урок. Один, не успевший всего записать, получает дурной балл; другой, лучший стенограф, — отличный. Настоящие таланты не находят для себя поля действия в гимназии. Оригинальная, свободно выраженная мысль преследуется. За ней — дурная отметка и в поведении, и в успехах, и угроза провалом на экзамене зрелости. Этот режим террора ломать, коверкать таланты толкает не находящие применения силы на разврат, на пьянство. А всякая посредственность, умеющая приладиться к такому строю, всякие карьеристы процветают при нем превосходным образом».

Главная «педагогическая» основа этой школы точно выражена в следующем определении педагогом, питомцем этой школы, своих требований к ученикам: «Я откровенно признаюсь, что предпочитаю *прилежных, но ограниченных* учеников даровитым, но ленивым, так как в школе для меня самое важное — не внутреннее достоинство ученика, а то, насколько он пригоден для усвоения учебных планов».

Обыски, нашествия «педагогов» на квартиры учеников, бесцеремонный просмотр и отвратительная цензура книг и писем учеников — все это процветает в австрийских школах. Проповедь ярого, слепого национализма, ненависти к «жидам» и иностранцам, религиозный фанатизм — все это насаждается школой в среде немецкого юношества.

Достаточно привести здесь два-три типичных образчика этих сторон австрийской средней школы:

«1. Законоучитель (католик) ненавидит науку и рекомендует нам не общаться с иноверцами. Когда увидел раз, что я шел с евреем, отозвал меня в сторону.

2. Наше преподавание Закона Божия является лучшим средством быстро освободить от высокой веры».

И среди всех учащихся, откликнувшихся на анкету, только один из них — *еврей* — говорит о терпимости своего законоучителя.

Жизнь учащихся за стенами школы связана бесчисленными предписаниями, правилами, непрерывным вмешательством педагогов в частную внутреннюю жизнь учащихся: в разных

учебных заведениях по правилам то нельзя выходить из дому позже 6 часов вечера зимой и 8 часов летом, то запрещается ходить по улицам с женщинами (следовательно, нельзя идти ни с матерью, ни с сестрой), то требуется испрашивать каждый раз особое разрешение на посещение театра и т.п.

Такова, в самых эскизных, из жизни выхваченных набросках австрийская средняя школа. Немудрено, что ее питомцы, покидая ее, вспоминают о ней с таким же чувством, с каким мы, в большинстве случаев, вспоминаем свою.

«Я сердечно рад, что покончил с заведением. Чувство благодарности испытываю только к швейцару, который постоянно говорил, что жаль ему наших 8 лет. Думаю, что великую правду говорил он», — пишет один.

Другой из питомцев австрийской школы приносит ей такую благодарность: «О да! я благодарен за то, что она не внушила мне отвращения к некоторым предметам, например к истории искусства, так как школа не включила ее в свою программу».

И тысячи из нас повторяют слова третьего: «Нет, не с благодарностью, а с проклятием оставляю я школу, с проклятием за покушение на мой ум, за насильственное принижение всякого высокого стремления, за грязь мешанства, в которой она меня держала, за мою расстроенную нервную систему, за исковерканную молодость».

Авторам австрийской анкеты удалось собрать, кроме отзывов учащихся, еще целый ряд отзывов о школе ее бывших питомцев — педагогов, писателей, инженеров, чиновников и т.д. Мы не приводим их здесь за недостатком места, но нам важно отметить, что все благодарные отзывы о школе получены от людей, безнадёжно погибших для живой жизни. Они благодарят школу за то, что она дала им аттестат, с которым принимают на выгодные места, что она позволила им служить не рядовыми, а вольноопределяющимися, что она позволила сделаться чиновником, и т.п. характерная благодарность!

И ни одной благодарности не получила школа от людей, дорожащих своей независимостью, своей мыслью, своим развитием. Наоборот, все такие люди отнеслись к ней совершенно отрицательно и все могли бы повторить слова одного из них, врача: «Говорят: «перед окончившим школу открыт целый свет». Условная ложь, в переводе на обычный язык означающая: «окончивший гимназию имеет право поступить в университет, а окончивший реальное училище — в техническую школу». А больше ничего пред ними не открыто». А эти две дороги слишком ничтожны, чтобы платить за право идти по ним годами школьных мучений и терзаний.

Мы закончим это беглое обозрение современной австрийской школы словами одного «старого учителя», ответившего большим письмом авторам анкеты. «Насколько порабощение учеников возмущает всякого друга света, — пишет он, — на-

столько же мало предсказываю я успеха вашему предприятию (достижение реформы школы). Кто заинтересован в преобразовании школы в современном духе? Правительство? Такое государство, как Австрия, может возносить только среднюю школу, проникнутую иезуитским духом. Настоящим образом заинтересованы в улучшении своей участи, конечно, ученики средней школы, которых каждый день, как скот, гоняют на убой на иезуитскую бойню. Но само собой понятно, что как опора реформаторских начинаний они в расчет не идут. Может быть, родители? Нужно прежде всего выделить родителей из крестьянских и мелкопоместных кругов, откуда выходит много учеников средней школы: эти круги не имеют никакого представления о том, что происходит и должно происходить в средней школе. Остаются родители из класса так называемой «интеллигенции». Большинство этих «интеллигентов» имеет только одно желание, чтобы их сыновья возможно глаже добились аттестата, который откроет им двери к карьере и т.п. А чему и как учат в гимназии, для *такой* интеллигенции это в высочайшей степени безразлично.

Что я лишь в конце упоминаю об учителях, вас, вероятно, не удивит. В огромном большинстве они трусливы, индифферентны, умственно ограничены или охвачены карьеризмом до пошлости. Те, которые смотрят на свое дело не только как на ремесло, дающее возможность прожить, — *rari nautae in gurgite vasto* (редкие пловец среди огромной пучины)».

В этом горьком, безнадежном письме старого учителя указаны, как нам кажется, все основные причины существования современной школы, давно обреченной на смерть. Эти причины: заинтересованность людей, распоряжающихся школою, в поддержании существующего школьного строя, преступное равнодушие или полная бессознательность родителей, их стремление давать детям не знания, а ярлыки, штемпеля и патенты, и, наконец, приниженность, невежество и пошлость безразличия учителей. Сводя же все эти причины воедино, мы можем сказать, что современная школа, давно осужденная передовою педагогическою мыслью, будет существовать до тех пор, пока на воспитание, образование, школу будут смотреть не с точки зрения живых интересов и потребностей детей и свободного развития их личности, а лишь с точки зрения интересов той или иной партии, государства, вероисповедания, того или иного сословия, тех или иных общественных групп и классов; другими словами, воспитание и образование будут истинно плодотворными и необходимыми лишь тогда, когда в них будут видеть только средство сделать каждого отдельного человека свободной, независимой, самобытной, сильной, оригинальной личностью, а не сделать его инженером, чиновником, консерватором, либералом, католиком, лютеранином, классиком и т.д.

Такой школы, такого воспитательного строя, за ничтожными исключениями, нет и в «культурной» Европе так же, как в нашей России.

Может быть, трудно и тяжело сознаться в этом, трудно отрешиться от тех иллюзий, которыми мы до сих пор тешимся, думая о мнимо свободной школе на Западе, но признаться в этом необходимо всем, кто хочет создавать действительно *новую* школу. Без такого сознания мы не будем достаточно свободны, чтобы создать новую школу.

Будем же постоянно повторять себе: «Carthago pedagogica delenda est», и будем смело глядеть в глаза призывающей к ответу правде об этом ненавистном Карфагене, ясно видя его не только у нас, в России, но и везде, где он существует. Этим мы уже совершим часть труда создания *новой школы*.

ВОСПИТАНИЕ КАК ИСТОЧНИК ДУШЕВНОГО ЗДОРОВЬЯ И ДУШЕВНЫХ БОЛЕЗНЕЙ

ИЗ КНИГИ И ЖИЗНИ

В чем задача воспитания? Какие цели должно оно преследовать? Что мы вправе требовать от него?

Существуют бесчисленные, часто разноречивые, часто противоположные ответы на эти вопросы, но среди них есть один уже бесспорно несомненный, уже не поддающийся не только опровержению, но даже возражению, — до того очевидна и несомненна его истинность.

Этот ответ элементарно прост: какие бы ни были воспитание и школа, но самое меньшее, чего мы можем от них требовать, это чтобы они не вредили здоровью детей, не делали их калеками духовными и физическими. Изречение «*mens sana in corpore sano*» живет уже больше двух тысяч лет, успело уже стать разменной, бесцветной, ходячей монетой.

В нем выражено и наше минимальное требование к воспитанию. А между тем его опровергает вся существующая школа: если к ней добросовестно и сполна последовательно приложить двухтысячелетнюю латинскую пословицу как меру ее достоинств, она не выдержит испытания.

Воспитательный и учебный строй, порождающий хронические эпидемии самоубийств учащихся, вызывающий поголовное физическое и духовное их переутомление и истощение, ничему так не враждебен, как старейшему и справедливейшему требованию: «*Здоровая душа в здоровом теле*», и поэтому наиболее действительной, наиболее ясно и неоспоримо обнажающей все злокачественные язвы существующей школы и воспитания критикой является критика не педагога, не социолога, не моралиста, но врача. Только ему, вооруженному неоспоримой мерой здоровья тела и духа для измерения успешности школы и воспитания, раскроется вся патология современной школы и воспитания.

Печ. по журн.: Свободное воспитание. 1908/1909. № 10. С. 81—92.

С другой стороны, в сфере *положительных* требований, которые должно предъявлять к воспитанию и образованию, наиболее достоверными, выясненными, определенными будут опять-таки требования не педагога, моралиста или социолога, но врача, так как гигиена тела и гигиена души, в применении их к воспитанию, являются самыми разработанными, научно-обоснованными отделами педагогики.

В предисловии к одной новой книге³² известный педагог проф. П. Лесгафт дал точное и ясное определение современной русской школе: «Необходимо говорить правду, необходимо прямо указать, что школы у нас нет, а существуют только одни пенитенциарные учреждения».

Эту «правду» действительно «необходимо говорить», но никто не может сказать ее лучше врача, беспристрастного аналитика современной школьной патологии, превратившей школу в «пенитенциарные учреждения».

В Забота о здоровье школьников — одно из приоритетных направлений в воспитании современных детей, так как это забота о будущем здоровье нации. Наряду с множеством других неблагоприятных факторов, таких, как загрязнение окружающей среды, снижение общего экономического уровня жизни, вредные привычки, среди которых курение, наркомания и алкоголизм, сказывающихся на деторождении и здоровье потомства, школа занимает не последнее место в разрушении здоровья ребенка. Именно поэтому многие прогрессивные школы, в том числе и наша школа, провозглашают себя территорией здоровья. На деле это значит, что упорядочиваются учебные планы, уменьшается количество ежедневных уроков за счет шестидневной недели, активно изучаются и используются здоровьесберегающие технологии преподавания, уделяется огромное внимание скрупулезному выполнению санитарно-профилактических инструкций, стимулируется двигательная активность школьников, трудовое воспитание, пребывание детей на свежем воздухе.

Однако, помимо внешних факторов, есть еще и факторы внутренние. А именно то, что школа так или иначе вызывает у ребенка переутомление и стресс. Переутомление связано с огромным количеством изучаемого материала, а стресс неизбежен при оценке знаний учащихся, на контрольных и экзаменах. Это именно та сфера, где поиск ответов на злободневные вопросы не лежит на поверхности.

Решение именно этой проблемы под силу действительно только высоким профессионалам, людям творческим, «признанным талантам». Ибо для поиска «твердых практических указаний» в плане снижения утомляемости и стрессовых ситуаций требуется хорошее знание детской психологии, педагогическое чутье, умение выбрать в учебном материале и преподать детям главное, оставив частности на самосто-

³² Вельский А. Записки педагога. СПб., 1909

тельную доработку, творческий подход к формам контроля, умение создать в классе атмосферу доброжелательности и партнерства.

Поэтому надо только приветствовать всякую попытку уяснить с точки зрения гигиены души и тела, чего мы вправе требовать от школы и чего мы можем ожидать от современной школы.

Такую попытку представляет прекрасная работа доктора В.В. Рахманова «Основы здорового душевного воспитания», помещенная в № 1 и 2 «Русской школы» и ранее прочитанная, под выставленным нами на заголовке названием, в виде лекции в Политехническом музее в Москве.

При современном состоянии педагогической науки «воспитание есть искусство, которое спорится лишь в руках призванных талантов», справедливо замечает доктор Рахманов, а «жизнь требует твердых практических указаний, так как воспитанием призваны заниматься все, а не только таланты...».

Отсюда автор выводит необходимость, соображаясь с требованиями жизни и современным состоянием педагогики, наметить тот *minimum* требований, который мы должны предъявлять к школе и воспитанию и который научно точен и обоснован. Этим *minimum*’ом является мерка *душевного здоровья*, равно как и здоровья физического³³.

«Если бы удалось наметить определенные руководящие принципы для воспитания душевно здоровых людей и провести эти принципы в жизнь, то этим был бы сделан громадный шаг вперед в деле воспитания, несмотря на всю кажущуюся скромность и ограниченность этой задачи».

Выяснению этих руководящих принципов доктор Рахманов и посвятил свою работу, к которой мы отсылаем читателей, думая, что знакомство с нею будет полезно и необходимо всякому, так или иначе имеющему дело с детьми, — родителям, учителям, воспитателям.

На страницах же нашего журнала мы хотели бы лишь отметить некоторые идеи и места этой прекрасной работы.

«Критерием душевного здоровья может служить устойчивость и уравновешенность личности»; «гармоническая цельность и проистекающие отсюда уравновешенность и устойчивость личности — вот главный признак душевного здоровья»; «гармоническое единство есть характерная черта личности идеально развитой в умственном и нравственном отношении».

³³ На последнем автор почти не останавливался, признавая, что требования, предъявляемые к школе в этой области, достаточно выяснены и общеизвестны.

В этих трех определениях — вся суть основной идеи доктора Рахманова. Одушевленный идеями новой педагогики, новой социологии, новой морали, он весь смысл воспитания видит в развитии личности, всю задачу *здорового* воспитания — в гармоническом соотношении, в полном единстве всех свойств человеческой природы, образующих личность; недаром доктор Рахманов с таким удовольствием цитирует из Гюйо: «Нравственность есть *единство* живого существа» (курсив — д-ра Рахманова).

Вся гигиена душевного здоровья сводится к тому, чтобы от ребенка (или взрослого) было устранено или, по крайней мере, парализовано все, что так или иначе препятствует правильной организации личности, не прекращающейся, в сущности, всю жизнь, и, наоборот, чтобы вокруг ребенка, в среде его окружающей, в испытываемых им воспитательных и иных влияниях было в наличии все содействующее безболезненному развитию всех сторон личности и установлению правильного гармонического соотношения между ними, ведущего к единству целостности личности.

NB *Согласна с тем, что школа вынуждена противостоять вредным влияниям современной жизни на личность ребенка и в значительной степени устранять его последствия. Очень часто школа, с чуткими, любящими и мудрыми педагогами, с большой социально-психологической службой, с огромным количеством кружков и клубов по интересам, какие, например, есть в нашей школе, корректирует ужасающее влияние на ребенка улицы, семейных драм, наследственных заболеваний и т.д. и является единственной альтернативой тем факторам, которые угнетают и калечат душу ребенка.*

На первых же порах своего существования личность встречает властные влияния, не благоприятствующие ее гармоническому развитию. Сюда относятся неблагоприятные влияния наследственности (по вычислениям приват-доцента Членова, у 84% студентов Московского университета наблюдается болезненная наследственность — нервные заболевания, бугорчатка, алкоголизм и т.д.), среды, внешних влияний (например, атмосфера ужаса, борьбы, душевного пригнетения, порожденных событиями последних лет) и т.д.

Отсюда вытекает необходимость для воспитания парализовать эти вредные влияния, устранить их действия, разрушающие личность, и отсюда же становится понятной вся важность задачи, предстоящей в этой области воспитанию. Каждый ложный шаг, каждая ошибка может повести здесь к разрушению личности. Если мы не сумеем противопоставить вредным, убивающим душевное здоровье влияниям наследственности, среды и т.д. здоровые, обезвреживающие и уничтожающие их влияния разумного воспитания, мы тем самым увеличим в жизни и без

того огромное число людей больных, слабых, односторонне развитых, нервных, мы не создадим личностей целостных и гармоничных, не обновим жизни.

Приведя яркие примеры того, как бесконечно велик процент детей с патологической наследственностью³⁴, доктор Рахманов делает следующий вывод: «Для большинства наших детей воспитание может быть или добрым гением, делающим их здоровыми и счастливыми, или же, наоборот, оно может быть причиной их окончательной гибели, причиной такой жизни, которая будет в тягость им самим и всем окружающим...» К этому нельзя прибавить ничего большего, чтобы выразить всю важность, какую имеет воспитание для всей последующей жизни подрастающего поколения.

Свой вывод доктор Рахманов подтверждает словами такого авторитета, как покойный психиатр С.С. Корсаков, признававшего, что «при благоприятных условиях воспитания наследственно предрасположенные дети могут вырасти здоровыми, и, наоборот, плохое воспитание может повести к предрасположению к душевным болезням».

«Проследить за тем, как появляются и видоизменяются болезненные зачатки под влиянием различных условий в жизни ребенка, как эти зачатки усиливаются под влиянием одних условий и, наоборот, понемногу уменьшаются и исчезают под влиянием других условий, это значит наметить основы психической гигиены воспитания».

Всю дальнейшую часть своей работы доктор Рахманов и посвящает рассмотрению и учету этих влияний и условий, так или иначе отражающихся на личности, сначала условий общих: «влияние различных факторов, вызывающих то или другое раздражение или возбуждение нервной системы, влияние волнений и чувствований, эмоций, влияние привычки и упражнения», затем влияние более частных условий: среды, старших, товарищей, книг и т.д.

Особенно много внимания доктор Рахманов уделяет рассмотрению возбудителей нервной системы, видя главную задачу гигиены душевного воспитания в том, чтобы совершенно устранить заведомо вредные возбудители, заменить их возбудителями естественными и установить известную гармонию, известное соотношение между теми и иными возбудителями. В том, чтобы «уметь дозировать количество раздражителей», необходимых для интенсивной психической жизни, для правильной деятельности души ребенка, в том, «чтобы ребенок получал необходимое ему количество нормальных здоровых возбуждений, чтобы отнюдь не подвергался действию ненормальных или чрезмерных возбу-

³⁴ Например, в Александровском коммерческом училище из 200 учеников 67% оказались с такой наследственностью. См.: Труды Всероссийского съезда по педагогической психологии. СПб., 1906. С. 163.

дителей», г. Рахманов справедливо видит насущнейшую задачу воспитателя.

Совершенно должен быть отвергнут из области воспитания страх, устрашение, обличенное в форму наказания, как возбудитель — это возбудитель, разрушающий душу, волю, ум, чувство ребенка. «Страх подобен сильному яду. В очень малых дозах он возбуждает, в дозах же побольше он парализует и убивает. Никогда не следует в деле воспитания прибегать к этому сильно действующему средству».

Эмоции (страх, гнев, радость и т.д.), переходя на степень аффектов, чрезвычайно вредно отражаются на личности человека, разрушая ее, и тем более надо стремиться изгнать аффекты из воспитания. Между тем «к помощи аффектов в деле воспитания прибегают чрезвычайно часто, особенно к аффекту страха, начиная от простого запугивания наказанием за грехи, гневом Бога, дьяволом, и кончая жестоким телесным наказанием...».

Признавая, что только упражнение и привычки служат к прочной организации психической жизни личности, доктор Рахманов уделяет много внимания рассмотрению вопроса о внушении в воспитании. Внушение как воспитательное средство до сих пор признается еще многими. Л. Н. Толстой приходит даже к заключению в своих педагогических статьях, что все воспитание есть не что иное, как бессознательное внушение. Очень большую роль в воспитании отводит внушению и Пойо.

Доктор Рахманов, кладя во главу угла своей работы *личность* и ее *свободное* развитие, памятуя постоянно о благе личности как главенствующей задаче воспитания, относится к применению внушения в воспитании с величайшей осторожностью.

«Имея дело с детьми, — пишет он, — надо хорошо помнить об их огромной способности к внушаемости. Если внушенная идея гармонирует с душевным складом ребенка, то она не производит разлада в его личности, и эти случаи дали повод некоторым психологам (Тома, Пойо) горячо защищать внушение в деле воспитания. Однако не надо забывать, что могут быть и обратные случаи, когда внушенные идеи не гармонируют со свойствами всей личности и потому нарушают ее единство, влекут за собой разлад и могут быть причиной психоза, например тяжелой истерии. Внушая детям ту или другую идею, разве могут быть уверены воспитатели в том, что она не ворвется в душу ребенка резким диссонансом? Надо быть до легкомыслия самонадеянными, чтобы думать, будто бы душа ребенка так хорошо известна воспитателю, что подобной ошибки не может случиться, и, кроме того, процесс выработки собственных идей и есть акт творческой мыслительной деятельности души, который представляет самую суть ее жизни. Кто же может красть у ребенка эту наиболее важную сторону его жизни и навязывать ему свои идеи и мысли?»

Исходя из этих соображений, доктор Рахманов признает, что в воспитании внушение «можно, пожалуй, еще допустить как

лечебное средство, но и то с величайшей осторожностью, лишь в руках врачей-специалистов».

Но сильнее внушения сознательного, преднамеренного, внушение бессознательное — внушение семьи, товарищей, родных, прислуги и т.д., внушение, определяемое теми или иными интересами, взглядами, профессией, характером, степенью здоровья или болезни окружающих ребенка людей. Тут «дело воспитателя оградить ребенка от нежелательного внушения», пробуждением мысли и воли в ребенке оградить его от бессознательного подчинения внушению других людей, могущему вредно отразиться на личности ребенка.

Резюмируя основные выводы своей работы, доктор Рахманов намечает следующие «основные задачи здорового воспитания»: «Во-первых, надо стараться в том, чтобы не нарушить гармонического единства развивающейся личности ребенка. Во-вторых, надо зорко следить за тем, чтобы ребенок имел достаточное количество нормальных, здоровых раздражителей и чтобы он отнюдь не подвергался действию раздражителей чрезмерных, ненормальных, нездоровых. В-третьих, надо приложить все меры к тому, чтобы ребенок был окружен здоровой психической средой как со стороны людей, находящихся около него, так и со стороны книг и зрелищ, которые он читает и видит». Тогда и только тогда «у ребенка создадутся сами собой здоровые привычки, если все эти основные требования здорового душевного воспитания будут удовлетворены».

Могут ли создаться у детей эти «здоровые привычки» в существующей школе, удовлетворяет ли она хоть сколько-нибудь основным, элементарным требованиям здорового душевного воспитания?

На эти вопросы доктор Рахманов дает определенно отрицательные ответы:

«Наша школа не считается ни с единодушно выработанными всеми педагогами требованиями, предъявляемыми к умственному воспитанию, ни с требованиями времени; она не дает нормальных возбудителей в качестве свободной активной творческой работы. Тут нет ни самостоятельности, ни систематизации приобретенных знаний, нет даже достаточно времени для этого вследствие массы сообщаемых сведений. Таким образом, в корне подрывается основа психического здоровья, т.е. гармоническое единство развивающегося ума. Интерес, особое оживление, как справедливо говорит Л.Н. Толстой, есть необходимое условие принятия умственной пищи. В наших школах такой интерес и оживление по большей части отсутствуют. Отсюда являются неуспехи и масса удручающих эмоций. На этой почве, особенно благодаря скуке, царящей в классах, развиваются лень и переутомление. Согласно статистике приват-доцента Членова, переутомляется половина всех учащихся. Переутомление доходит до апогея во время экзаменов. Это экзаменационное пере-

утомление особенно опасно во время полового развития. Нам случалось видеть даже значительные повышения температуры как результат экзаменационного волнения и переутомления. Рассказ Крандиевской, в котором выведена ученица, сдавшая экзамены на золотую медаль и заболевшая затем слабоумием, научно вполне правдив. К этим отрицательным явлениям надо добавить влияние учителей, которые так часто являются сухими чиновниками, а иногда и полубольными психопатами... По статистике приват-доцента Членова, в низших школах в 15% обращение было жестокое, а в средней школе это жестокое обращение наблюдается в 8% всех случаев. Есть полное основание думать, что это жестокое обращение практикуется учителями-психопатами с пониженной нравственной впечатлительностью. Все эти условия ведут к школьному угнетению нервной системы. Отсюда погоня за возбудителями. На этой почве преждевременное половое развитие и неестественное удовлетворение половых стремлений. Согласно статистике приват-доцента Членова, в нашей средней школе раннее появление полового чувства отмечается у 92% детей. 67% имели половое сношение еще до поступления в университет; в 60% случаев дети предавались онанизму.

Все это еще более угнетает нервную систему, и немудрено, что в гимназиях и университетах наблюдается ужасающее число самоубийств.

По сообщению газеты «Товарищ», по общей сводке в Министерстве народного просвещения оказалось за последнее пятилетие как результат экзаменов: 78 воспитанников, покушавшихся на самоубийство, 136 самоубийств и около 15 тысяч ушедших из учебных заведений по малоуспешности.

Этих цифр, мы думаем, достаточно, чтобы показать, к чему ведет полное пренебрежение требованиями гигиены тела и духа, наблюдаемое в наших средних учебных заведениях».

Если воспитание *должно* являться, как думали еще в древности, источником душевного *здоровья* (а вместе и физического), то теперь в России оно является источником душевных (а следовательно, и физических) *болезней*. Современная русская школа не восполняет даже *minimum'a* требований, справедливо к ней предъявляемых; она бесконечно далека даже от элементарной истины, понятной и осуществлявшейся еще в древности: *здоровая душа в здоровом теле*. Современная школа создает поистине *больные души в больных телах*. Поэтому нельзя не повторить вместе с доктором Рахмановым: «Первая задача, которую должна поставить себе современная педагогика, — это воспитание не нравственное и не умственное, а воспитание физически и душевно здорового поколения. Если в этом отношении будут выполнены все требования гигиены, то уже этим самым будет сделан громадный шаг вперед в деле и умственного, и нравственного воспитания подрастающего

поколения, и будет много сделано для создания лучших социальных условий».

Современная школа должна стремиться к тому, чтобы перестать быть источником душевных болезней и стать источником душевного здоровья, это тот *minimum*, который она должна исполнить, если не хочет окончательно уничтожить всякий смысл своего существования.

Но в полной мере осуществить этот идеал, сделать школу источником не только физического и душевного, но и умственного, нравственного, эстетического здоровья грядущих поколений суждено иной школе, выросшей из иных начал и существующей на иных началах, чем существующая, осуществить этот великий идеал суждено новой, грядущей, свободной школе.

О ДЕТСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ

ИЗ КНИГИ И ЖИЗНИ

Творить — это значит собственным умом и самостоятельною работой фантазии что-нибудь открывать и выражать, создавая этим новые духовные ценности.

Кто не творит, тот не вносит новых ценностей в жизнь. Перенимая все у других, повторяя, подражая, принимая все на веру, он мыслит в давно установленных нормах и никогда не откроет новых путей и методов мышления, и никогда не найдет и не создаст новых форм жизни. У него нет своего собственного «да» или «нет», своего собственного «закона», который он сам бы открыл и поставил над собой.

Этими золотыми словами начинается прекрасная статья г. Александра Дауге «О детском творчестве» (Вестник воспитания, 1908. № 7), на которой я бы хотел остановить внимание читателя.

Пробуждать и развивать в подрастающем поколении творческие силы — это высшая задача учителей и воспитателей, если они желают служить высшим задачам жизни.

Можно одно только прибавить к этим словам: развитие творческих сил и творчества — это не только высшая, это единственная задача школы, это единственный смысл воспитания. Если школа и воспитание не служат этому развитию творческих сил в детях, они не нужны, и тогда безразлично, существуют они или нет. Если они мешают и препятствуют такому развитию, как мешают ему современные школа и воспитание, они вредны и опасны, тогда детей надо не подвергать им, а беречь от них. При отрицании основоположения о развитии творческой силы окажется бессмысленной и ненужной всякая школа, всякий учитель, и наоборот, при признании и утверждении его школа

Печ. по журн.: Свободное воспитание. 1908/1909. № 7. С. 71–77.

и учитель окажутся, может быть, нужнейшим из всего, что есть в жизни, потому что пробуждать творчество и творческие силы значит усиливать жизненность жизни. Что школа, не основанная на такой основе, потеряла всякий смысл своего существования, отвергнув от себя задачу пробуждения творческих сил в детях, — это становится ясным для всякого, кто знаком с современной школой и кто вдумывался в ее уклад и содержание.

ВБ *Готова подписаться почти под каждым словом этой статьи, так как убеждена, что развитие творческих сил ребенка — это высшая задача педагога. Всегда исходила именно из такого подхода к обучению, всю свою педагогическую деятельность направляла именно на это, свой метод обучения письму и чтению построила именно на развитии творческих способностей ребенка. И когда подбирала педагогический коллектив своей школы, беседуя с каждым, искала единомышленников именно в этом вопросе.*

Поэтому закономерно, что одним из краеугольных камней концепции нашей школы является именно поддержание и развитие детского творчества.

Вся работа наших педагогов направлена на то, чтобы разбудить детскую фантазию, воображение, научить их видеть необычное в обычном, красоту в повседневных вещах, дать волю пытливости детского ума, любознательности, развить исследовательские способности, поддержать самобытность и индивидуальность каждой маленькой личности.

Детское творчество у нас культивируется и поощряется не только на уроках, в ходе учебного процесса, но и во внеурочное время: и об этом свидетельствует даже краткий перечень художественных студий и кружков, которые работают во второй половине дня в школе. Это фольклорный коллектив, музыкальная студия — школа игры на флейте, художественная изостудия, несколько танцевальных коллективов, школьный театр, кружок кройки, шитья и вышивки, различные кружки, посвященные развитию письменного творчества, экскурсионное и музейное образование и многое другое.

В школьных коридорах выставочные витрины заполнены творческими работами, поделками, рисунками наших школьников, а также грамотами и медалями тех, кто поощрен за свои достижения.

Мы гордимся достижениями своих ребят и на деле, своим отношением к детям, доказываем утверждение великого мыслителя о том, что «только любовь творит».

Но не одна школа забыла о своих задачах и уничтожила смысл своего существования: семья пошла по ее следам, и для пробуждения творческих сил в детях семья делает обыкновенно столько же, сколько и школа, т.е. ничего.

Детей учат, наставляют, вселяют в них те или иные представления, взгляды, идеи, но им не помогают быть творцами, но творчества в них не пробуждают.

Превосходный пример типичного отношения к детям даже в так называемых передовых «интеллигентских» семьях дает г. Дауге.

Дети заинтересовались чем-нибудь, увлеклись каким-нибудь явлением и обращаются к родителям с вопросом. Родители, люди умные и добросовестные, полагают, что раз спрашивают, то и надо отвечать как следует. И вот им кажется, что чем точнее, полнее и обстоятельнее будет ответ и объяснение, тем лучше. Но это не так. Они не понимают глубокого смысла детских вопросов. Дети вовсе не спрашивают затем, чтобы получить окончательный и совершенно готовый ответ, а главным образом потому, что у них явилась потребность «пошевелить мозгами», подумать, поломать голову. Только такой ответ на их вопрос хорош, который их умственной энергии дает пищу и вместе с тем толчок, пробуждение к интересной дальнейшей работе фантазии. Плохо делают те, которые от детских вопросов стараются кое-как отделаться, но столь же неправильно поступают и те, которые слишком ревностно и педантично стараются рассеять всякое сомнение, объяснить всякую неясность, положить конец всяким дальнейшим вопросам. Таким образом можно довести дело до того, что дети совершенно перестанут спрашивать, перестанет работать их фантазия, опустит крылья, заснет.

Творчество бессмысленно без воображения и фантазии — свойств, которые меньше всего развивало старое воспитание и которые недостаточно оценивает порою излишне склонное к сухому рационализму и рационализированию всех и всего новое воспитание.

А. Дауге дает превосходную оценку свойств фантазии и воображения в воспитании и общем развитии человека.

Пытливость ума и фантазия всегда должны бодрствовать. Ни одно объяснение, ни один урок не должны кончаться точкой, но после интенсивной общей работы вопросительным знаком. Это значит, что урок не насытил детей, не привел их к убеждению, что они теперь все знают, что они теперь умные и больше не над чем думать, но наоборот: после урока они стали еще более любознательными, перед ними встала целая вереница новых и еще более интересных вопросов, над которыми страстно хочется поработать, подумать, понаблюдать, упражнять силы воображения. Но основной фактор, основная сила творчества — это и есть сила воображения. Человек с бедной фантазией может постигнуть лишь то, что у него непосредственно перед глазами, и он видит в нем только то, что прямо и резко бросается в глаза каждому. Другой во всем найдет черты, менее ярко бросающиеся в глаза, но зато более характерные для данной вещи, составляющие суть и жизнь ее. И в его воображении данная вещь приобретет жизнь, предста-

вится ему живой, особенной, с резко выраженными индивидуальными чертами. Но и сходство между ею и другими вещами он тонко уловит, и, сравнивая и сопоставляя, абстрагируя от несущественного, точно подмечая главное, он возвысится до плодотворных обобщений, с высоты которых он поймет много других и новых вещей, которые он точно так же будет видеть и в их живой конкретности, и в их взаимном родстве и зависимости.

К чему же ведет тот ущерб, который причиняет детям школа, а с нею и семья, не развивая и не усиливая эти драгоценные силы фантазии и воображения?

Не обладая даром фантазии, ничего нельзя себе живо и ясно представлять, чего нет прямо перед глазами. Нельзя переноситься в другие места и условия, нельзя понимать душевной жизни других людей. Но в таком случае и нельзя быть господином положения, невозможно самостоятельно намечать пути и цели своих действий и выбирать наиболее подходящие средства для достижения последних, нельзя жить сознательно, активно, творчески.

...Школа и семья обо всем этом часто забывают и поэтому часто выпускают в свет людей слабых духом, несамостоятельных, не понимающих жизни, не способных в ней ориентироваться. Эти люди и видят лишь то, что у них перед глазами, но более глубокого смысла всего, глубокой красоты и поэзии всего они не постигают. А между тем это нужно и можно развивать уже в детях. Способности видеть более скрытое, глубокое, сокровенное, способности понимать и чувствовать смысл и поэзию жизни, чтобы благодаря этому жить более полно, богато и сознательно, — эти способности можно пробуждать и развивать разными способами.

В дальнейшей части своей интересной статьи г. А. Дауге знакомит читателя со своими опытами в этой области.

Произведены они были в маленькой и скромной педагогической лаборатории, весь аппарат которой состоял из пера, чернил и листа бумаги, с участием лишь двух действующих лиц: меня и одного мальчика.

Сажу я со своим мальчиком в его комнатке за столом. Перед нами большой лист бумаги, чернила, перо. Это мой мальчик собирается писать «сочинение». Любимые мои часы, полные радости творчества и живой дружной работы! Мы оба работаем. Думаем, рассуждаем, вспоминаем, восстанавливаем в памяти минувшие события, разговоры, выражения лиц, голоса, словом, все, что связано с тем, о чем будет писано. Разница между нами только та, что я больше думаю про себя, мало говорю, а ученик мой все время говорит и сообщает то, что придумал. Я ему ничего не подсказываю, а лишь навожу на одну или другую характерную

деталь осторожно, едва уловимо, намеком заставляю обращать внимание на известную черту, ускользнувшую от него.

Я разрешаю ему писать так, как он хочет. На грамматические и орфографические ошибки пока не обращаю внимания, зная, что полет его фантазии немедленно остановится, если я в такой момент живого увлечения стану предъявлять требования и законы грамматики и правила о знаках препинания. Когда «сочинение» совершенно окончено, тогда лишь мы его приводим в надлежащий порядок и с формальной стороны.

Тот же метод невмешательства в детское творчество, а только живого и чуткого содействия ему автор применил и к рисованию. Его мальчик и здесь работал так же охотно, и здесь так же свободно развивались его воображение, фантазия, умение наблюдать, видеть, понимать.

Я из такой совместной работы вынес убеждение, что если ее в таком роде вести систематически и долго, в продолжение многих лет, то это непременно должно влиять благотворно на ум и фантазию, на всю жизнь души. Ведь такое любовное отношение к изучаемому предмету, в данном случае к человеку, бескорыстное, свободное, исполненное самого живого интереса, должно развивать добрые, гуманные чувства к людям, жизнь которых является важным и высоким объектом изучения. Развивается не только тонкая наблюдательность, но и чуткость, отзывчивость на все проявления чужой души и какое-то теплое чувство *поэтической справедливости*.

Действительность — школа, семья, улица, близкие, знакомые, чужие, природа, животные проходили перед глазами мальчика не как в бездушном жалком синематографе, не оставляя глубоких следов в душе и мысли, питая лишь мгновенное любопытство, но раскрывались перед ним полно и цельно, захватывая его мысль и чувство, заставляя думать, любить и понимать. «Любя — наблюдаешь и мыслишь, мысля и наблюдая — крепче любишь».

В этом утверждении автора, добытом им в его «маленькой педагогической лаборатории», все — правда, полная и непрерываемая. Уже давно пора сознать педагогам, что знать — любить, а любить — знать, что именно потому питомцы существующей школы, выходя из нее, ничего *не знают*, что они *не любят* того, чему их она учит, не могут любить.

Педагогу, отцу, матери, равно как поэту, ученому, художнику, всем необходимо помнить великую мысль великого поэта:

...Безмерной нежностью всеведение полно.
И надобно любить, чтоб мыслить беспредельно.

Глубокому сознанию этой мысли обязан автор статьи успехом своей педагогической лаборатории, и прав он, утверждая, что только «такая духовная работа укрепляет связи с жизнью, вводит в саму жизнь, делает человека более пригодным к жизни, более человечным», что «такая работа, более чем самое усердное чтение морали, пробуждает и воспитывает добрые и глубоко гуманные чувства и инстинкты».

Есть и иные результаты таких занятий. «Он (т.е. мальчик) после этих занятий, хотя они и велись урывками и несистематически, все-таки немного иначе стал относиться к окружающему, *научился лучше видеть*, стал смотреть более открыто на жизнь и людей. Фантазия его изощрялась и обогащалась напряженным художественным мышлением, он стал вообще умнее, развитее, отзывчивее. Для меня это и есть самое главное, а вовсе не достижение блестящих внешних результатов».

Нужно отметить еще одно ценное замечание автора:

Я далек от мысли, что творческие силы и фантазию детей можно и нужно развивать только в области художественной, специально литературной. Это, по-моему, лишь одна возможность из бесконечно большого числа возможностей, один лишь способ, один путь. Есть много других предметов, много других методов. Всюду, во всякой области, может быть произведена подобная работа: в математике, науке, философии, технике, и самыми различными средствами и приемами могут быть достигнуты хорошие результаты. При этом я не имею в виду приобретение выдающихся познаний по данному предмету или же умения в данной специальности производить блестящие работы, т.е. я не думаю, что цель таких занятий — это сделать детей писателями, художниками, учеными, но дать им истинное внутреннее образование, открыть им глаза на явления жизни, дать им лучше понять и глубже чувствовать, что такое жизнь.

«Только любовь творит», — заканчивает свою статью А. Дауге.

Только творчество есть цель школы и воспитания. Творчество есть любовь к жизни и сама жизнь.

В современной школе, где нет любви и жизни, нет и творчества. Школа же без творчества — враг жизни, и потому она не только не нужна — она вредна.

ВОСПИТАНИЕ МУЖЕСТВЕННОСТИ

ИЗ КНИГИ И ЖИЗНИ

В августовской и сентябрьской книжках «Вестника воспитания» д-р В. Яковенко дает живое и увлекательное изложение недавно вышедшей на немецком языке книги Людвиг Гурлитта (L. Gurliitt) «Воспитание мужественности».

Идеи немецкого писателя настолько интересны, его критика немецкой школы, в достоинства которой еще многие у нас так склонны верить, так жива, глубока и блестяща, наконец, аналогия между немецкой и русской школой так несомненна и очевидна для всякого, что мы находим необходимым остановить внимание читателя на взглядах Гурлитта, превосходно изложенных г. Яковенко.

Гурлитт по своим убеждениям не анархист, не социалист, он — только любящий свою страну и свой народ человек, стоящий вне партий и больше всего дорожащий выяснением истины в той области, преуспевание которой он считает важнейшим условием счастья и мирного развития своего народа, — в области воспитания и образования. Его взгляды, его ненависть, его правда и его любовь тем ценнее для нас, что за ними не кроется ни естественная ограниченность партийного человека, ни закаменившая неподвижность государственного деятеля, ни кастовая узость ученого, ни догматичность клерикала, ни мертвая непреклонность профессионального педагога; он, свободный, стоит перед сложной проблемой воспитания и как свободный человек ясно и определенно высказывает свое независимое, самостоятельное, глубоко продуманное мнение о том, чего нет и что должно быть в воспитании и образовании родного ему народа. Прислушаемся же к этому мнению. Мы многое заимствовали у немецкой школы, мы учились у немцев, послушаем же, что лучшие из них теперь говорят о своей школе, задумаемся в их надежды, разберемся в их сомнениях, ненависти и любви.

По Гурлитту, основная задача воспитания — есть воспитание мужественности; этим термином он обозначает то, что мы

Печ. по журн.: Свободное воспитание. 1907/1908. № 4. С. 79—90.

обыкновенно понимаем под понятиями: «цельная, самобытная, независимая личность; человек, идущий своими путями к своей цели» и т.п. Для Гурлитта мужественны лишь те, кто смело и свободно намечал цели своей жизни и шел в жизни не проторенными тропами, а своим путем, для него мужественны — Лютер, Лессинг, Шиллер, Бетховен, Рихард Вагнер и др. «Признаком их мужественности является способность направить все свои силы на то, что кажется им благородным и достойным, иначе говоря, смелое и неудержимое стремление к идеалу», который не есть что-либо абстрактно отвлеченное, напротив, идеал — «это то, в необходимости чего человек убежден»; стремясь к нему, «человек несет не жертву, а выполняет свое жизненное призвание, находя в этом внутреннее удовлетворение, и это так же естественно и понятно, как и то, что дерево должно цвести и принести плоды». Говоря другими словами, «мужественность есть бесстрашное делание необходимого или жизнь согласно собственной натуре». Только воспитание в людях такой мужественности должно быть, по Гурлитту, целью всякого воспитания; его задача — воспитать свободных, независимых, одаренных яркой индивидуальностью людей. Идеал Гурлитта — независимый человек, выполняющий свое собственное жизненное призвание не как долг, жертву или обязанность, а как свободное неизбежное творчество его личности, этот идеал близок к тому идеалу человека — свободного творца своей жизни и морали, который много раз был обрисован Ибсеном в его драмах (например, в «Бранде»), был начертан М. Гойо в его «Очерке морали» и который вообще так близок к чаяниям и надеждам современного человечества.

Оглядываясь с точки зрения своего идеала на положение своего народа, Гурлитт находит, что в современной Германии делается все, чтобы не дать осуществиться его идеалу: «три могучие силы губят мужественность немецкого народа: церковная иерархия, бюрократия и капитализм». И школа ничуть не спасает народа от этих враждебных его развитию сил — наоборот, она усиливает их. В современной Германии учитель не более чем чиновник; он имеет службу, но не имеет своих взглядов, своих убеждений, и в этом громадная опасность для Германии. «Целью воспитания считается не столько свободное развитие всех врожденных человеческих сил, сколько приготовление годных чиновников и спокойных граждан. Правительство и по настоящее время издает законы для школ, не выслушав даже мнения учителей. Учитель, если дело идет о народной школе («народ» обозначает еще нечто низшее!), третируется как человек, не заслуживающий особого уважения». «Современная германская школа опасна для педагогики — она полна торжествующего педантизма, схоластики, обскурантизма, ложной учености, жестокости... Она на столетие отстала от нашего времени». А между тем — «не существует практического учения о воспитании, пригодного для всех времен, так же как нет навсегда установленного сельского хозяйства,

государственного права, политики или учения об искусстве». «Я сомневаюсь, — говорит Гурлитт, — чтобы существовали вечные истины; таковой я считаю только одну истину: все находится в вечном движении, все течет».

А в Германии, в ее воспитательном строе, давно уже все стоит на одном месте, и на очень скверном месте, «в Германии нужно сто лет для того, чтобы ввести что-либо ложное, и двести лет, чтобы отказаться от него!».

Немецкая школа фабрикует бездарных чиновников, целые тысячи людей, одержимых «бессмертной пошлостью людской», ее убежденных сторонников, ее слуг, которые в свою очередь наплодят новые тысячи одержимых пошлостью, филистерством, педантством, трусостью, стадностью.

«Наиболее сильные таланты чувствуют в себе стремление уклониться от проторенных путей через тернии и дикие места. Эта борьба с жизнью, это испытание всех сил воспитывает сильных, энергичных, умных, мужественных людей, какие и нужны для современной жизни, арена которой так широка, задачи которой так велики и сильны. Но в Германии требуется, чтобы каждый предъявил свои «бумаги» прежде, чем станут его слушать или ему верить». «Из всех слоев населения исключаются способные головы только потому, что не проделали обычных инстанций по той или другой специальности; повсюду на пути у них стоит требовательный специалист, который при этом зачастую представляет из себя толстый, жирный, корректный, круглый нуль». «Без «штемпеля» людям заграждают все дороги в жизни, и поэтому все стремятся получить этот штемпель, для чего существует нелепая система экзаменов, та система, о которой прекрасно выразился Т. Фонтэн: «Подвергались ли экзамену патриархи, Моисей? Фарисеи — те экзаменовались», «Штемпелеванные» люди правят жизнью, а между тем все, что создано в ней mogućего, свободного, нового, создано не ими и вопреки им.

IV Мысль о «мужественности», то есть о силе характера, о неординарности ребенка, кажется мне чрезвычайно важной. Ведь по сути здесь идет речь об умении противостоять стадности, толпе в худшем смысле этого слова, когда человек бездумно следует за другими, стремясь быть «как все», о воспитании индивидуальности.

Школа в значительной степени культивирует послушание, споконствие и повиновение, усредненность и ординарность, стремясь избежать бунтарства и нигилизма в среде молодежи.

Однако только человек самобытный и смелый может создать нечто новое и в жизни, и в науке. Усредненность ведет к застою, к регрессу.

Только свежий взгляд на жизнь, умение сомневаться и самостоятельно искать ответы на извечные жизненные и научные вопросы, только умение противостоять общепринятым авторитетам и принимать решения за себя и лично для себя

с полной мерой личной ответственности, только самостоятельность в мышлении и поступках могут уберечь человека от опрометчивых шагов в повседневной жизни и обеспечить поле для творческой, самобытной деятельности в жизни деловой. Воспитать такого человека — и есть основная задача современной школы.

И Гурлитт вспоминает при этом не имевших дипломов создателей новой педагогики Юма, Руссо, Песталоцци, которых ни одно начальство не приняло бы в наше время учителями в школу, как не имеющих диплома; мы могли бы присоединить к ним и Л. Толстого, и еще многих других.

«Теперь истые цеховые не прощают литератору, когда он отваживается говорить о воспитании немецкого народа, если он раньше был «только» народный учитель».

В результате того тлетворного воздействия на жизнь, какое оказывает рабская по духу и по внешности школа, получается потрясающая картина духовного рабства страны, кичащейся своим внешним преуспеванием.

«Несмотря на все видимые успехи экономической жизни, мы всюду видим невероятную отсталость. Прямые и правдивые люди все менее имеют цену; в прессе все более исчезают верность убеждениям и мужественность, уступая место гладкой и удобной беспринципности; мы видим полное отчуждение частной жизни от служебной, погруженной в формализм и бюрократизм. Исчезает полнота внутренней жизни. Повсюду царит режим «букв и параграфов», направленный к тому, чтобы нивелировать духовную жизнь, подавить всякую личность. Люди становятся машинами, проводятся, как номера, в бесчисленных актах и бумагах; лес предписаний теснит нашу жизнь, и нам угрожает возможность задохнуться в актовых бумагах и чернильных волнах».

«Все это — плоды нашего так называемого воспитания, — нет, не воспитания, а дрессировки».

«С детства немцев приучают к молчанию, к восхищению перед «начальническим» усмотрением в школе, в войсках, в суде и т.д. Мы боимся столкновения с начальством, с судом, с полицией; боимся немилости «влиятельных лиц»; боимся критики наших собратьев по службе и положению, боимся даже последовательности наших собственных мыслей! Наши потомки будут очень плохого о нас мнения».

Иссякает жизнь в рабской стране. «Несвободный немец часто находит себе утешение в пивной; там он нажил себе пивную печень и пивное сердце, сделался сыт и доволен».

Нет ничего удивительного, что другие народы опережают немцев. В важнейшей области духовной жизни немцы живут теперь на счет чужих. Карлейль, Рескин, Эмерсон, У. Уитман, Бьергнсон, Ибсен, Толстой, Горький — значат для них больше,

чем свои писательствующие земляки, между тем как «чужеземные писатели не умнее, но внутренне свободнее, убежденнее, самоувереннее».

Это оскудение творческой мысли, исчезновение из жизни свободы, оригинальности, самобытности, прежде всего, объясняется влиянием немецкой современной школы — низшей, средней, высшей. Все мужественное и свободное вытраивается из жизни школой, и «это достигается, между прочим, возможно узкими и подробными программами преподавания и требованием, чтобы они были предварительно одобрены; поэтому-то теперь школьные программы в высшей степени предметны, поучительны, спокойны и в то же время необычайно скучны: питательный овсяный суп и сахарный песок с молоком! Наше время для будущих поколений будет казаться педагогической пустотой».

Таковы общие выводы, к которым приходит Гурлитт в своей критике существующей немецкой школы и ее влияния на жизнь. Но Гурлитт идет еще дальше, углубляется еще больше в громоздкое, но ветхое, грозящее обрушиться и задавить собою живущих в нем и проходящих мимо него здание современной школы и освещает самые затаенные его уголки ярким светом своей смелой и вдумчивой мысли.

В Германии нет живого жизненного образования и воспитания. «Школа направляет юношество к книгам вместо природы, к авторитету вместо собственного наблюдения, образование сделалось только украшением жизни, орнаментом. В Германии образование можно «высидеть» и вместе с тем получить звание «академически образованного», дающее на всю жизнь преимущества и повышенное самомнение по отношению к обыкновенным смертным». «Между тем, — говорит Гурлитт, — я уверен, что без высших государственных школ немцы ушли бы гораздо дальше в развитии самостоятельности своих стремлений и действий и имели бы гораздо больше настоящих людей, самостоятельных мыслителей и работников, больше мастеров и меньше простых рабочих».

«Германия непобедима в научной переработке и отделке новых идей, и это благодаря немецкому прилежанию, основательности и добросовестности; но прежде чем обрабатывать, она должна получить от чужих учителей вновь поставленные великие проблемы. И причина этому — отсутствие действительной свободы исследования и преподавания. Самостоятельному мышлению немецкая школа не учит».

Гурлитт вспоминает при этом речь одного прусского чиновника при открытии новой гимназии. «Прежде всего уберегите души ваших учеников от сомнения!» — вот в чем видел этот чиновник-педагог задачу воспитательной работы педагогов. И на этом понимании задач воспитания построена немецкая школа.

«В Германии понятие об образованном человеке очень далеко от понятия о человеке самостоятельном в мышлении и поступках. Нет периода в истории, когда люди были бы более грешны, чем теперь, в поверхностных и механически усвоенных суждениях. На каждого человека теперь наклеивают особую марку, кладут штемпель: исправить ложное суждение оказывается почти невозможным. Предвзятость, национальная, церковная, социальная ограниченность, партийный фанатизм, недостаток работоспособности и самокритики, умственная дряблость и невежество — все эти пороки подавляют правильность суждения».

Гурлитт приводит при этом мнение Фр. Геббеля, «который посвятил всю свою жизнь борьбе с ученым тупоумием»: «Кажется, будто люди имеют в черепе вместо мозга сжатый кулак!» И особенно подчеркивает он далее прекрасные слова Геккеля: «Истинное образование состоит не в мертвом знании и пустом запоминании всего, а в живом развитии ума и работоспособности; поэтому очень часто у наших студентов и даже высоких ученых недостает того, что называют по справедливости здравым рассудком. Дрессирование знаний ослабляет у них ум и волю и готовит из них в лучшем случае резонеров вроде Гамлета или, чаще этого, Яго».

Современная школа «воспитывает только ложь, потому что требует от ребенка того, чего у него нет и на что он не способен; она делает детей ленивыми, так как погашает в них собственную потребность знания; она делает их молчаливыми, требуя от них говорить о вещах, которые им чужды и безразличны; она делает их карьеристами, так как вместо интереса к предмету и бескорыстного увлечения объектом она пробуждает в них честолюбие, погоню за признанием их заслуг другими лицами и за внешними выгодами; она лишает детей их естественной жизнерадостности, так как отрывает их от их мира мечты и игры и вынуждает преждевременно жить в пустом мире законов, догм и правил, которые делают их сердце холодным и жестким. Она отнимает у них самое драгоценное, что только они получают вместе с жизнью, — их самобытность, обменивая ее на скучную школьную схему. Нас, родителей, интересуют не школы, а наши дети: что нам за польза, что школы процветают, а наши дети вянут? Какая нам польза от блестящих аттестатов и прекрасно выдержанных экзаменов, если при этом наши дети оказываются незрелыми и внутренне неокрепшими. Для нас не так важно образование, как свободное и многостороннее развитие личности. Наша школьная педагогика думает, что она может в каждую минуту каждому дать все готовым; но то, что человек получает готовым, это не его собственное, а потому в наилучшем случае затрагивает его только внешним образом и тотчас отпадает, когда природа самостоятельно обнаруживается и развивается».

Для Гурлитта разрушение существующей школы и создание на ее месте новой свободной школы — дело, от того или иного

исхода которого зависит все будущее его страны. Он понимает, что в «страну детей», о которой мы только мечтаем, мы никогда не войдем, если не спасем детей от того ужасного, обезличивающего, уничтожающего жизнь, самобытность и силу рабства школы, в котором задохнулись сами и которое делало из нас скучных и как капли воды похожих друг на друга людей, без мысли, без воли, без силы.

Вот отчего этот умеренный немец, монархист, поклонник Бисмарка, в своей критике школы, в анализе причин духовного рабства и культурного унижения своей родины идет впереди самых передовых, самых прогрессивных людей своего времени. Не надо быть ни анархистом, ни социалистом, ни даже либералом, чтобы идти за Гурлиттом, надо только любить жизнь, ее многообразие, надо только стремиться к расцвету и красоте, надо только дорожить культурой, высшими творческими ценностями человечества, чтобы во имя их требовать, вслед за монархистом Гурлиттом, свободы и простора для самобытного развития личности, и прежде всего свободы детей, так как еще у детской колыбели теряет современное человечество свою свободу, теряет навсегда и безвозвратно.

Нам незачем долго останавливаться на положительных идеалах Гурлитта в воспитании: они достаточно ясны уже из его критики, из его анализа существующей школы; в них он идет вслед за великими борцами освобождения детей и творцами нового воспитания — Руссо, Песталоцци и др., он часто цитирует как этих старых борцов свободного воспитания, так и новых — Эллен Кей, Джона Дьюи и др. Мы приведем только некоторые из его мыслей о желательном направлении в новом воспитании.

Первое его требование к воспитанию — это замена существующего книжного образования образованием, черпающим все непосредственно из природы и жизни. Он вспоминает при этом прекрасные слова св. Бернарда к его ученикам: «Поверьте мне (я говорю на основании собственного опыта), вы найдете в лесах то, чего напрасно искали бы в книгах; деревья и скалы научат вас тому, чему не в состоянии научить вас самые искусные учителя».

Во-вторых, Гурлитт решительно восстает против такого воспитания, которое требует от ученика прежде всего и во всем решительно послушания и повиновения. «Юноша должен научиться послушанию! Хорошо, но кого же нужно слушать? Законы? конечно. Начальство? тоже. Однако еще мудрый Сократ учил своих юношей, что существуют устарелые, нелепые законы и несправедливые власти. Итак, не вредно при случае еще раз сказать молодым людям, что законы и власти — дело рук человеческих и что они сами будут в свое время призваны сделать оценку тому и другому и в случае надобности изменить их». Что же делать? «Вся тайна воспитания состоит в том, чтобы найти такие струны души, которые откликаются на внешние

впечатления наиболее живым образом: и это достигается только спокойным, терпеливым и тонким наблюдением».

Занятия детей начинаются с игры (тут Гурлитт идет вслед за Фребелем), которая затем, с вступлением детей в более зрелый возраст, заменяется настоящей работой. «Работа старших учеников и взрослых должна быть продолжением игры; и это будет, если человеку будет предоставлен свободный выбор профессии и неограниченная возможность развития. Как только человек находит соответствующее его склонностям занятие, он становится прилежным и во всякий момент мужественным. Пусть каждый ищет свою область, пусть каждый следует всей натуре; она будет руководить им лучше, чем родители или учителя. Все дети по природе прилежны, конечно, только по своему выбору; прилежны в беготне, в катании на лодке, в лазании, верховой езде, если имеется к тому собственное желание, и становятся во всем этом ленивыми, если им хочется почитать «Робинзона» или вырезать себе стрелу. К латинской грамматике еще ни один десятилетний мальчик не имел собственного влечения. Изучение языков для детей безразлично, и потому повремените с ними, пока не скажется научная потребность. Здоровье, сила, мужественность могут вырасти только из подобной гармонии собственной жизни с общей жизнью. Наше теперешнее воспитание не соблюдает этого, а потому оно фальшиво».

В области нравственного воспитания Гурлитт тоже верит не в моральные прописи и поучения, а в создание благоприятной для детского развития среды и окружающей детей обстановки.

«Воздух, свет, вода, движения, игра на свободе, веселящая душу, телесное напряжение и доброе душевное возбуждение — вот наилучшее оружие против всякой безнравственности в школе и в семье. При этом смело можно выбросить в чулан целую бельевую корзину, наполненную школьной и книжной премудростью».

А главное, важнейшее, к чему должно всеми силами стремиться в воспитании, по Гурлитту, это — пробуждение живой, самобытной мысли в детях, развитие их самостоятельного мышления, их способности независимого суждения как основы для свободного развития всей их личности. Всего этого нет в современной Германии.

«Еще хуже, чем веками внедренное немцу почтение перед мудрым начальством, это — поклонение перед громкими именами в науке и искусстве; если кто оспаривает мнение Гёте хотя бы в одном ничтожном пункте, тот считается уже варваром и дерзким ниспровергателем. Суждения о народе, о политических и других величинах ходят, как истертая медная монета; как редко можно встретить человека с собственной головой! Чем «лучше» школы, тем поверхностнее люди, выходящие из них». «Существуют тысячи бессмысленно воспринятых мнимых истин, проверить которые всякий боится».

В этом — в рабстве духа, в рабстве мысли, в придушении индивидуальности, в установлении непоколебимых, запретных для сомнения и критики истин и областей, в этом главная опасность современного общества, в этом — основная причина повсюду торжествующей стадности, общей нивелировки под уровень посредственности, и со всем этим больше всего должны бороться истинно свободное воспитание и его сторонники, так как главной причиной широкого распространения этой трусости в мышлении, этой власти толпы была школа, убивавшая мысль, личность и свободу.

Если все, что с такой неумолимой ясностью и смелостью раскрывает Гурлитт в своей книге, присуще «свободной» и «культурной» Германии, школу и учреждения которой нам до сих пор ставят в пример, — то что же сказать о нашей России, что сказать о наших школах, о распространяемых ими мнимых знаниях, мнимой культуре, мнимом просвещении? Найдется ли среди наших — не говорим уже о монархистах, консерваторах и т.п. — но и среди наших так называемых либеральных, передовых, радикальных и т.п. деятелей много людей, подобно бисмарковцу, монархисту Гурлитту, которые бы, сознав весь ужас и всю ложь нашего мнимого просвещения, решительно осудив весь наш образовательный и воспитательный строй во имя истинного развития родной страны и народа, ради полноты и красоты жизни, во имя счастья грядущих поколений, немедленно занялись бы созданием новой, свободной школы, вернув этому ненавистному теперь для многих слову его прежнее значение места отдыха и развития?

Остается ждать этих людей, веря, что они придут, так как жизнь не ждет, создает среди людей прочные потребности свободы, развития, самостоятельности, и потребности эти должны быть и будут удовлетворены, удовлетворены свободным просвещением, свободным знанием, творящим свободных, независимых людей.

ИСКУССТВО И РЕБЕНОК

ИЗ КНИГИ И ЖИЗНИ

«В смуте новых исканий сердце современного человека не-удержимо тянулось к двум источникам новой жизни, счастья, к источникам вечно юным, неизменно чистым, властно зовущим к себе всех, кто хочет любить. Это — искусство, одинаково великое во все века, и ребенок, т.е. мы сами, молодые, нетронутые, наша душа, еще не перемолотая культурой, не задавленная грехами прошлого».

Это — слова из интересной статьи Л. Оршанского «Искусство в жизни ребенка» (Русская школа. 1908. № 2). Статья посвящена вопросу, о котором почти не думали в России, но о котором нам придется и нужно думать, вопросу об отношении детей к искусству и искусства — к детям.

Этот вопрос был выдвинут новой педагогикой, которая сама создается теми еще смутными, но властными, неясными, но могучими влечениями к новому, к какой-то новой правде, которую ждет культурное человечество.

«В последние десятилетия культурный голод, неудовольствие все растут; растет и тоска по новому искусству и по новой морали. Что эта тоска, голод естественны, внутренне обоснованны, лучше всего доказывается тем, что они раньше и ярче всего сказались в странах с самой «высокой культурой» в общепринятом смысле этого слова, — пишет автор названной статьи и продолжает далее. — За критикой старой культуры идет критика унаследованной педагогики. Отдельные голоса раздавались уже давно в Европе, еще в XVII в., потом перед революцией во Франции и позже. Но школа как институт, кровно связанный с государством, с церковью и, — что еще опаснее, — с предрассудками, боязнью всего нового, продолжала свое дело обезличивания детей, давно превратившись в ремесленное учреждение, в фабрику бессмысленных ответов на массу никому не нужных вопросов... И только естествознание, изучение тела и души ребенка в последние 40—50 лет открыло новый мир, доньше не разгаданный: ребенок не взрослый человек в маленьком виде, его душа иная,

Печ. по журн.: Свободное воспитание. 1907/1908. № 10. С. 115—128.

его логика не наша, он чувствует, печалится, радуется, думает и мечтает по-своему и с каждым днем растет — иначе».

Но как только ярко определилась эта основная сущность *нового* взгляда на ребенка, она осветила таким резким и определенным светом современное воспитание, что несостоятельность, лживость и ненужность его стали очевидны для всех, кто, имея уши, хочет слышать и, имея глаза, хочет видеть, и кому язык дан не по-талейрановски — для сокрытия мыслей. Вот причина, почему в самых различных и мало имеющих между собой общего странах появились, не как партия и организация и помимо их, сторонники одних и тех же близких и родных *по духу* взглядов на воспитание; стоит при этом вспомнить хотя бы некоторые имена деятелей нового воспитания, чтобы понять всемирность его идеи: Толстой³⁵ и многие другие в России, Лакомб, Фор, Грав, Робэн во Франции, Эльсландер в Бельгии, Ньювенгейс в Голландии, Эллен Кей в Швеции, Феррер в Испании, Кросби, Дьюи и многие другие в Северной Америке, ряд деятелей в Англии и Германии — вот сторонники нового воспитания, освобождающего детей, и в то же время это люди различных национальностей, религий, политических и социальных взглядов.

В этом же новом педагогическом освободительном движении лежит и начало постановки самого вопроса о ребенке и искусстве и практической работы педагогов и художников в этой области, создание целого движения, названного «Искусство в жизни ребенка».

«Это движение, — читаем дальше у Л. Оршанского, — выросло из критики современной культуры и недостаточности ее элементов, из полного распада педагогики, не удовлетворяющей даже государства и церкви, которым она служит, и совершенно не понимающей души ребенка; оно выросло и питается все возрастающей любовью к ребенку и несомненным сознанием, основанным на наблюдении, *что эстетическое чувство, тяготение к прекрасному в окружающем нас мире есть одно из самых ранних чувств, которыми живет сердце человека.* Они сродни, они близки друг другу, они были долго разъединены и должны теперь снова встретиться: искусство и ребенок, и, сойдясь, дать счастье человеку будущей обновленной культуры» (курсив. — Л.О.).

Педагоги и мыслители (как, напр., Д. Рёскин), когда они мыслят о культуре и человечестве, возрожденных красотой, красотой, воспитывающей человечество для нового бытия, повторяют долго и пространно лишь то, что давно и незабываемо сказано поэтами и художниками. Вспомним здесь нашего малоизвестного, глубокого, прекрасного мыслителя-поэта Слуцкого. Как жива и современна теперь его вера:

Я верю в то, что неподвижно
Бессмертье вечной красоты,

³⁵ В период своей деятельности в 60—70-е гг. XIX в.

Что шум мирской проходит мимо,
Со славы — сыплются листы,
Что есть в мышлениях наказание,
Что сбит с дороги ум людской,
Что мир погибнет безобразьем
И возродится красотой.

Что «мир погибает», если «не погиб» «безобразьем», во всемирном мешанстве, пошлости, унынии и тоске, с этим не согласится теперь редкий мыслитель, социолог или просто мыслящий вдумчивый человек; что мир «возродится красотой» — этому сознанию чуждо огромное большинство рабов нашей тусклой современности и рабски повторной повседневности, — и то, что для поэта, для того же Случевского, «старое предание», т.е. живая и несомненная уверенность в освобождающем, преображающем значении красоты и искусства, для большинства наших современников — вымысел, для многих — спорная теорема, требующая весьма сложного доказательства, и лишь для немногих — новая вера, новая уверенность, новая достоверность и ценность. Но доказывать в этом случае — значит ничего не доказать: у кого нет чувства красоты, нет врожденного, растущего сознания освобождающего, животворящего значения искусства, тем их не привьешь, про тех можно лишь повторить стихи вешнего поэта:

Не их вина: пойми, коль может,
Органа жизнь глухонемой!
Увы! души в нем не встревожит
И голос матери самой!

Но если б мы захотели быть более внимательными к поэтическому слову, более ценить в нем мысль и силу предчувствий, мы опять подивились бы совпадению в этом чаянии раздвоенных людей, идущих разными путями познания: Эллен Кей грядущий XX век называет именем, которое в ее сознании есть величайшее и самое дорогое для человечества имя, называет его «Веком ребенка»; Ницше зовет в «страну детей»; Рёскин, этот мыслитель, эстетик, социолог и моралист, пламенно верит в красоту, освобождающую мир, и детей, получивших иное художественное развитие и воспитание, чем мы, работающие для этого освобождения; и наш малочитаемый Случевский, уже сошедшийся раз с мыслителями и педагогами в вечной идее освобождения красотой во имя красоты, опять говорит кратко и вдохновенно о том же, о чем их думы, мысли и мечты.

NB *Моя личная убежденность в том, что красота спасет мир, что мир «возродится красотой», непоколебима. Ребенок должен быть окружен красотой. Созерцание прекрасного воспитывает, возвышает.*

Именно поэтому, когда строила школу как ее будущий директор, уже на стадии планирования закладывала в проект создание зимнего сада в школе, создание школьных музеев, представляла, как будет выглядеть новая школа. А сейчас, если вы пройдете по ее коридорам, вы увидите много прекрасного — обилие света и цветов, фонтаны и аквариумы, зеркала и кружевные шторы, сияющий кафель и мерцающий мрамор, удобную, функциональную, красивую мебель и репродукции шедевров мировой живописи в коридорах и классах. Для многих такой интерьер кажется излишне роскошным, у некоторых вызывает шок: «как все это сохранить от юных вандалов?» Однако практика показывает, что дети привыкают к прекрасному, учатся это ценить и беречь, это формирует их художественный вкус, их эстетическое восприятие жизни. И сами собой исчезают случаи вандализма, которые — чего греха таить! — случаются и у нас. Но с каждым днем все реже...

С детей начните! Вот откуда надо
Менять судьбы, дорогу указав,
А не с параграфов законов или ряда
Уравновешений и разделений прав.

Искусство и ребенок связаны, сплетены вместе не нами, но судьбой; как связана всякая идея с теми, кто ее воплощает в жизнь, как связано творчество с теми, кто творит будущее, — с теми, кто будет. Связь эта не порывается никогда; но прочной, но тесной, растущей она может стать лишь тогда, когда дорого нам то, во имя чего она существует: рвется наша связь с религией, если она нам не дорога, рвется связь с искусством, если оно нам не нужно, с красотой, если мы слепо живем без нее. Но как только мы сознаем, что, забыв об искусстве и красоте, мы бессильны выстроить здание будущего, что без них это здание, как бы мы ни думали при его постройке о нашем благополучии и всеобщей сытости, все же будет похоже на хлеб и до омерзения тесно и мешански уродливо, — если мы сознаем это, искусство и красота станут нам самым дорогим, самым нужным, самым подлинно необходимым из всего, что есть и будет в мире. И связь наша с искусством будет тем прочнее, живее и деятельнее.

Любовь к искусству, истинное приобщение к красоте возможны лишь при общей нашей культурности, при чувстве свободы и духовной независимости, они живы преемственностью, требуют живой, прочной связи одного поколения с другим: того, что было, с тем, что есть, того, что есть, с тем, что будет. И если в детях не будет расти, развиваясь, эстетическое чувство, если оно не будет воспитываться, если дети будут вдали от искусства, мы никогда не будем близки к красоте, творящей жизнь. Нужно, чтобы ребенок с малых лет чуял всякую красоту, нуждался

в искусстве, дышал в атмосфере прекрасного; нужно, чтобы самая личность ребенка складывалась под глубокими, чистыми влияниями искусства, нужно, чтобы у колыбели, в детской, в школе искусство давало ребенку самые сильные, эстетически воспитывающие, одухотворяющие его природу впечатления.

Мы серы, бледны, тоскливо-одинокы не только оттого, что не знаем и не любим мысли, придерживаясь шаблонов везде — в религии, морали, политике, знании, жизни; мы болеем «бессмертной пошлостью людской» оттого, что изгнали из жизни красоту, забыли об искусстве, не понимаем, не любим и не ценим красоту:

И так они серо-убоги,
Что им не нужно красоты.

Молодое поколение, наше «завтра», ищет этой изгнанной нами из жизни красоты, рвется к искусству, рвется к творчеству, к новому искусству. Так поступают наши дети. Дети детей наших будут еще последовательнее, еще прямее. Те довольствуются малым, желая большего; эти будут хотеть большего, ожидая еще большего.

Дети идут к искусству. Наука установила и доказала, что искусство для ребенка — потребность, сильнейшая потребность, исходящая из его природы, и когда мы удовлетворяем эту потребность, мы не создаем ее, не искусственно вызываем, а только идем навстречу природе, т.е. делаем единственное, что мы можем вообще делать. Забывая об этой потребности, стараясь уничтожить, закрывая на нее глаза, мы идем против природы, мы рабски противимся ей, мы ее могучей и прекрасной воле пытаемся противопоставить свою, рабски бессильную, ее творчеству — наше ремесленное производство детей, фабрикуемых нами в школах по столетним шаблонам. И после этого мы смеем удивляться, что наши создания так слабы, бесцветны, тусклы, повторны!

Принято воспитание делить на умственное, нравственное и физическое. К старому воспитанию это приложимо (мы не говорим, конечно, как выполняло оно на деле все это); но — *ex ungue-leonem* — оно выдает само себя: не бросается ли в глаза, что в этом разделении, пытающемся обнять всего человека, всю природу ребенка, забыто едва ли не самое ценное, что есть в человеке — его тяготение к прекрасному, к красоте и к искусству. Старая педагогика хотела воспитывать ум, душу ребенка; но она, порожденная аскетической схоластикой средневекового извращения христианства и современной мещанской культурой, отказывалась сделать хоть шаг для воспитания лежащего в человеке инстинкта, прекрасного стремления к красоте, она ни слова не говорила об эстетическом воспитании ребенка. Для аскетического христианства такое воспитание — грех; для

современного мещанского государства — оно роскошь, пустяки, вздор. Церкви, господствовавшей прежде над школой, важнее и нужнее всей эстетики была какая-нибудь третьестепенная подробность буквы пергамента. Современное мещанство, господствующее над школой теперь, предпочитает учить ребенка бухгалтерии, чем подвести его к «Сикстинской Мадонне», и всю эстетику легко отдает за какой-нибудь новый усовершенствованный Grossbuch, все учение об искусстве — за какую-нибудь сверхбухгалтерию.

Немногие из демократических сторонников так называемого «свободного воспитания» помнят об искусстве и ребенке, и уже наверное никто из них эстетическому воспитанию не уделит столько мысли и внимания, сколько воспитанию ума, души и тела. Тут у сторонников нового воспитания больше всего общего с осуждаемым ими старым воспитанием. Этика, наука, религия признаны и признаются в воспитании; начинают признавать и физический труд и его воспитательное значение; но эстетика — все еще на подозрении, все еще хотят видеть в ней что-то общественно-вредное, морально-подозрительное. Так у нас в России. На Западе это уже окончательно вымирает — если не в жизни и действительности, то в сознании и мышлении. Цель нового движения культурных стран — «искусство в жизни ребенка» — привести то, что окрепло в сознании, в жизнь и действительность. У нас предстоят громадные работы над изменением сознания и потом уже — действительности.

Если в том, что называют умственным, нравственным и физическим воспитанием, у нас кое-что было сделано, заложены кое-какие основания, начата некоторая работа, то в области эстетического воспитания и образования у нас не только ничего не сделано, но почти ничего и не начато, и нет сознания необходимости начать.

О низших школах нечего и говорить: там было не до эстетики, равно как и не до науки, там все сводилось к простой, голой грамотности. В средних школах официально что-то делалось в интересующей нас области: с незапамятных времен преподавали там рисование и чистописание, пение, а кое-где и музыку. Но мы помним все, что во всем этом было общего с искусством. В безобразных серых стенах мы сидели, бывало, на уроках рисования и рисовали какие-нибудь геометрические «тела» или так называемые «классические» профили и носы.

Этим все и кончалось: учитель, — обыкновенно они бывали очень добрые, забитые и безнадежно бездарные, эти учителя рисования — незадавшиеся художники, — поставит в четверти балл, и мы, ученики, спокойно всю четверть учим на уроках рисования латинские слова и греческие спряжения. Пение было лишь для того, чтобы петь в гимназической церкви; оркестр и светский хор устраивались, чтобы играть и петь в торжественных случаях приличествующие песнопения. Вот и все наше эстетическое

воспитание, образование. А эстетическое необразование и невоспитание прививались нам усердно. Нет ничего безобразнее по архитектуре, по внутреннему виду наших школ. Хуже их в России, кажется, да и то не все, только казармы да полицейские участки. Все восемь лет учения у нас перед глазами были безобразные серые или казенно-желтые стены. В этих стенах мы не видели ни одной гравюры с великих мастеров, ни одной картины, ни одной статуи. Великих художников древности и Возрождения мы знали лишь по именам. Если кто из нас знал и мог отличить Рубенса от Рафаэля, Рембрандта от Микеланджело, то исключительно благодаря собственному интересу, без малейшего содействия, а скорее с противодействием школы. В музеи, картинные галереи, на выставки картин нас никогда не водили, снимков с великих художников нам никогда не показывали.

Учебники наши были издаваемы безобразно, без иллюстраций, без снимков и рисунков. Хрестоматии, которые должны были давать нам образцы великого русского языка и художественной речи, составлялись бездарными педагогами, понимавшими в чем угодно — только не в искусстве и литературе; художественной речи мы учились не на Пушкина, Тургенева, Фета, Аксакова, а главным образом на творениях самих господ составителей хрестоматий, на произведениях Лажечникова, Загоскина, Н. Полевого, Карамзина, Филарета (см. хрестоматии Поливанова, Соколова, Полевого и др.).

Только в прошлом году вышла первая хрестоматия («Живое слово» А. Острогорского) с подбором действительно художественных произведений русского слова, иллюстрированная талантливыми русскими художниками с глубоким знанием и любовью к делу.

Детские книги у нас до сих пор в подавляющем большинстве издаются дорого и плохо: рисунки бездарны, ремесленны, совершенно чужды детям и детской психологии.

В семье, как и в школе, о художественном воспитании не заботятся, к попыткам самостоятельного детского творчества относятся презрительно и невнимательно. Школа уродует даже наиболее талантливых и самостоятельных из детей. Она так их учит рисовать, что лишает их всякой оригинальности, всего свежего, молодого, приучая к рутине, к закамеленым приемам бездарных представителей вымирающих художественных школ.

Очень правдивы и интересны в этом отношении приводимые в цитированной мною выше статье Л. Оршанского слова английского художника Heywood Sumner'a, одного из реформаторов художественного воспитания детей в Англии.

Дети в своих линиях передают весь мир своей фантазии. Они рисуют рай с редкими пестрыми животными, цветами, с мужчиной и женщиной и соответственной надписью так, что этот рису-

нок — настоящий автограф детской организации. Но вот ребенок приходит в школу, и его метод встречает презрение. Фотографии затемняют стены³⁶. Маленький фантазер встречает насмешки со стороны счастливого обладателя Кодака. Ему говорят: линия ничего не дает; фотография же передает точнее всякого рисунка. И, таким образом, «наука» убивает детскую самобытность в передаче переживаемого графическим способом. Школа пытается заменить везде фантазии наукой, рассуждениями. Но мы думаем, что надо предоставить детям свободно пользоваться своими методами и даже поддерживать стремление пользоваться линией, очертаниями. Надо давать им картины, построенные на линии, чтобы они потом, взрослыми, могли понять истинную и тонкую фантазию в искусстве, а не называть легкомысленно нелепым все, что не похоже на фотографию.

Как раз этим последним страдает русское общество; несмотря на блестящее развитие русского искусства за последнее десятилетие, у нас господствует, в большинстве, отрицательное к нему отношение, порожденное прежде всего желанием везде и всюду искать фотографию, хотя бы и в красках. Этот же взгляд господствует у нас и по отношению к иллюстрациям детских книг.

Подавляющее большинство таких иллюстраций — плохие фотографии, в красках и без них. Только в самое последнее время появились в России высокоталантливые иллюстраторы, близко понимающие детскую психологию и детские потребности прекрасного. Блестящие иллюстрации к сказкам Е. Поленовой, И. Билибина, С. Малютина и рисунки А. Рябушкина, прекрасные иллюстрации журнала «Тропинка» (которые создают одно художественное целое с текстом журнала) — вот, к сожалению, почти все немногое, что создано в России в этой области.

В деле изучения детского искусства русские художники сделали недавно большой шаг вперед. Мы говорим об отделе детских рисунков на петербургской выставке картин нового общества художников, бывшей в конце 1907 г. С этой интереснейшей выставкой знакомит нас живая заметка С. Чацкной «Маленькие художники» в том же номере «Русской школы», где помещена цитированная мною выше статья Л. Оршанского. О принципах и идее выставки мы читаем там следующие умные и содержательные строки:

Лихорадочное и возбужденное время, в которое мы живем, создало такое же искусство, тревожное и напряженное, чуждое всякой непосредственности. Это отсутствие непосредственности, эта чрезмерная изысканность и сложность образов подчас утомляет самих художников и заставляет их искать отдыха и забвения

³⁶ У нас нет и этого; у нас были перед глазами голые, безобразные школьные стены.

в наивном искусстве древних, в первобытном творчестве народа и, наконец, в творчестве наших собственных детей. Ибо дети творят так, как творит и народ, — просто и непосредственно, ясно и радостно. Сомнения не отравляют их светлую душу, рутина не стесняет их смелой руки. Они изображают то, что видят, но видят они не один только действительный мир. Они видят еще и сказку, ту самую сказку, к которой так стремятся взрослые, чтобы забыться в ней и отдохнуть хоть на время от своей жизни, ставшей уже слишком мрачной, и от своих фантазий, слишком лихорадочных. Но взрослые лишь *стремятся* (здесь и дальше курсивы подлинника) к сказке, дети *верят* в нее, и в этом тайна неотразимого обаяния создаваемого ими фантастического мира. Так работали когда-то старые итальянские художники, так раскрашивал флорентийский монах Беато Анджелико крылья своих ангелов и яркие облачения своих святых.

Вот почему современные художники с такой нежностью относятся к творчеству детей, и вот почему художники школы узко натуралистической, теперь уже отошедшей в прошлое, оставались равнодушными к тому, что делали их маленькие товарищи. Они не замечали их существования и предоставляли сухой рутине калечить их светлые дарования. В наши же дни художники стали с любовью склоняться над рисунками детей, стали всматриваться в них с живым любопытством и учиться у них. «Обращайтесь осторожно с чудесными дарованиями ваших детей, — говорят они родителям, — бойтесь задушить их рутинной, пусть они творят свободно, помогайте им развивать свой вкус: не давайте им безобразных игрушек и лубочных картинок, не вешайте отвратительных олеографий на стенах детской, приучайте их всматриваться в окружающий мир, учите их любить природу, но не учите их рисовать в обычном смысле этого слова. Посмотрите, как они чудесно рисуют, когда их воспитывают в этом направлении». И художники устраивают выставки детских рисунков, как бы для наглядного подтверждения этой теории».

Такая именно выставка и была устроена в Петербурге.

Выставка дала прекрасные результаты. Она раскрыла богатейший мир творчества, фантазии, художественной непосредственности, оригинальности, смелости у маленьких художников. На зрителей-взрослых она произвела впечатление чего-то неожиданного, как будто открылась внезапно какая-то новая область, существование которой они и не подозревали. Зрители-дети были в восторге. Мы видели на выставке одного такого маленького человека — как он восхищался и радовался, как подробно и обстоятельно обсуждал каждый рисунок, с каким торжеством говорил матери: «Мама, ведь это все настоящие дети сделали!» Научила ли взрослых эта выставка уважению к творческим силам детей, к их духовной свободе и независимости? Задумаются ли над ее результатами руководители художествен-

ного воспитания детей, иллюстраторы детских книг, поймут ли они, в чем таится любовь детей к искусству, как они понимают его, чего от него хотят?

Думается, что рано или поздно и те и другие должны задуматься, — но время создания свободного эстетического воспитания в России еще очень далеко, и о нем мы пока можем только мечтать да учиться у Запада.

Там широко и прочно движение «искусства и ребенка». Развитию эстетического вкуса и чувства прекрасного у детей, не нарушая детской самобытности и не посягая на их творчество, там задаются целью содействовать многие организации, кружки, общества и т.п. Издание книг для детей художественного содержания, с истинно художественными иллюстрациями, снабжение школ гравюрами, картинами, снимками, рисунками, устройство выставок для детей, всевозможные иные меры к развитию и усовершенствованию эстетического воспитания детей — вот цели и задачи, которые ставят себе все эти организации и успешно добиваются их осуществления.

Создание и у нас, в России, таких организаций, к которым, как и на Западе, должны примкнуть писатели, художники, педагоги, издатели, есть единственный путь к основанию и у нас начал истинно свободного эстетического воспитания, без которого немислимы и художественная культура, и эстетическое развитие всей страны.

Будем надеяться, что среди новых русских художников, педагогов и писателей найдутся горячие и преданные деятели нового дела, у которого девизом будет: «Искусство и ребенок». В Петербурге уже образовался в настоящее время первый такой кружок, принявший название «Эстетика в воспитании детей». Хотим верить, что кружок этот положит начало делу эстетического воспитания в России на новых началах и своим примером вызовет к жизни еще много таких кружков и организаций. Эстетическое обновление нашей страны должно начаться с заложения прочных начал эстетической культуры, которая — повторяем — не может быть без хорошо и прочно поставленного эстетического воспитания и образования детей и юношества.

«С детей начните!»

Этот завет прекрасного художника и оригинального русского мыслителя должны помнить и выполнять все, кому дороги интересы искусства в нашей стране, кто радостно ждет и верит в обновление человечества.

СОВРЕМЕННАЯ ШКОЛА И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ИЗ КНИГИ И ЖИЗНИ

В нашем журнале немало места уделялось и будет уделяться вопросам художественного образования, так как ни одна область воспитания и образования не была столь изуродована в старой школе, как область художественного воспитания и образования. Не рискуя впасть в преувеличение, можно даже сказать, что эта область для старой школы и педагогики была истинная terra incognita, честь открытия и культуры которой всецело принадлежит новой педагогике.

В одном из наших обзоров за прошлый год нам приходилось высказывать общие соображения о значении художественного воспитания; в № 7 за нынешний год мы, останавливаясь подробно на прекрасных статьях г. А. Дауге о Г. Шаррельмане и художественном образовании, указывали на ту плодотворную и трудную работу, которую совершают в этой области деятели новой педагогики.

Во второй книжке «Вестника воспитания» за 1909 г. А. Дауге вновь останавливается на вопросах художественного образования в своей содержательной статье «К вопросу о художественном образовании», знакомящей с впечатлениями и наблюдениями автора над постановкой художественного образования в Германии и с некоторыми общими его соображениями по данному вопросу.

Старая школа исключала самую возможность художественного воспитания, потому что ни одна область педагогики не требует и для учащего, и для учащегося столько свободы, самостоятельности, творчества, инициативы, как область художественного воспитания, а какое творчество, какая свободная деятельность возможны в окаменевшей школе? Где нет подвижности даже внешних школьных форм, где механизм общего убил индивидуальные творческие силы и учителей, и учащихся, там не может быть художественного воспитания, потому что искус-

Печ. по журн.: Свободное воспитание. 1908/1909. № 11. С. 63–70.

ство есть та область человеческого творчества и деятельности, которая по самой своей природе требовала всегда и требует наибольшей свободы для своего развития.

В *Художественное образование и воспитание так же необходимы ребенку, как и умение читать и писать. Именно они формируют фантазию и воображение, подпитывают творчество и самобытность человека, создают характер многогранный и целостный, формируют свободную личность. Они позволяют человеку мыслить не категориями и терминами, а образами и картинками. То есть все, о чем до этого шла речь в этой книге — о личности в наиболее полном смысле этого слова как конечном продукте школьного воспитания и образования, — может быть претворено в жизнь только при условии художественного образования и воспитания.*

Было бы странным, даже хоть на время, предполагать, что современная школа господствующего типа могла бы хоть отчасти дать необходимый простор для художественного воспитания. Почему старая школа, даже когда хотела что-нибудь сделать для художественного образования, не могла ничего здесь достичь, — на этот вопрос мы получаем прекрасный, исчерпывающий ответ в упомянутой статье г. Дауге.

«Мне всегда казалось, — так начинает автор свою статью, — и я до сих пор убежден в том, что для юношества не может быть лучшей духовной пищи, чем сочинения Пушкина. Светлая, жизнерадостная натура этого поэта, высокий полет фантазии, богатство красок, занимательность и красота фабулы его поэм и рассказов — все это ведь как раз то, что пленяет, увлекает, приводит в восторг молодежь. Его глубокая искренность, простота и брызжущая непосредственность должны побеждать сердца тех, кто сами искренни, юны, свежи, неиспорченны. Я так думал и тогда, когда по выходе из университета сделался преподавателем гимназии. Но как я был поражен, когда на первых же порах сделал открытие, что ученики старших классов не только не любили Пушкина, но даже относились к нему с ненавистью. У многих, конечно, в этом критическом отношении сказывались не глубоко пережитое убеждение и самостоятельно выработанный вкус, а скорее настроение, искусственно созданное чтением известного направления критики и влиянием известных слоев общества. Но и ученики, не читавшие Писарева, не находящиеся под влиянием тенденциозных руководителей, далеко стоящие от политики и общественных дел, притом вовсе не лишенные поэтического чутья, и те, почти без исключения, о Пушкине говорили или с насмешкой, или же с полным равнодушием. Тут мне, изучавшему Пушкина не в учебном заведении, а вполне самостоятельно, показалось, что в этом всецело виновата должна быть школа, часто убивающая интерес ко всему живому, извра-

щающая, профанирующая самое прекрасное. Я сделал опыты и наблюдения, и мое предположение вполне оправдалось. Для меня стало ясно, что всю прелесть и красоту, живущую в каждом стихе Пушкина, убивают педантичные объяснения «смысла» различных произведений и отдельных мест, связанные с этим формально-лингвистические толкования, скучные и ненужные упражнения, пересказы «своими словами», обязательное заучивание наизусть, спрашивание заученного урока со всей с этим связанной формалистикой, с отметками, экзаменами и т.д. А всю эту поэтическую красоту может дать почувствовать лишь тот, кто сам поэт в душе и кто умеет передавать ее в чистой, нетронутой свежести, — так, как она вышла из рук ее творца.

Было время, когда мне казалось, что не только Пушкина не следует проходить в классе, но что из школьной программы нужно изъять все решительно, что не поддается чисто рационалистической и механистической трактовке. Мне казалось, что в школе нужно изучать только то, где применимы одни приемы ремесла, техники, где в работе участвует лишь холодный рассудок, но никак не то, где требуется живое участие души, чувств, художественного воображения. Я тогда отлично понял, почему против преподавания такого предмета, как Закон Божий, высказывались не только люди определенных либеральных тенденций, но и люди глубоко религиозные, даже многие священники. Понял я это отлично, помня, как мне однажды очень хороший, прилежный и притом очень религиозный мальчик сказал, указывая на книгу, по которой он учился к экзамену по Закону Божию: «Ах, как мне все это надоело! Как все это скучно!»

Вот именно: живое умирает, цветущее увядает, прекрасное теряет свою прелесть, поэтическое превращается в прозу, лишь только к нему прикоснется грубыми руками педантизм школы, школьного обучения. Все покрывается школьной пылью, на все ложится печать скучной обыденности, все профанируется и искажается.

Чем дольше я наблюдал, тем более пессимистически стал я смотреть на дело. В конце концов я дошел до такой мысли: если нам что-нибудь очень дорого и свято, то нужно всеми силами стараться уберечь его от притязаний школы. А одному ярому консерватору, глубоко возмущавшемуся распространением либеральных и социалистических идей в обществе, я дал такой совет: «Введите в школу как обязательный предмет изучение социалистических теорий, включите в программу учение Маркса, Энгельса, Каутского, а вместо катехизиса поставьте Эрфуртскую программу. При этом пусть действует тот же школьный аппарат, применяются те же приемы и методы преподавания, пусть пишутся такие же письменные работы, изложения, пересказы, пусть ставят дурные отметки за незнание какого-нибудь пункта коммунистического манифеста, пусть оставляют на второй год за

плохое знание сочинений Каутского, пусть экзаменуют, заставляют учить наизусть и т.д., и т.д., и вы увидите, что через несколько лет среди интеллигенции не будет ни одного социалиста».

Моя вера в мертвящую силу школы в то время была непоколебима.

Мы не сомневаемся за г. А. Дауге, что лучшим средством опошлить, обезличить, убить что-нибудь из жизни духа — это ввести в программу школьного преподавания это «что-нибудь».

В недавнее время в программы наших гимназий была введена психология и расширена логика, объединенные под общим заглавием философской пропедевтики. Прошло каких-нибудь три года, и интереснейшая наука — психология — превратилась, с помощью указанных г. Дауге «методов» — пересказов «своими словами», зубрежки, отметок, экзаменов и т.д., в один из самых томительно нелепых предметов гимназического преподавания, потому что, если возможно себе представить зазубривание текстов катехизиса, алгебраических формул, географических названий, латинских слов, то уже является чем-то архинелепым изучение психологии посредством пересказов «своими словами» и зазубривание различных выводов и данных современной психологии, хотя бы и постольку, поскольку они изложены в таком прекрасном учебнике, как «Учебник психологии» Челпанова.

И вот поэтому для современной господствующей школы совершенно справедлива формула г. Дауге: «Если нам что-нибудь очень дорого и свято, то нужно всеми силами стараться уберечь его от притязаний школы», и наоборот. Если бы нас спросили, что лучше — исключить из гимназической программы историю литературы, психологию, Пушкина, латинских поэтов или оставить и присоединить еще к ним историю искусств, английский язык, Чехова, Полонского, Майкова, мы стояли бы за исключение и невключение именно из-за любви к Пушкину, Майкову, Чехову, латинским поэтам, психологии и т.д.

Если современной господствующей школе суждено приводить в состояние окаменелости, гниения и педантизма все, к чему она ни прикоснется, то уж пусть лучше окаменевают в ней «теории словесности», Иловайские, Малинины-Буренины, Тредьяковские, Сумароковы, а не Библия, Гоголь, Пушкин, Овидий, психология и т.д.

Если уж суждено школе возбуждать ненависть ко всему, чему она учит, то пусть эта ненависть остается на долю *ut causale*, правила смещения, «Послания о пользе стекла», а не на долю психологии, гексаметров Гомера, «Евгения Онегина» или «Бориса Годунова».

Мы не считаем прогрессом современной школы, если она вводит в свой курс психологию или какой-либо другой новый предмет, мы не сочтем прогрессом и то, если она, оставаясь

теперешней школой, отведет у себя место художественному образованию. Осуществить его она не может, а испортить — непременно испортит, как уже, например, навсегда в глазах русского общества испортила и заклеимила античных писателей, сделав их орудием мучений нескольких поколений.

Прогресс существующей школы не в том, *что* она захочет дать своим учащимся, а в том, *как* будет давать, не в *предметах* преподавания, а в *методах* и, главное всего, в том, воспримет ли она нечто от метода пробуждения творчества, инициативы, личности у учащихся или нет.

До тех же пор, пока этого не будет, наша «вера в мертвящую силу школы» будет «непоколебима».

У автора разбираемой статьи эта «вера» поколебалась лишь тогда, когда он столкнулся с иными учителями, с иными школами, чем он мог наблюдать у себя на родине, в России. Но даже тогда еще была сильна в нем эта вера, когда уже началось за границей сильное движение к художественному образованию, принявши название «Искусство в жизни ребенка».

И в этой своей вере он был безусловно прав.

Не может получиться никакого художественного образования и воспитания там, где в руководителях нет ни капли художественного чутья и дара, а такими руководителями художественного воспитания кишели еще совсем недавно даже наиболее культурные страны Запада.

Яркий образ одного из таких типичнейших «руководителей» дает г. Дауге:

Помню одного преподавателя одной из лучших берлинских женских гимназий, «профессора» литературы, заявившего мне, что он всецело сторонник идей художественного воспитания. Этот ученый муж на уроках литературы с таким педантизмом сообщал самые детальные сведения — биографические, филологические, этнографические, исторические, что голова шла кругом от этой великой учености, но во всем не слышалось ни одной нотки художественной. Были и моменты пафоса, но пафоса не художественного, а патриотического характера. Почтенный *Gymnasialprofessor*, лишенный малейшей искорки поэзии, конечно, не мог ставить себе задач чисто художественных, а при преподавании литературы должен был ставить центр тяжести в совершенно других факторах: научных, моральных, патриотических. Из его объяснений и толкований отдельных произведений видно было, что он вообще ценность данного произведения ставит в зависимость не от силы, яркости и живой и глубокой правдивости изображения, а от хорошей идеи, «*Gesinnung*», причем он восторгался сочинениями, не отличающимися никакими художественными достоинствами.

Не знаем, узнают ли себя в этой превосходной характеристике сотни русских так называемых «преподавателей русского языка и словесности», но, несомненно, их ученики отлично узнают их в этой точной характеристике, только, конечно, русским *Gymnasialprofessor*'ам недостает уж наверное той «великой учености», которая, может быть, есть у их германских соратников.

И можно себе представить, какое художественное воспитание и образование смогут дать эти «*Gymnasialprofessor*»! Нет, уж поистине лучше им забыть Пушкина, Лермонтова, Тургенева и художественное воспитание и всецело сосредоточиться на Тредьяковском, Сумарокове и теории словесности с ее родами и видами! Тут, по крайней мере, их законная, принадлежащая им область, и да не отнимется она у них, пока вообще она не исчезнет из школы!

Г. Дауге кратко, но точно формулирует основы художественного воспитания, и только от соблюдения этих основ стало возможным то плодотворное и прекрасное движение «Искусство в жизни ребенка», которое так широко распространяется на Западе и в Северной Америке: «1) преподавание художественных предметов должно вестись в целях чисто художественных; 2) это возможно лишь тогда, когда преподаватель не только прекрасно знает свой предмет, но и сам художник в душе; 3) со стороны школьного начальства ему, в пределах общепризнанных норм, должна быть предоставлена полная свобода при выборе методов и приемов преподавания».

«Один выдающийся педагог-художник, — как бы в пояснение всего вышесказанного сообщает г. Дауге, — в школе которого я видел идеальную постановку рисования и пения, сказал мне: Мы должны быть свободны, мы свободные художники! Искусство умирает, когда его хотят втиснуть в рамки строгой регламентации! Жидетса оно на свободном творчестве; циркуляры, написанные за зеленым столом, не в состоянии пробуждать творческие силы, но подрывают свободное и живое проявление их».

В этих словах ярко намечено *conditio sine qua non* возможности где бы то ни было художественного воспитания.

В Германии делу художественного воспитания придают соответствующую ему огромную важность, и потому там за него идет борьба. Среди высшего школьного начальства есть горячие и преданные его сторонники, много для него сделавшие, например Георг Кершенштейнер в Баварии, Паллат в Пруссии, но есть и его противники, с которыми недавно столкнулся в своей деятельности один из виднейших инициаторов нового движения — художник-учитель г. Шаррельман. Но эта борьба только яснее выявляет самую сущность нового дела, уясняет его основы, сближает его сторонников и раскрывает все великое его значение и будущее.

В общем же на Западе, и в частности в Германии, «ограниченное количество всевозможных институтов энергично работает для создания новой художественной культуры».

И тогда в этой атмосфере культурной работы будет окончательно поколеблена наша — увы! почти всеобщая пока — «вера в мертвящую силу школы» и будет непоколебима наша новая вера в творящую силу школы, но уже не старой школы современности, а новой школы будущего.

Только там вполне осуществится наша растущая мечта о художественном воспитании, воспитании, которое поможет осуществиться другой великой мечте, пророческой мечте Достоевского: «Красота спасет мир».

ХУДОЖНИК – УЧИТЕЛЬ

ИЗ КНИГИ И ЖИЗНИ

Современной школе давно и по заслугам даны некоторые яркие и образные, хотя и довольно резкие определения: школа-фабрика, школа-казарма. Этим в значительной мере обнаружена ее сокровенная сущность — ее бездушный машинизм, ее казарменный шаблон в коверкании людей и превращении их в невежественных автоматов.

Но и школа будущего, а отчасти, в малых осуществлениях, и настоящего, имеет свои образы, в которых пытаются немного-словно раскрыть все ее содержание: будущая школа — это «школа-мастерская», «школа-ферма», «трудовая школа», «школа — общественный клуб» и т.д.

И одного образа нет среди этих многих: «Школа — обитель творчества, веселой науки, дом радости и искусства».

В современных мечтах о школе слышится непрерывно: «Дети будут работать, дети будут изучать природу, производить опыты, до всего доходить строжайшим экспериментальным путем, дети будут трудиться, дети будут организовывать из себя общественную ячейку, учиться идеальной социальной жизни». И нет одной мечты — «дети будут детьми, дети будут творить, дети будут бесконечно близки к творчеству, искусству и радости, а искусство есть совершеннейшая радость на земле, хотя, быть может, они будут мало работать, не особенно прилежно производить эксперименты над природой, не очень заниматься своим социальным устройством. Они будут детьми. У них будет светлое детство, а этого много, очень много для школы, если она даст детям быть детьми».

Этой мечте — а, право, она не слишком праздная мечта — не было места в существующей школе, мало ей места и в школе будущего, в той школе, которая рисуется как идеал немногим передовым педагогам современности.

И тем дороже, когда в жизни осуществляется эта «радостная школа» с «веселой наукой», и тем интереснее, когда в скучной и

унылой педагогической литературе появляются светлые мысли и бодрые призывы к радостной школе.

В ноябрьском и декабрьском номерах «Вестника воспитания», как продолжение одна другой, появились две прекрасные статьи г. Александра Дауге, с одной из статей которого я знакомил выше — «Веселая наука», и «Об учителе-художнике (Еще о Шаррельмане)». Обе статьи посвящены деятельности и идеям совершенно неизвестного в России выдающегося немецкого педагога Генриха Шаррельмана³⁷ и в то же время полны прекрасных мыслей и большого содержания, обычных для статей г. А. Дауге.

В *Личность учителя была, есть и будет самым решающим фактором создания школы будущего. Воспитанию настоящих педагогов необходимо уделять все возможное внимание, потому что только на людях, преданных детям, чутких и любящих, людях неравнодушных и творческих может быть построена качественно новая школа.*

В начале первой статьи г. Дауге ставит превосходные слова Лихтварка, выражающие сущность основной идеи Шаррельмана и самого автора статьи:

Одного не следует забывать: дети — это народ веселый. Они еще живут в блаженном мире, в золотом веке. Им всегда сильно понравится и они сильно полюбят прежде всего все *веселое*. А все то, что им преподносится, для того именно им и дается, чтобы они его любили... *Самая лучшая школа та, в которой при самой серьезной общей работе больше всего смеются. Кто не наделен от природы даром юмора и кто не умеет быть искренно и от души веселым, тот не имеет права делаться учителем* (курсив. — С.Д.).

Пояснения автора к этим словам глубоко интересны:

Я часто наблюдал, — пишет г. А. Дауге, — как взрослые детям читают сказки.

Одни из них исполняют работу эту как повинность и без всякого интереса и участия. Вторые, хотя сказка сама им ничего не дает, все-таки читают охотно при виде веселых лиц детей. Третьи — а этих последних чрезвычайно мало — сказкой увлекаются не меньше самих детей, и чтение ее им доставляет великую радость и самое интенсивное художественное наслаждение. Тогда действительно происходит веселая, дружная, но и весьма продуктивная работа. Это тогда работают друзья-товарищи, одинаково сильно увлекшись предметом, друг друга заражая своими мыслями, чувствами и настроениями.

³⁷ См.: Шаррельман Г. Принципы наглядности // Свободное воспитание. 1907/1908. № 5.

Но как мало среди учителей, воспитателей и родителей таких, которые сохранили детскую душу и которым образованность, ученость и самые высокие задачи жизни не мешают быть друзьями и товарищами детей, мир которых им знаком и дорог!

При этих словах невольно вспоминают другие, старые и великие слова: «Будьте, как дети!»

В этом основная, мудрейшая заповедь воспитания. Взрослые — родители, учителя — чужие детям, если в них нет этого «вечно детского», если они не могут быть «как дети» хоть в редкие часы бесед и занятий с детьми. «Действительно крупное значение для развития духовной жизни детей может иметь тот, кто их друг. Не тот, кто с ними сентиментальничает и добродушничает, а только тот, *кто в их жизни участвует с глубоким поэтическим пониманием* (курсив. — С.Д.), для кого общение с ними столь же интересно, как общение со взрослыми, кому их общество и их дружба дают столько же и еще больше, чем общество и дружба взрослых».

«Веселый учитель» Шаррельман делает сам такое признание:

Я иду на уроки свои, как будто отправляюсь в путешествие с сильным желанием открывать какую-нибудь незнакомую страну.

Я знаю только в общих чертах, о чем буду говорить на уроке. Но в беседе с детьми всегда выступают вопросы и проблемы, о которых я до урока и не думал, и вот эти-то проблемы мы совместно обсуждаем, ищем средства и пути для их решения. Я всегда рад, когда мне самому решение дается не легко, а когда нужно основательно шевелить мозгами. Чем интенсивнее мне самому приходится думать и ломать голову, тем с большим интересом участвуют и дети в работе. Когда мне самому все ясно и нет никаких сомнений, тогда беседа с детьми выходит скучная; я тогда объясняю, доказываю, но о совместной работе не может быть и речи. Это совсем невесело.

Но радость — источник и добра, и нравственной красоты.

Веселость, это — стихия детей. Дети, не умеющие смеяться от всей души, это — плохие дети, испорченные. Веселые дети — хорошие дети. Они не способны сделать что-нибудь нехорошее, низкое, грубое, они всегда хорошие товарищи. Им никакой морали не нужно читать; говорить с ними о доброте, справедливости, честности и т.д. было бы смешно. Да и вообще этого не нужно. Возбуждать нужно в детях интерес к окружающему, заражать их любовью к жизни и к людям, тогда все хорошо. Если кто кого сильно любит, то он его не обидит и не даст обидеть другому, он будет, таким образом, добрым, честным, справедливым. А полюбят дети прежде всего все свежее, радостное, веселое.

Истинная и чистая радость и веселье — это лучшее средство для проникновения в детскую душу.

На этом языке лучше всего говорить с детьми; они лучше поймут. А раз сердце их затрепетало чистой и светлой радостью, то с ними можно сделать все; недаром Гёте говорил, что такая веселость — мать и источник всех добродетелей.

«Радость и веселье — это *пflug*, которым нужно вспахивать почву детской души, чтобы она делалась восприимчивой ко всему хорошему и плодородной», — так говорит и к этому стремится Шаррельман.

Шаррельманом издана любопытная книжка — продукт его совместной работы с ученицами. Поставив себе целью развитие творчества в детях, он предложил им, случайно наведенный на эту мысль самими же детьми, описать в форме рассказа день рождения девочки. Эта тема была близка детям и захватила их всецело. Она дала им возможность наблюдать, думать, мыслить, воображать, творить. Путем совместной работы составилась интересный рассказ с интересными детскими же иллюстрациями. Такое творчество больше научило их работать, мыслить, думать, чем сотни уроков и учебников; оно было источником детской радости, это была подлинно «*веселая*» наука, и это была истинная *наука*; тысячи упражнений по родному языку, десятки предметных и иных уроков не дадут детям того, что дало им это общее, захватившее все способности их мысли, чувства и воли веселое творчество.

Оценку этой веселой науки радостного творчества в немногих словах дает сам Шаррельман:

Современная наша школа в основе своей не что иное, как заведение, в котором *учатся*. В школе будущего будут *творить*. Не знание главное, а умение и способность сделать, создать что-нибудь. Знания нужны лишь постольку, поскольку они необходимы для творчества. И человек, который уже в школе упражнял и развивал творческие силы и приучался самостоятельно работать, совсем иначе будет относиться ко всякой задаче жизни, будет приступать к ее решению смело, бодро, мужественно, с умением и силою, и всегда будет относиться с глубоким душевным интересом и участием к богатым явлениям окружающей всех нас жизни.

Наша книга хочет показать, что за богатые творческие силы скрыты в ребенке. Новая школа вовсе не хочет заменять серьезную работу игрою, и я считаю ту работу, результатом которой является наша книга, самой настоящей и серьезной работой, какую себе только можно представить. Современная официальная школа ставит детям гораздо меньшие требования, чем ставил я. Она только требует, чтобы дети внимательно следили за тем, что говорит и объясняет учитель, чтобы они рисовали так, как рисует

учитель, писали так, как пишет учитель, и т.д., так что они всегда идут по дорогам, которые открыли и по которым шли уже другие. Мы, новые педагоги, требуем и желаем, чтобы дети всюду сами находили дорогу...

К признанию «веселой науки» и «радостной школы» за единую науку для детей и единую школу Шаррельман пришел трудным и мучительным путем. Он задыхался в атмосфере немецкой школы и каменной педагогики. Школа убивала творчество и жизнь не в одних детях, но и в нем самом. Закаменевшие формы и шаблоны преподавания не давали исхода творческим силам учителя; он, рвавшийся к творчеству и жизни, которая невозможна без творчества, он, мечтавший быть художником в своей области, он должен был быть жалким ремесленником, несчастным поденщиком. Его уделом стали тоска и скука, передававшиеся от него детям. Он входил в школу с отвращением и уходил из нее с отвращением.

Но он слишком любил жизнь, творчество, детей и свое дело, чтобы беспрекословно отдаться во власть педагогической рутины и скуки.

И он однажды случайно попробовал на уроке чистописания, оторвавшись от наблюдения за каллиграфическими упражнениями, заговорить с учениками. Он вызывал их на непринужденную беседу. Они откликнулись. И с тех пор каждый урок был живая творческая беседа, свободное дружеское общение, взаимная работа, взаимная радость.

Учитель вывел отсюда для себя одно несомненное, руководящее правило: «Если соотноситься с наклонностями и способностями детей, тогда уроки будут интересные, никогда больше не будет скучно».

И скучно действительно никогда больше не было.

Всему он учил не так, как учат всюду: то — «скучная наука», а у него была «веселая наука».

До сих пор он сам слишком долго оставался на внешности. Слишком большое значение придавал фактам, числам, формулам. Слишком часто и с совершенно ненужными подробностями объяснял, доказывал, классифицировал массу голых фактов. Поэтому и выходило скучно, мертво.

«У такого-то животного столько-то ног, такие-то лапы, такая-то морда, живет оно там-то, питается тем-то», — вот так учил сам и строго требовал, чтобы дети все это хорошо запоминали.

«Такое-то дерево растет там и там, полезно для того и другого, форма листьев и цветов у него такая и т.д.».

Нет! Деревья вовсе не для того существуют на свете, чтобы зубрить наизусть их качества! Деревья, шумящие деревья в лесу, — это прежде всего царство сказки. Там жизнь, драма, интересные события, полные поэзии.

«И вот мальчик и девочка очутились в лесу. Наступал вечер, становилось темно. Они страшно боялись, однако шли дальше. Шли, шли, наконец увидели между деревьями маленький огонек».

Вот как нужно с детьми говорить о деревьях и лесе. Прежде всего нужно дать им почувствовать таинственную поэзию леса. Нужно рассказывать, как охотник в лесу оставил Снегурочку одну; как дети дровосека в нем заблудились; как бедная девочка там пришла к домику добрых карликов. Так лес делается для детей особым интересным миром, полным чудес и своеобразной загадочной красоты. И они полюбят эту красоту и заинтересуются этой таинственной и поэтической жизнью. Придет время, когда и о качествах, и пользе, и значении разных лесных растений и деревьев можно будет говорить, но чем позже, тем лучше. Нужно заботиться о том, чтобы дети как можно дольше на все смотрели глазами поэтов. *Нужно возможно дольше откладывать рационализирование всех явлений и превращение живого конкретного содержания жизни в абстрактные мертвые формулы* (курсив. — С.Д.). Придет время, и всё, вся живая жизнь будет им преподноситься в формулах, тезисах, научных обобщениях. Придет время, и официальная школьная наука успеет убить душу всего живого, и будут господствовать тогда таблицы, шаблон, цифра, мертвое слово. Но нужно дать детям в раннем их возрасте такой богатый запас живых представлений, чтобы никакая школьная наука уже не могла подавить брызжащей фантазии их, которая тогда и сломит рамки доктрины и наполнит жизнью всякую мертвую схему.

К этим глубоким прекрасным замечаниям мы присоединим и другое, являющееся как бы выводом из всего сказанного:

Дети, в душе которых долго и властно царствует царица-поэзия, не так скоро подпадут под влияние узкопрактических тенденций времени, благодаря которым уже давно вырубают все деревья в красивом царстве леса-сказки и продают мирным обывателям на топку печей.

Мы хотели бы особенно подчеркнуть и отметить все выше-приведенное. Даже в новых школах слишком сильно стремление к все подавляющему рационализированию, столь чуждому детской природе. В детях даже передовые педагоги, новые, готовы видеть что угодно: работников, исследователей, маленьких ученых, маленьких общественных деятелей и т.д., только не детей, не радующихся, творящих, маленьких художников и поэтов. Но какая ошибка в этом! Какая азбука, что творчество и жизнь невозможны без воображения, поэзии, искусства! А всего этого так мало дают детям, отнимая вдобавок у них преждевременным рационализированием мира, природы и жизни первобытно им присущие поэзию, радость и художественную непосредственность.

Шаррельман прекрасно доказал, что радостная наука возможна лишь там, где детское творчество бьет ключом, а оно немислимо в узких, тесных рамках преждевременного рационализирования. И тут за Шаррельмана говорит многое и многое, например сам Л. Толстой, благоговевший перед творчеством своих учеников.

Мы не можем останавливаться на всех мыслях и соображениях как самого Шаррельмана, так и автора разбираемых статей, г. А. Дауге, мы горячо и настоятельно отсылаем к ним читателей но в заключение нам необходимо отметить еще одно соображение Шаррельмана, излагаемое г. Дауге.

Вот в чем Шаррельман видит идеал учителя:

Быть личностью, быть всецело самим собою, знать твердо и определенно, чего хочешь, в чем заключается задача твоей жизни, быть *автономным* — вот высшее его стремление. Но это значит и в качестве учителя быть автономным, вполне независимым, всецело своим господином, быть *свободным художником*, для которого не должно существовать внешней регламентации.

В таком утверждении своего я есть большая смелость, но и большая скромность: освобождение от одного господина в данном случае есть признание другого, более строгого. Освободившись от чужих мыслей и законов, ты должен создать, тонко выработать свои. Такая свобода не есть свобода бежавшего раба, а предприимчивость и смелость искателя новых путей.

Такая свобода — «строжайший закон». Она не освобождает от обязанностей, а налагает новые, серьезные, трудные.

Эти прекрасные слова мы рекомендовали бы прочесть и продумать всем, видящим в требованиях свободы для учителя и ученика требование беспорядка, хаоса, произвола.

ЛИТЕРАТУРА

Дурылин С.Н. В школьной тюрьме. Исповедь ученика. М., 1906 (2-е изд. М., 1909).

Дурылин С.Н. Памяти Гоголя. Гоголь о детстве, юности, школе и воспитании. М., 1909.

Дурылин С.Н. История одной свободной школы // Свободное воспитание. 1907/1908. № 1, 2.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. Введение. 2. Яснополянская школа. 3. Семинарская педагогика. 4. Кружки финляндской молодежи. 5. К читателям // Свободное воспитание. 1907/1908. № 1.

Дурылин С.Н. Из школы и жизни: 1. Музей детского труда. 2. Природа в школе. 3. Приемы обучения в Англии и Америке // Свободное воспитание. 1907/1908. № 2.

Дурылин С.Н. Эксперимент или пытка? // Свободное воспитание. 1907/1908. № 3.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. Хорошие и плохие учителя по отзывам учащихся. 2. «Детская семья». 3. Английские народные университеты и их основатель. 4. Ветхая книга о детстве // Свободное воспитание. 1907/1908. № 3.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: Воспитание мужественности // Свободное воспитание. 1907/1908. № 4.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. «Carthago delenda est». 2. Новые методы в преподавании космографии // Свободное воспитание. 1907/1908. № 5.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. Учить или помогать учиться? 2. Народные детские библиотеки в Америке по сообщению А.У. Зеленко. 3. Протест школьников XVIII века // Свободное воспитание. 1907/1908. № 6.

Дурылин С.Н. Художник-праведник (Памяти В.М. Гаршина) // Свободное воспитание. 1907/1908. № 9.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. Запрос населения в области начального образования. 2. Детская скорбь. 3. Общественное педагогическое общество // Свободное воспитание. 1907/1908. № 9.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: Искусство и ребенок // Свободное воспитание. 1907/1908. № 10.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни. 1. Общество содействия всеобщему воспитанию детей. 2. Еще о детских библиотеках в Америке. 3. В защиту детей. 4. Идеи свободного воспитания в славянских странах // Свободное воспитание. 1907/1908. № 11.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: Школа-жизнь // Свободное воспитание. 1907/1908. № 12.

Дурылин С.Н. Себастьян Фор о воспитании // Свободное воспитание. 1907/1908. № 3.

Дурылин С.Н. Поэт молодости (Памяти И.С. Тургенева) // Свободное воспитание. 1908/1909. № 2.

Дурылин С.Н. Что дала Гоголю школа? // Свободное воспитание. 1908/1909. № 7.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. Памяти А.Д. Острогорского. 2. Педагогический оазис // Свободное воспитание. 1908/1909. № 3.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: Памяти Д.И. Писарева // Свободное воспитание. 1908/1909. № 6.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. О детском творчестве. 2. Художник-учитель // Свободное воспитание. 1908/1909. № 7.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: Воспитание как источник душевного здоровья детей и душевных болезней // Свободное воспитание. 1908/1909. № 10.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: Современная школа и художественное образование // Свободное воспитание. 1908/1909. № 11.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. Работа для «работников будущего». 2. Ученик Л.Н. Толстого // Свободное воспитание. 1909/1910. № 4.

Дурылин С.Н. Вечные дети // Свободное воспитание. 1909/1910. № 5.

Дурылин С.Н. Памяти П.Ф. Лесгафта // Свободное воспитание. 1909/1910. № 5.

Дурылин С.Н. Детские выставки // Свободное воспитание. 1909/1910. № 6.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. Общественное признание идеи свободного воспитания. 2. Детский музей как воспитатель // Свободное воспитание. 1909/1910. № 9.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. Герцен — педагог. 2. Художественно-педагогический музей. 3. Сельское хозяйство и народная школа в Бельгии. 4. К вопросу о новой общественной школе // Свободное воспитание. 1909/1910. № 10.

Дурылин С.Н. Выставка одной экспериментальной школы // Свободное воспитание. 1909/1910. № 11.

Дурылин С.Н. Просвещение народа и самопросвещение // Свободное воспитание. 1910/1911. № 2.

Дурылин С.Н. Н.И. Пирогов и будущее воспитания и образования // Свободное воспитание. 1910/1911. № 4.

Дурылин С.Н. Л.Н. Толстой как школьный учитель // Свободное воспитание. 1910/1911. № 6.

Дурылин С.Н. Педагогика Л.Н. Толстого в оценке болгарского профессора // Свободное воспитание. 1910/1911. № 6.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. Азбука Л.Н. Толстого в Парижской высшей школе. 2. Л.Н. Толстой — учредитель курсов для народных учителей // Свободное воспитание. 1910/1911. № 6.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. Памяти Н.И. Пирогова. 2. Л.Н. Толстой и обучение родному языку // Свободное воспитание. 1910/1911. № 10.

Дурылин С.Н. Из жизни детских библиотек в России // Свободное воспитание. 1910/1911. № 12.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. Памяти Добролюбова. 2. Школы мира // Свободное воспитание. 1911/1912. № 7.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: 1. К столетию рождения А.Н. Герцена. 2. Экзамен школы. 3. К новому изданию «Эмиля» Руссо // Свободное воспитание. 1911/1912. № 9.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: Учителя в беседе с Л.Н. Толстым // Свободное воспитание. 1911/1912. № 12.

Дурылин С.Н. Отец русского Просвещения (Памяти М.В. Ломоносова) // Свободное воспитание. 1911/1912. № 3.

Дурылин С.Н. Вопросы просвещения и воспитания на общеземском съезде по народному образованию // Свободное воспитание. 1911/1912. № 4.

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

Дурылин С.Н. На экзамене школы // Свободное воспитание. 1912/1913. № 1.

Дурылин С.Н. Из размышлений о совместном воспитании // Свободное воспитание. 1912/1913. № 2.

Дурылин С.Н. Из книги и жизни: Иллюстрация детских книг // Свободное воспитание. 1912/1913. № 2.

Дурылин С.Н. Мастерская ручного труда // Свободное воспитание. 1912/1913. № 6.

Дурылин С.Н. В.М. Гаршин как детский писатель (К 25-летию со дня смерти В.М. Гаршина) // Свободное воспитание. 1913/1913. № 7, 8.

Дурылин С.Н. Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, какая должна быть // Свободное воспитание. 1912/1913. № 11, 12.

Дурылин С.Н. Письмо к редактору // Свободное воспитание. 1918. № 1–2.

Дурылин С.Н. Л.Н. Толстой и свободное воспитание // Свободное воспитание. Вып. 4. М., 1993.

Дурылин С.Н. Толстой и свободное воспитание // Новые ценности образования. Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. Вып. 3 (14). М., 2003.

Богуславский М.В. Прорыв к свободной школе Сергея Дурылина // Свободное воспитание. Вып. 4. М., 1993.

Богуславский М.В., Корнетов Г.Б. Идеал свободной школы Сергея Дурылина // Вестник УРАО. 2003. № 3.

Корнетов Г.Б. С.Н. Дурылин (1886 – 1954) // Новые ценности образования. Свободное воспитание: Отечественные традиции и инновации. Вып. 3 (14). М., 2003.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Г.Б. Корнетов. Педагогика свободы С.Н. Дурылина</i>	<i>5</i>
Введение	24
В школьной тюрьме	29
Вечные дети	52
Эксперимент или пытка?	67
Что такое школьная дисциплина в школе существующей и той школе, какая должна быть?	78
Педагогика творческой личности	103
История одной свободной школы	126
Детские выставки	144
На экзамене школы	154
Мастерская ручного труда	161
«Carthago delenda est!»	164
Воспитание как источник душевного здоровья и душевных болезней	172
О детском творчестве	181
Воспитание мужественности	187
Искусство и ребенок	196
Современная школа и художественное образование	206
Художник-учитель	200
<i>Литература</i>	<i>208</i>

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Дурылин

Составитель и автор предисловия

Корнетов Григорий Борисович

Первые читатели

Илюхина Вера Алексеевна

Корректоры

Екатерина Михайловна Литвиненко

Татьяна Васильевна Козлова

Редакционно-издательская подготовка,
оформление, макет, диапозитивы текста
Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Подписано к печати 20.12.07

Формат 60х90 1/16 Усл.печ.л.14.

Гарнитура Таймс. Печать офсетная.

Тираж 5000

Бумага офсетная. Заказ № 1030

103064, Россия, г.Москва, М. Казенный пер., 56
Московский городской педагогический
университет,

Лаборатория гуманной педагогики
Издательский Дом Шалвы Амонашвили
тел.: (095) 607-19-82

ISBN 589147029-2



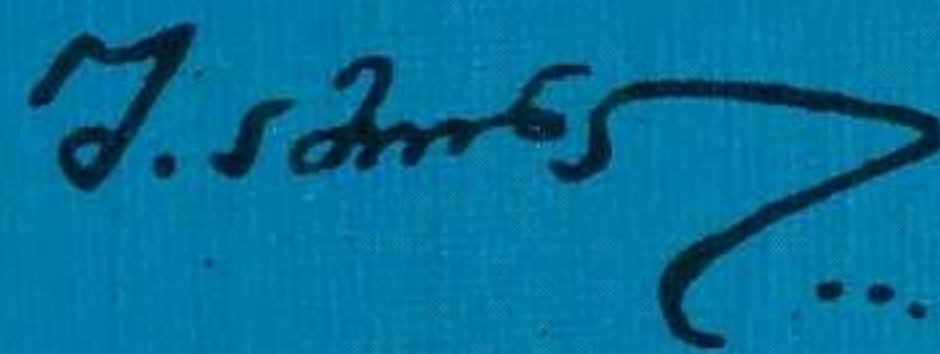
9 785891 470293

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.

Смысл своей педагогической
мелодии, в которой звучит
и грусть, и надежда,
Сергей Николаевич Дурьлин
выразил в ключевой фразе:
"Вместо воспитания в нашей
школе - дисциплина,
вместо воспитательного воздействия
- правила,
вместо нравственного влияния
воспитателей - наказания,
вместо любви и доверия -
страх и ложь".

Хочется воскликнуть:
слава Школе, в которой
все обстоит наоборот!



Шалва Амонашвили