

А. Крузикова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
СОЧИНЕНИЯ

**Scan: Ershov V. G., 19.02.2006**

АКАДЕМИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК  
РСФСР

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР

# Н.К.КРУПСКАЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ  
СОЧИНЕНИЯ  
В ДЕСЯТИ ТОМАХ

•

*Под редакцией*

*Н. К. ГОНЧАРОВА, И. А. КАИРОВА,  
Н. А. КОНСТАНТИНОВА*

---

ИЗДАТЕЛЬСТВО АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ АПН РСФСР

# Н.К.КРУПСКАЯ

ТОМ ПЕРВЫЙ

АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЕ  
СТАТЫ  
•  
ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЕ  
РАБОТЫ



МОСКВА 1957

*Подготовка текста и примечания*  
*Ф. С. ОЗЕРСКОЙ*



Н. Крыжикова





---

## ОТ РЕДАКЦИИ

Академия педагогических наук РСФСР приступает к изданию Педагогических сочинений Надежды Константиновны Крупской (1869—1939), выдающегося деятеля Коммунистической партии и Советского государства, соратника В. И. Ленина, отдавшей всю свою жизнь служению делу партии, делу строительства советской культуры и просвещения.

В Педагогические сочинения войдут основные труды Н. К. Крупской по вопросам теории и истории педагогики, по вопросам строительства советской школы, опубликованные в разное время в печати, а также некоторые ранее не опубликованные материалы, извлеченные из архива.

Настоящее собрание педагогических сочинений Н. К. Крупской, издаваемое в десяти томах, не является полным собранием ее сочинений.

Педагогические произведения Н. К. Крупской расположены в следующем порядке.

Том I. Автобиографические статьи. Дореволюционные работы (1899—1917 гг.).

Том II. Общие вопросы теории педагогики. Статьи и выступления по вопросам организации дела народного образования в СССР.

Том III. Учебно-воспитательная работа в школе и детских домах. Статьи об учителе.

Том IV. Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения.

Том V. Детское коммунистическое движение. Пионерская и комсомольская работа в школе. Внешкольная работа с детьми.

Том VI. Вопросы преддошкольного и дошкольного воспитания детей.

Том VII. Политико-просветительная работа.

Том VIII. Библиотечное дело. Организация работы клубов и изб-читален.

Том IX. Вопросы ликвидации неграмотности. Организация работы школ взрослых и самообразования.

В томе X будут опубликованы письма Н. К. Крупской по педагогическим вопросам и ее рецензии на педагогическую литературу.

Каждый том будет снабжен краткими примечаниями, указателем имен и предметно-тематическим указателем.



# АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЕ СТАТЬИ





---

## МОЯ ЖИЗНЬ

### ДАЛЕКОЕ ПРОШЛОЕ

Я родилась в 1869 г. Родители хотя и были дворяне по происхождению, но не было у них ни кола, ни двора, и когда они поженились, то бывало нередко так, что приходилось занимать двугривенный, чтобы купить еды.

Мать воспитывалась на казенный счет в институте, была круглой сиротой и прямо со школьной скамьи пошла в гувернантки.

### МОИ ОТЕЦ

У отца родители умерли рано, и он воспитывался в корпусе и военном училище, откуда вышел офицером. В те времена среди офицерства было много недовольных. Отец всегда очень много читал, не верил в бога, был знаком с социалистическим движением Запада. В доме у нас постоянно, пока был жив отец, бывали революционеры (сначала нигилисты, потом народники, потом народовольцы); насколько сам отец принимал участие в революционном движении, я судить не могу. Он умер, когда мне было 14 лет, а условия тогдашней революционной деятельности требовали строгой конспирации; революционеры о своей работе говорили поэтому мало. Когда шел разговор о революционной работе, меня обычно усылали что-нибудь купить в лавочке или давали какое-нибудь поручение. Все же разговоров революционных я наслушалась достаточно, и, конечно, сочувствие мое было на стороне революционеров.

Отец был очень горячий человек и, если видел какую-нибудь несправедливость, всегда вмешивался в дело. Когда он был еще совсем молодым офицером, ему пришлось участвовать в подавлении польского восстания, но усмиритель он был плохой, выпускал пленных поляков, помогал им бежать и вообще старался, чтобы побед царской армии над восставшими против невыносимого гнета русского царизма было меньше. По окончании военной кампании отец поступил в Военно-юридическую академию и, окончив ее, взял службу в Польше — место уездного начальника. Он считал, что в Польшу должны ехать служить честные люди. Когда он приехал в назначенный ему уезд, там делались всякие безобразия — евреев вытаскивали на площадь и под барабаны стригли им пейсы, полякам запрещали огораживать свое кладбище и гоняли туда свиней, которые разрывали могилы. Отец прекратил все эти безобразия. Он завел больницу, поставил ее образцово, преследовал взяточничество, чем заслужил ненависть жандармерии и русского чиновничества и любовь населения, особенно поляков и еврейской бедноты.

Вскоре на отца посыпались всякие анонимные доносы. Он был признан неблагонадежным, уволен без объяснения причин и предан суду (на него возвели 22 преступления: говорит по-польски, танцует мазурку, не зажжена была в царский день в канцелярии иллюминация, не ходит в церковь и т. д.) без права поступления на государственную службу. Дело тянулось десять лет, дошло до Сената, где отец уже накануне своей смерти был, наконец, оправдан.

### ТАК Я УЧИЛАСЬ НЕНАВИДЕТЬ САМОДЕРЖАВИЕ

Я рано выучилась ненавидеть национальный гнет, рано поняла, что евреи, поляки и другие народности ничуть не хуже русских, и потому я от всего сердца присоединилась, когда стала взрослой, к программе партии РКП, где говорилось о праве наций жить, управляться, как они хотят; признание права наций на самоопределение казалось мне очень правильным.

Я рано поняла, что такое самовластие царских чиновников, что такое произвол. Когда я выросла, я стала революционеркой, боровшейся против царского самодержавия.

Потеряв службу, отец брался за ту работу, которая

попадалась: был страховым агентом, ревизором фабрики, вел судебные дела и т. п. Мы переезжали вечно из города в город, и мне пришлось видеть очень много людей всякого рода, наблюдать, как живут разные слои населения.

Мама часто рассказывала о том, как она жила в гувернантках у помещицы и вдоволь насмотрелась, как обращались помещики с крестьянами, какое это было зверье. И когда однажды мы поехали на лето (пока отец искал место) гостить к той помещице, у которой мама учила когда-то сыновей, я, несмотря на то, что мне было пять лет, скандалила, не хотела ни здороваться, ни прощаться, ни благодарить за обед, так что мама была рада-радешенька, когда за нами приехал отец и мы уехали из Русанова (так называлось имение помещицы). А когда мы ехали из Русанова в кибитке (дело было зимой), нас чуть не убили дорогой крестьяне, приняв за помещиков, избив ямщика и сулились спустить в прорубь.

Отец не винил крестьян, а потом в разговоре с матерью говорил о вековой ненависти крестьян к помещикам, о том, что помещики эту ненависть заслужили.

В Русанове я успела подружиться с деревенскими ребятами и бабами, меня ласкавшими. Я была на стороне крестьян. Слова отца запомнила на всю жизнь, и понятно, почему потом, будучи взрослой, я стояла за конфискацию помещичьих земель и передачу земли крестьянству.

Так же рано (мне было тогда шесть лет) я научилась ненавидеть фабрикантов. Отец служил ревизором в Угличе на фабрике Говарда и часто говорил о всех тех безобразиях, которые там делались, об эксплуатации рабочих и т. п. Я слушала.

А потом я играла с ребятами рабочих, и мы ладили из-за угла швырнуть комом снега в проходившего мимо управляющего.

Когда мне было 8 лет, мы жили в Киеве,— началась турецкая война. Я нагладелась на патриотический угар, наслушалась о зверстве турок, но я видела израненных пленных, играла с пленным турчонком и находила, что война — самое вредное дело.

Потом отец повел меня на выставку картин Верещагина, где было изображено, как штабные во главе с каким-то великим князем, в белых кителях, из безопасного местечка рассматривали в бинокль, как умирали солдаты

в схватке с врагом. И хотя тогда я не умела еще все осознать, но потом, будучи уже взрослой, я была всем сердцем с армией, отказавшейся вести дальше империалистическую войну.

### «ТИМОФЕЙКА»

Когда мне было лет 11, меня отправили весной в деревню. Отец вел дела помещиц Косяковских, имевших небольшую писчебумажную фабрику в Псковской губернии. Дела были очень запутаны, отец приводил все в порядок. Был он человеком для Косяковских нужным в то время, и потому Косяковские к нему были очень любезны.

Я сильно хворала весной, и Косяковские предложили меня взять к себе в имение, расположенное в 40 верстах от станции Белой. Имение называлось «Студенец». Родные согласились. Я немножко стеснялась чужих людей, но ехать на лошадях было чудесно. Ехали лесом и полями; на пригорках уже цвели иммортели, пахло землей, зеленью.

Первую ночь меня уложили спать на какую-то шикарную постель в барской шикарной комнате. Было душно и жарко. Я подошла к окну, распахнула его. В комнату хлынул запах сирени; заливаясь, щекал соловей. Долго я стояла у окна. На другое утро я встала раненько и вышла в сад, спускавшийся к реке. В саду встретила я молоденькую девушку лет восемнадцати, в простеньком ситцевом платье, с низким лбом и темными вьющимися волосами. Она заговорила со мной. Это была, как оказалось, местная учительница Александра Тимофеевна, или, как ее звали, «Тимофейка». Минут через десять я уже чувствовала себя с «Тимофейкой» совсем просто, точно с подругой, и болтала с ней о всех своих впечатлениях. Школа, которую содержали помещицы, еще работала. Училась старшее отделение — 5 человек, которые должны были держать экзамен: Илюша, Сеня, Митька, Ваня и Павел. Я стала частенько забегать в школу, решать с ребятами наперегонки задачи, вместе читать вслух; было весело.

У «Тимофейки» в комнате на печурке было много детских книг, я помогала «Тимофейке» их подклеивать и брошюровать. По воскресеньям к ней приходило много подrostков и молодежи. Читали вместе Некрасова. «Тимо-



фейка» много нам рассказывала. Из ее слов я поняла, что помещики — это что-то очень плохое, что они не помогают, а вредят крестьянам и что крестьянам надо помогать. Мне не нравились Косяковские. Были они очень напыщенные какие-то. Косяковская-мать ходила всегда в белом платье, говорила сквозь зубы, ворчала на прислугу; она казалась мне чужой.

### ПОМЕЩИЦА НАЗИМОВА И ЕЕ СОБАКИ

Еще больше стала я не любить помещиков после нашей поездки в соседнее имение. Туда поехали Косяковские, «Тимофейка» и пятеро старших учеников. Они должны были там держать экзамен. Взяли и меня.

Имение, куда мы поехали, принадлежало богатой помещице Назимовой. Все перед ней прислуживались. Когда она ходила к обеду, то, поцеловав руку попу, всовывала в нее 25 рублей. Поп поэтому не служил обеду, пока не придет помещица.

Экзамен происходил в школе. Ребятам спрашивал местный поп и какой-то инспектор. Ребята очень испугались, особенно Илюша. Когда им стали делать диктовку, Илюша написал с испугу: «кислые счы» вместо «кислые щи». Я не вытерпела и пошла сказать ему, чтобы он поправил ошибку. «Тимофейка» сказала мне, чтобы я сидела смирно и не совалась; она сама волновалась. Все же ребята выдержали. Илюша долго не мог успокоиться, был бледен и дрожал. Нас позвали обедать к Назимовой. Что меня поразило — это куча комнатных собак: болонок, левреток, еще каких-то; они прыгали по стульям, суетились. Когда сели обедать, появились две босоногие девочки. Назимова наливала прежде суп на собачьи тарелки. Девочки разносили собакам еду. Потом наливала суп гостям. Всюду была роскошь. Особенно был наряден сад: вокруг пруда росли чудесные розы. Но мне было скучно, и я была рада, когда стали собираться домой. «Да, конечно,— думала я,— «Тимофейка» права, когда говорит, что не надо помещиков». Я слышала то же еще раньше от отца.

«Тимофейка» брала меня с собой, когда ходила по соседним деревням. Она носила крестьянам книжки и долго толковала с ними, но я не все понимала, что она говорила.

Потом «Тимофейка» куда-то уезжала на месяц.

## С ФАБРИЧНЫМ ЛЮДОМ

Тем временем приехали отец с матерью и поселились верстах в двух от имения Косяковских, около фабрики; я стала жить с ними. Подружилась с ребятами, которые работали на фабрике. Оказалось, и Илюша там работает. Я тоже стала ходить на фабрику и иногда часами сидела и складывала в дести и стопы листы оберточной бумаги. Завсела также дружбу со стариком, который возил дрова на фабрику. Он давал мне становиться на телегу и стоя править; это мне очень нравилось. Мы ездили в лес, там я ему помогала накладывать на телегу дрова, потом мы шли около телеги и, подъехав к фабрике, сбрасывали дрова в кочегарку. Отец и мать посмеивались над моим усердием и над моими ободранными руками.

Около фабрики под навесом целыми днями сидели бабы и с песнями разбирали, сортировали грязную тряпку, из которой приготавлилась бумага на фабрике. Тряпку особые скупщики скупали по деревням у крестьян, — тут были драные синие рубахи, портки, разная рвань. Я под-сосеживалась к бабам, подтягивала песни и сортировала тряпку.

Под лестницей у меня жил зайчонок, его мне принесла одна из баб. Был еще у меня друг-приятель пес Карсон, рыжая дворняжка. После обеда я сливала суп, простоквашу в тарелку, бросала туда кости, остатки хлеба и кричала: «Карсон, Карсон!» Карсон мчался со всех ног на мой зов и с наслаждением проглатывал припасенный ему обед.

Наконец, надо было уезжать. Жалко было оставлять «Тимофейку», которая уже вернулась, жалко расставаться с ребятами, с дедом, с теткой Марьей, с Карсоном. Когда подали коляску уезжать и мы в нее сели, Карсон влез в коляску. Его пришлось вытащить силой.

Зимой мне рассказали, что Карсона съели волки. Было очень жалко.

Я не раз спрашивала про «Тимофейку». Отец рассказывал как-то, что нагрянула полиция, сделала у «Тимофейки» обыск, нашла литературу и портрет царя, на котором было написано решение какой-то задачи. Позднее я узнала, что «Тимофейку» два года продержали в псковской тюрьме, в комнате без окна. После я ее никогда не

видела. Фамилия ее была Яворская. Зимой, сидя в классе, я все рисовала домики с вывеской «Школа» и думала о том, как я буду сельской учительницей.

С тех пор у меня на всю жизнь сохранился интерес к сельской школе и сельскому учительству.

### ПЕРВОЕ МАРТА 1881 ГОДА

Могла ли я тогда не сочувствовать революционерам!

Я живо помню вечер 1 марта 1881 г., когда народовольцы убили бомбой царя Александра II. Сначала пришли к нам наши родственники, страшно перепуганные, но не сказали ничего. Потом впопыхах влетел старый товарищ отца по корпусу, военный, и стал рассказывать подробности убийства, как взорвало карету и пр. «Я вот и креп на рукав купил», — сказал он, показывая купленный креп. Помню, как я удивилась тому, что он хочет носить траур по царю, которого всегда ругал. Этот товарищ отца был очень скупой человек, и поэтому я подумала: «Ну, если он разорился, креп купил, значит, правду рассказывает». Я всю ночь не спала. Думала, что теперь, когда царя убили, все пойдет по-другому, народ получит волю.

Однако так не вышло. Все осталось по-старому, еще хуже стало. Народовольцев перехватала полиция, а убивших царя казнили. На казнь их везли мимо гимназии, где я училась. Потом в этот день, к вечеру, дядя рассказывал, как Михайлов сорвался с петли, когда его вешали.

Перехватывали и наших знакомых революционеров. Заглохла всякая общественная жизнь...

### УЧИТЬСЯ!

Сначала я училась дома. Мать меня учила. Рано научилась я читать. Книги были моей радостью. Я глотала книжку за книжкой, они открывали передо мной целый мир.

Я очень хотела скорее поступить в гимназию. Поступила, когда мне было 10 лет. Но в гимназии мне было плохо. Класс был большой, человек 50. Я была очень застенчива и как-то затерялась в нем. Никто не обращал на меня никакого внимания. Учителя задавали уроки, вы-

зывали к доске, спрашивали уроки, ставили отметки. Спрашивать ни о чем не полагалось. Классная дама у нас была придира и крикса, ухаживала за богатыми девочками, приезжавшими на своих лошадях, и бранила девочек, плохо одетых. А главное, между девочками не было дружбы, было очень скучно и одиноко. Я очень усердно учила уроки и была развитее других, но отвечала плохо, так как думала совсем не о том, о чем меня спрашивали.

Отец, видя, что я чувствую себя в гимназии плохо, перевел в другую — в частную гимназию Оболенской.

Тут было совсем другое.

Никто на нас не кричал, дети держали себя свободно, были дружны между собой, и я со многими подружилась. Учиться было очень интересно. Я до сих пор вспоминаю эту гимназию с добрым чувством: она дала мне много знаний, умение работать, сделала меня общественным человеком.

### ПРИШЛОСЬ ДУМАТЬ О ЗАРАБОТКЕ

Отец, с которым я дружила и говорила обо всем, умер, когда мне было 14 лет. Мы остались вдвоем с мамой. Она была очень хорошим, живым человеком, но смотрела на меня как на ребенка. Я упорно отстаивала свою самостоятельность. Только позже, когда у нас установились уже отношения равенства, мы стали жить дружно. Она очень меня любила, и мы прожили всю жизнь вместе. Она сочувствовала тому, что я стала революционеркой, и помогала. Все товарищи по партии, бывавшие у нас, знали и любили ее. Она уж никого, бывало, не отпустит голодным, о каждом позаботится. Когда отец умер, пришлось думать о заработке. Я достала урок. Мы с мамой брали также переписку. Кроме того, наняли большую квартиру и стали сдавать комнаты. Тут пришлось повидать всякого народа, насмотреться, как живет студенчество и разная городская мелкая интеллигенция — телефонистки, швейки, фельдшерицы и пр. Так как я была первой ученицей, то получила урок через гимназию. Это занятие было не из сладких. Родители побогаче смотрели на учительницу свысока, вмешивались в занятия. Я мечтала о том, чтобы стать по окончании гимназии учительницей в школе, но никак не могла найти места.



Константин Игнатьевич Крупский, отец Н. К. Крупской



## ГДЕ ЖЕ ВЫХОД?

Тем временем я усердно читала сочинения Льва Толстого. Он очень резко критиковал роскошь и праздность богачей, критиковал государственные порядки, показывал, как все делается для устройства сытой и приятной жизни помещиков и богачей и как пропадают, гибнут от чрезмерного труда рабочие, как надрываются над работой крестьяне. Л. Толстой умел очень ярко изображать вещи. Я продумала все то, что сама видела вокруг себя, и увидела: Л. Толстой прав. По-другому я посмотрела на борьбу революционеров, лучше я поняла, за что они борются. Но что делать? Террором, убийством отдельных особенно вредных чиновников и царей делу не поможешь. Л. Толстой указал такой выход — физический труд и личное самосовершенствование. Я все стала делать сама по дому, а летом исполняла тяжелую крестьянскую работу. Изгнала всякую роскошь из жизни, стала внимательной к людям, терпеливее. Но скоро я поняла, что от этого ничего не меняется, и несправедливые порядки будут продолжать по-прежнему существовать, сколько бы я ни надрывалась над работой. Правда, я ближе узнала крестьянскую жизнь, научилась попросту разговаривать с крестьянами и рабочими, но какой же это был выход! Я думала, что если поступлю в вуз, то узнаю, что надо делать, чтобы изменить жизнь, уничтожить эксплуатацию.

В то время женщины не принимали ни в университет, ни в какие другие высшие учебные заведения. По распоряжению царицы, которая считала, что женщины не надо учиться, а надо сидеть дома и ухаживать за мужем и детьми, женские медицинские курсы и высшие женские курсы были закрыты. Я училась самоучкой, как умела.

Наконец, были открыты в Питере Высшие женские курсы, и я туда поступила. Через пару месяцев я сильно разочаровалась в них. Увидела, что того, что мне надо, курсы мне не дадут, что там учат весьма ученым вещам, но очень далеким от жизни.

## КАК Я СТАЛА МАРКСИСТКОЙ

Времена тогда были совсем другие, чем теперь. Книг по общественным вопросам хороших не было, собраний не было, рабочие были совсем не организованы, рабочей пар-

тии тоже не было. Мне было 20 лет, и я даже не слыхала, что был какой-то Маркс, ничего не слыхала о рабочем движении — о коммунизме.

Однажды я попала в студенческий кружок, — тогда начиналось студенческое движение, и у меня открылись глаза. Я бросила курсы и стала учиться в кружках, стала читать Маркса и другие необходимые книжки. Я поняла, что изменить жизнь может только рабочее революционное движение, что для того, чтобы быть полезной, нужной, надо отдавать все свои силы рабочему делу.

Весной я попросила достать мне первый том «Капитала» Маркса и еще книг, которые мне будут полезны. Маркса тогда не выдавали даже в Публичной библиотеке, и его очень трудно было достать. Кроме «Капитала», раздобыла я еще Зибер «Очерки первобытной культуры», «Развитие капитализма в России» В. В. (Воронцова) <sup>1</sup>, Ефименко «Исследование Севера» <sup>2</sup>.

Ранней весной мы с матерью наняли избу в деревне, и я забрала с собой книжки. Все лето я усердно работала с хозяевами, местными крестьянами, у которых не хватало рабочих рук. Обмывала ребят, работала на огороде, гребла сено, жала. Деревенские интересы захватили меня. Проснешься, бывало, ночью и думаешь сквозь сон: «Не ушли бы кони в овес». А в промежутках я столь же усердно читала «Капитал». Первые две главы были очень трудны, но, начиная с третьей главы, дело пошло на лад. Я точно живую воду пила. Не в толстовском самоусовершенствовании надо искать путь. Могучее рабочее движение — вот где выход.

Начинает вечереть, сижу с книгой на ступеньках крыльца, читаю: «Бьет смертный час капитализма: экспроприаторов экспроприируют». Сердце колотится так, что слышно. Смотрю перед собою и никак не пойму, что лопочет примостившаяся тут же на крыльце нянька-подросток с хозяйским ребенком на руках: «По-нашему щи, по-вашему суп, по-нашему члн, по-вашему лодка... по-нашему весло,

---

<sup>1</sup> Указанная книга В. В. (псевдоним В. П. Воронцова) вышла в свет в 1882 г. под названием «Судьбы капитализма в России». — *Ред.*

<sup>2</sup> Полное название работы А. Я. Ефименко — «Крестьянское землевладение на Крайнем Севере» — *Ред.*



не знаю уж, как по-вашему», — старается она растолковать мне, не понимая моего молчания. Думала ли я тогда, что доживу до момента «экспроприации экспроприаторов»? Тогда этот вопрос не интересовал меня. Меня интересовало одно: ясна цель, ясен путь. И потом каждый раз, как взметывалось пламя рабочего движения: в 1896 г. во время стачки петербургских текстильщиков, 9 января, в 1903—1905 гг., в 1912 г. во время Ленских событий, в 1917 г., — я каждый раз думала о смертном часе капитализма, о том, что на шаг эта цель стала ближе. Думала об этом смертном часе капитализма и на II съезде Советов, когда земля и все орудия производства объявлялись собственностью народа. Сколько еще шагов осталось до цели? Увижу ли последний шаг? Как знать! Но это неважно. Все равно, теперь «мечта возможной и близкой стала». Она стала осязаемой. Неизбежность, неотвратимость ее осуществления очевидна для всякого. Агония капитализма уже началась.

### ЗА НЕВСКОЙ ЗАСТАВОЙ

В кружки я ходила три года, очень многому в них научилась, совсем по-другому стала смотреть на жизнь. Но мне хотелось не только знать, но и работать, быть полезной. У студентов с рабочими связи были слабы; тогда студентов преследовали всячески, если они ходили к рабочим; царское правительство старалось отгородить студенчество от рабочих каменной стеной, и, чтобы пойти поговорить с рабочими, надо было переодеваться, чтобы не походить на студента, и идти тайком. Все связи у студенчества были наперечет. Я решила тогда поступить учительницей в воскресно-вечернюю школу в селе Смоденском, что за Невской заставой (теперь этот район называется районом Володарского).

Школа была большая, на 600 человек, туда ходили рабочие с фабрики Максвелля, Паля, Семянникова, с Александровского завода и других. Почти каждый день ездила я туда.

В этой школе я завязала очень большие связи, близко узнала рабочую жизнь, рабочих. Тогда были еще такие нравы, что приехавший инспектор закрывал повторительную группу за то, что там проходили дробы, когда по про-

грамме полагалось лишь четыре правила арифметики, что рабочего высылали по этапу на родину за употребление в разговоре с управляющим выражения «интенсивность труда» и т. д. И тем не менее в школе можно было работать. Можно было говорить, что угодно, не употребляя там страшных слов: «царизм», «стачка», «революция». И мы (на следующий год в школу поступило еще несколько марксистов) старались, не поминая имени Маркса, разъяснить ученикам марксизм. Меня удивляло, как легко было, стоя на почве марксизма, объяснять рабочим самые трудные вещи. Вся жизненная обстановка подводила их к восприятию марксизма. Смотришь, приедет из деревни осенью паренек. Сначала во время уроков по «географии» и «русскому языку» затыкает уши и читает ветхий или новый завет Рудакова, а смотришь, к весне уже бежит после занятий в школе в кружок, о чем намекает с многозначительной улыбкой. Скажет какой-нибудь рабочий на уроке «географии»: «Кустарные промыслы не могут выдержать конкуренции с крупным производством» или спросит: «Какая разница между архангельским мужиком и иваново-вознесенским рабочим?», и уже знаешь, что этот рабочий входит в марксистский кружок, и он знает, что это он своей фразой сказал, и устанавливается тогда между нами особая связь, точно он пароль какой сказал. Потом уже приходит и каждый раз поклонится по-особенному: «Ты, мол, паша». Но и не ходившие в кружки, не умевшие еще формулировать «разницы между архангельским мужиком и иваново-вознесенским рабочим», относились к нам как-то особенно заботливо и любовно.

— Вы книжек сегодня не раздавайте,— предупреждает какой-нибудь ученик (хотя раздаваемые книжки обычно библиотечные),— тут новый пришел, кто его знает: в мо-  
нахах ходил. Мы про него разузнаем...

— При этом черном ничего не говорите: он в охранку шляется,— предупреждает пожилой рабочий.

Уходит ученик в солдаты и перед отъездом приводит своего приятеля с Путиловского завода.

— Далеко ходить, по вечерам ходить не сможет, а по воскресеньям пусть на «географию» ходит.

Я проучительствовала в этой школе пять лет, до тех пор, пока не попала в тюрьму.

Эти пять лет, проведенные в школе, влили живую кровь в мой марксизм, навсегда спаяли меня с рабочим классом.

Тем временем у нас стала складываться хотя и очень слабая, но все же организация. Организация активных марксистов, по примеру немецкой рабочей партии, стала называть себя социал-демократической.

В 1894 г.<sup>1</sup> приехал в Питер Владимир Ильич, и тогда дело пошло гораздо лучше, организация быстро укреплялась. Мы с Владимиром Ильичом работали в одном районе и скоро очень подружились. Наша организация перешла уже к широкой агитации листовками. Стали выпускать нелегальные брошюры, потом задумали выпускать нелегальный журнал, популярный. Когда он был почти совсем готов, Владимира Ильича и еще ряд товарищей арестовали. Это был большой удар для организации, но кое-как собрались с силами и продолжали выпускать листки. В августе 1896 г. всячески разжигали забастовку ткачей, помогли ей пройти организованно. После забастовки начались аресты, была арестована и я. В ссылке я вышла замуж за Владимира Ильича. С тех пор моя жизнь шла следом за его жизнью, я помогала ему в работе чем и как могла. Рассказывать об этом — значило бы рассказывать историю жизни и работы Владимира Ильича. Моя работа заключалась в годы эмиграции преимущественно в сношениях с Россией. В 1905—1907 гг. я была секретарем ЦК, а начиная с 1917 г. работаю по делу народного образования. Дело это я очень люблю и считаю важным. Чтобы довести дело Октября до конца, рабочим надо овладеть знанием, надо овладеть им и крестьянству. Без этого оно не сможет сознательно пойти следом за рабочим классом, без этого медленнее будет объединять свои хозяйства. Моя работа по народному образованию тесно связана с пропагандистской и агитационной работой партии.

## ПОСЛЕСЛОВИЕ

Мне выпало на долю большое счастье видеть, как росла сила и мощь рабочего класса, как росла его партия, пришлось быть свидетельницей величайшей в мире революции, видеть уже ростки нового, социалистического строя,

---

<sup>1</sup> В. И. Ленин приехал в Петербург в конце 1893 г.— *Ред.*

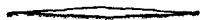
видеть, как жизнь начинает перестраиваться в своих основах.

Я всегда очень жалела, что у меня не было ребят. Теперь не жалею. Теперь их у меня много — комсомольцы и юные пионеры. Все они — ленинцы, хотят быть ленинцами.

По заказу юных пионеров написана эта автобиография.

Им, моим милым, родным ребятам, я ее и посвящаю.

1925 г.



---

## ЛЕЛЯ И Я

— Мама, можно будет остаться почевать у Лели?

— Ты знаешь, я не люблю, когда ты там остаешься ночевать, вы ужасно шалите, за вами никто не смотрит. Леля постоянно простужается, эту зиму уже три раза была больна.

— Ну, мамочка, пожалуйста, один разочек!

— Посмотрим там. Одевайся!

Мы едем к родным. Там моя двоюродная сестра Леля. Мне шесть с половиной лет, Леля на год меня старше, я ее очень люблю. У них всегда очень весело, хотя мы с Лелей часто ссоримся и даже деремся.

На улице мороз. На меня надевают ненавистные красные фланселевые штанишки, теплые калоши, закутывают в большой теплый платок, даже рот завязывают.

Совершенно невозможно почти двигаться, трудно дышать. При одевании я всегда сопротивляюсь укутыванию, ворчу, даже плачу. Но сегодня я терпелива, хотя противный шерстяной платок лезет в рот. Ничего, мы едем к Леле!

Мы берем извозчика, хотя ехать недалеко, всего две улицы, и через четверть часа мы уже у Бронских.

Первый, кто нас встречает,— это Мидошка, большой сеттер, белый с коричневыми пятнами. Увидев меня, он заливается радостным лаем, лижет мне руки, лицо. Я обнимаю его: «Мидошка, милый!»

— Оставь, Надя, Мидошку! Посмотри, у него шерсть лезет, он тебя всю облизывал! На тебе новенькое платье!

Все это правда: мое новое шерстяное коричневое платье все в белой шерсти, и Мидошка ужасно слюнявый,— говорят, все сеттеры такие,— но это неважно. Мы так рады друг другу!

На Мидошкин лай выбегает Леля: «Надя!» Черные стриженные волосы торчат вихрами, пальцы в чернилах (Леля училась), белый передник порван и украшен чернильным пятном. Она вся сияет от радости.

Еле поздоровавшись со взрослыми, я вместе с Лелей и Мидошкой убегаю в детскую.

Сначала мы играем в цирк. Скачем по клеенчатому дивану, учим Мидошку прыгать через всревочку.

Потом смотрим картинки в новой книжке, которую недавно подарили Леле. Картинки очень красивые. Это — сказки. Тут и «Красная Шапочка», и «Спящая Царевна», и много других. Особенно нравится мне фея. Она в белом платье, с светлыми распущенными волосами, в золотой короне. Я не могу на нее налюбоваться.

— Я никогда еще не видала фей,— говорю я Леле.— Мама недавно мне читала про старого шарманщика. У него была маленькая внучка. Она заболела, а у них есть нечего было. Шарманщик ходил и играл. Был мороз трескучий, и руки у него совсем замерзли. И одна девочка — Эллен — ему все свои деньги отдала. В книге сказано: шарманщик благословлял маленькую фею. Я думала, какие феи бывают. Они вон какие.

В книжке была еще колдунья и избушка из пряников.

Вдруг со двора донесся звук шарманки. «Шарманщик!» — вскричала Леля. Мы подбежали к окну. Играл старик. «Может, ему тоже есть нечего!» — и Леля бросилась к комоду, пододвинула стул. На комод стояла ее копилка. Правда, в Лелиной копилке никогда ничего не «копилось», потому что она открывалась. Скоренько вытряхнула Леля себе на ладонь все, что было в копилке: пятак, две копейки и копейку — и, как была, в одном платье, побежала через черный ход во двор, положила деньги на шарманку и убежала назад. Я с восторгом смотрела на Лелю. У нас, когда давали деньги нищим или музыкантам, завертывали их в бумажку и бросали через форточку. Но отнести самой гораздо лучше, конечно. Я никогда бы не придумала этого и не посмела бы сделать, побоялась бы, что будут бранить. Пока теплые штанишки надевать, шубку застегивать, всякий шарманщик ушел бы. Леля все смеет. Она, конечно, медведя не побоялась бы!

Потом мы смотрели ее «Робинзона» с картинками. Картинки были неважные, очень пестро покрашены и фи-

гуры какие-то большие, точно им тесно на картинке, но под картинками были крупные надписи, которые можно было читать. Мне уже читали «большого» Робинзона, и я по картинкам рассказывала Леле о необитаемом острове, Пятнице, индейцах.

Вечером, когда нас уложили спать и ушли, наказав не разговаривать и засыпать, мы все же решили поиграть еще немножко в Робинзона. Взяли стулья на кровать и из одеял и стульев устроили палатки. Мидошка лежал под дверью. Услышав, что мы возимся, он стал легонько повизгивать и скрестись в дверь. Леля побежала ему открывать. Вбежал Мидон.

— Индейцы! — закричала я. — Защищайся!

Мы схватили подушки и стали бросать в Мидошку подушками. Началась невероятная беготня, визг, лай. Мы забыли, что на свете есть большие и что нам влечено спать.

Большие прибежали на шум.

— Вы с ума сошли! Бегают босиком в одних рубашках, бросаются подушками! Вы ведь в лампу могли попасть!

— Надя, сейчас же одевайся, едем домой!

Но все же меня оставили ночевать у Бронских. Мидошку прогнали, нас уложили в кровати, лампу затушили, дверь оставили открытой. Пришлось спать.

Утром на другой день мы с Лелей сидели в столовой около самовара и пили «баварку», молоко пополам с кипятком. Мы еще не умывались и не причесывались. У нас дома нельзя было пить чай, не умывшись, у Бронских можно, и это казалось очень интересным. Мы смотрелись в самовар и строили рожи. Они отражались и расплывались в самоваре, принимая неожиданно смешной вид. Вдруг Леле, высунувшей язык, пришла в голову блестящая мысль.

— Надя, ты можешь лизнуть самовар?

— Ведь он горячий!

— Так что же? Я могу! Смотри! — И Леля делает языком быстрое движение, будто лижет самовар.

Мне кажется, что она действительно лизнула его.

Надо попробовать. И я добросовестно прикладываю язык к горячему самовару и вскрикиваю от боли; язык ментально вспухает.

— Ты взаправду лизнула самовар? — удивляется Леля. — Ведь он горячий.

— Но ведь ты лизнула тоже?!

— Я не взаправду! Я нарочно! Какая ты глупая!

— Зачем же ты меня обманула? — И я горько, в голос плачу уже не от боли, а от обиды, что я такая глупая и что Леля посмеялась надо мной.

В это время за мной приезжает мама. Она ужасно недовольна. Немытая, нечесаная, с распухшим от слез лицом, я представляю из себя довольно-таки плачевную картину. Я уже не прошу больше еще немного оставить меня у Лели, но потом, дома, страстно мечтаю о том, чтобы поскорее опять попасть в общество Лели и Мидошки, где хотя со мной и случаются иногда небольшие неприятности, но где так удивительно интересно и весело.

1917 г.

---



---

## ЧТО Я ПОМНЮ ИЗ ПРОЧИТАННЫХ В ДЕТСТВЕ КНИГ

Первая книжка, которая попала мне в руки,— года три мне тогда было — была «Степка-Растрепка». Осталось в памяти, как мать мне читала про Катюшу. Она читала очень выразительно. Когда мать воскликнула: «Горит Катюша наша!», я подняла неистовый вой. Но мне было жалко не Катюшу, а мать, которая чем-то тревожится.

Как влиял на меня «Степка-Растрепка»? Мне снилось: створяется заслонка в большой комнате, и из нее выходит процессия чернушек, как в «Степке-Растрепке», только были они почему-то при шпагах и в треуголках.

Я была так удивлена этим сном, что запомнила его на всю жизнь.

Я помню все картинки «Степки-Растрепки» и много стихов.

Бесспорно, под влиянием «Степки-Растрепки» я стала бояться портных и трубочистов.

Когда мне было 5 лет, мы жили в Варшаве и очень бедствовали, жили в чужих квартирах. Я помню сценку. Как-кая-то черная лестница, по которой мы поднимаемся с мамой, чтобы посмотреть новую квартиру, куда мы должны перебраться в тот же день. Но когда мать открыла дверь, оказалось, что старые жильцы еще не выехали. Это были портные; в большой комнате они сидели на столах, поджавши ноги, что-то шили, и рядом с одним из них лежали большие ножницы. Помню, как я удивилась, что портные люди как люди, не похожи на портного из «Степки-Растрепки», где «вбежал портной с большими ножницами, злой».

Помню еще одно. Мать, чтобы отучить меня от боязни трубочистов, применила следующий педагогический прием: когда пришел трубочист к нам в квартиру чистить трубу, а я ладила забраться не то в шкаф, не то под кровать, мать мне сказала, что чистить трубу очень трудно, трубочист устал, надо его попить чаем, и предложила мне отнести ему чашку чая. После этого я просила, чтобы к нам чаще приходил трубочист,— страх пропал.

Когда мне было лет шесть, у нас жила девочка лет 14, Маша, которая присматривала за мной. Она рассказывала мне разные страшные сказки, после которых я стала бояться темных комнат, того, что вдруг откроется дверь, войдет разбойник, и пр.

Помню также сказку о медведе, которую мне читала мать. Медведь подглядывал в окно и видел, что баба за прялкой «на сго шкуре сидит, сго шерстку прядет». Глядевший в окно медведь представлялся мне ужасно страшным.

На святках Маша, чтобы освободиться от меня, а самой сбегать к соседке-подружке, сказала мне, что надо остаться одной в комнате, пристально смотреть в большое зеркало и тогда увидишь своего будущего жениха и что это очень интересно. Она поставила меня перед зеркалом, а сама ушла. Долго, долго глядела я в зеркало и довела себя до того, что вдруг увидела в зеркале громадного медведя. Я дико закричала и упала почти без памяти. Рассказать, в чем дело, я не умела, так что ни мать, ни отец так и не узнали, что со мной случилось.

И все же меня больше всего привлекали книжки о медведях. Когда я прочла «Историю одного медведя» о медвежонке, о том, как он жил сначала в одной семье и там проказил, а потом сго обучили всяким фокусам и водили по деревням, я перестала бояться медведей,— медведь стал близким, перестал быть страшным.

В возрасте 7—8 лет мы жили в Киеве. Тут уже я читала всякую всячину: мало понятного мне «полного» Робинзона, стихи Пушкина и Некрасова. Из Пушкина мне больше всего нравилось в 8 лет стихотворение «Жил на свете рыцарь бедный, молчаливый и простой, с виду сумрачный и бледный, духом смелый и прямой». Были у меня подружки-однолетки, дочери зубного врача. Они часто дразнили меня: «Надя, скажи стихи про рыцаря».

Я воодушевлялась, начинала декламировать, но когда ло-  
ходила до места «духом смелый и прямой», подружки  
вскакивали и начинали кричать: «Ухом? ухом?» Я злюсь,  
бросаюсь драться, а они хохочут. На завтра та же исто-  
рия, вновь попадаюсь в ловушку.

Ходила я в школу на Крещатике. Школа была скучная,  
учили французские стихи, что-то списывали с книги. Но  
был один интересный урок, урок закона божия. Когда  
приходил батюшка, два класса соединялись вместе и ба-  
тюшка начинал рассказывать истории из ветхого завета,  
причем показывал картины. Это было похоже на сказки.  
Врезался в память один рассказ. Бог будит ночью пророка  
Самуила. Самуил сначала не понял, кто говорит, потом  
догадался, что это бог, и сказал: «Говори, господи, слу-  
шает раб твой». На меня, восьмилетнюю девчонку, это  
произвело колоссальное впечатление. С богом можно, ока-  
зывается, поговорить по душам. Он все поймет, выслу-  
шает и не будет смеяться. Этот вопрос очень меня занимал.  
Я хотела с кем-нибудь посоветоваться, как лучше начать  
разговоры с богом. С отцом я об этом не хотела говорить.  
Он не раз говорил, что бога нет вовсе, посмеялся раз надо  
мной, когда я молилась богу. С мамой тоже нельзя было  
поговорить. Я знала, она скажет: не говори глупостей.  
Тогда я решила посоветоваться с женой зубного врача,  
матерью моих подружек, подвитой и затянутой в корсет  
немкой. Я слышала, что взрослые говорили, что ее муж  
ее обижает, и я подумала, что она говорит с богом о своем  
горе,— она знает, как с богом разговаривать. Я думала,  
она умрет со смеху, когда ее спрошу, станет ли со мной  
говорить бог, если я ему скажу: «Говори, господи, слушает  
«рака» твоя». Дело в том, что я не знала, что значит слово  
«раб», никогда этого слова не слыхала. В классе я сидела  
на задней скамейке и плохо расслышала: мне показалось.  
батюшка сказал «рак». Это было немножко странно, но,  
очевидно, думала я, богу нравится, когда человек назы-  
вает себя «рак»! Про девочку надо было сказать, очевидно,  
не «рак», а «рака». Хотя я ничего от немки не узнала, но  
когда по вечерам тихонько от взрослых молилась, я всег-  
да начинала молиться словами: «Говори, господи, слышит  
«рака» твоя».

Увлекалась я очень журналом «Детское чтение». Это  
было в 1877 г.— турецкая война. Помню рассказ «Горе и

труд», кажется, Цебриковой, где рассказывалось, как труд дает силы справиться с горем, рассказ о докторе-еврее, лечившем русских ребят, о том, как черногорка Роксана спасла брата, стихи о «щенке» — «прикурнувши на припек, мой арапка спит, а над ним оса большая вьется и жужжит», указания, как сделать самому ряд вещей. Помню, никак не могла собраться прочитать о том, как люди научились писать.

В 9 лет взасос, дрожа, читала «Таинственный остров» Жюль Верна, «80 тысяч верст под водой». Читала сказки, рассказы о детях.

В 10 лет я поступила в гимназию. Детям обычно запрещают читать глупые романы и пр. Отец считал, что запреты только разжигают нездоровое любопытство, что надо действовать не запретами, а давать детям интересные для них, увлекательные, хорошие книжки. Потому мне разрешалось читать все, что я захочу. Мать эту зиму тяжело хворала, отец что-то нервничал — заработка не было, он не спал ночи, и по ночам и мать и отец много читали иностранной переводной литературы, какие-то «Ожерелье испанской королевы», уголовные романы и т. п. Мне было любопытно, что это за книжки, но, несмотря на то, что мне разрешалось читать все, что я хочу, я стеснялась их читать, ибо как мать, так и отец называли их «дурачками». Все же, выбрав время, когда никого не было дома, я развернула какие-то «Тайны мадридского двора» и диву далась, как взрослые могут читать такую скучищу. Больше я в них не заглядывала.

В 12 лет я стала читать Л. Толстого, Тургенева, классиков, которые были в моде в гимназии, стала пробовать читать книжки посерьезнее, но все это читала потому, что «надо». Прочитав то, что себе наметила, я обычно вытаскивала из дальнего угла каких-нибудь «Детей лесов», «Маленьких женщин», вливалась в них и забывала все на свете...

---

## КАК Я СТАЛА МАРКСИСТКОЙ

(из воспоминаний)

Было это давно, тридцать один год тому назад. Мне было тогда 22 года, и я жаждала цельного мировоззрения. С раннего детства я слышала в семье разную критику существующих порядков и особенно действий царского правительства. В конце семидесятых и в самом начале восьмидесятых годов у нас бывал кое-кто из народовольцев. Помню первое марта. Тогда я чего-то ждала необычайного, от волнения не спала всю ночь. Помню и третье апреля — день казни первомартовцев. Потом потянулись тяжелые годы реакции. Умер отец, изменилась домашняя обстановка. Ниоткуда не слышала живого слова, в тогдашних книгах не находила ответа на волновавшие вопросы, и они глохли неразрешенные. Не знала, что читать: то читала книжку по истории воздухоплавания, то «Нидерландскую революцию» Мотлеса, то Реклю. Читала все, что попадется под руку, и читаемое не связывалось никак между собой, не захватывало жизни.

У меня была близкая подруга из очень радикальной семьи, и мы с ней часто говорили на политические и общественные темы, вглядывались в жизнь острыми глазами, но выйти на дорогу собственными усилиями не могли, а помочь нам было некому. Иногда в семье моей подруги собирались знакомые, все радикальная публика, среди них были и старые народовольцы, много пережившие. С любопытством и благоговением смотрела я на них, прислушивалась к их речам, но в этих речах слышалась лишь усталость. Пели «Дубинушку», «Комарика», «Из страны в страну». А когда я спросила на такой вечерке одного

старого народовольца, что надо делать, он стал мне развивать теорию «малых дел».

— Не нужно гнаться за невозможным, не нужно стремиться перевернуть все в корне — это невозможно, надо не гнаться за недостижимым, а делать то, что под руками: хорошо учить, помогать людям.

Такая проповедь из уст старого народовольца, на фоне свирепой реакции, когда все было придушено, из уст человека, просидевшего немало лет в тюрьме за борьбу с самодержавием, действовала угнетающе. Тоской веяло от его советов и от всех этих бывших людей; люди они были хорошие, но с вынутой душой. Я была подростком, но отлично видела это.

Нет, нельзя идти по пути первомартовцев. Из террора ничего не вышло, да и сами бывшие террористы не верят больше в него. Что же делать? Однажды я попала в кружок, группировавшийся около В. В. Водовозова. Речь шла об аграрных отношениях в Италии и о судьбах Ирландии. Я не пропустила ни одного слова и теперь помню еще, кто что говорил, но больше я в этот кружок не пошла: связь между аграрным вопросом в Италии и вопросом «что делать?» тогда для меня не существовала. Была я еще раз в кружке литературном, на котором присутствовал Михайловский. Но речь там шла исключительно о шекспировском «Макбете», и в этот кружок я не стала ходить. Когда я кончила гимназию, мне попался 13-й том Л. Толстого, том, где Л. Толстой подвергал жестокой критике существующий строй. Особенно сильное впечатление произвела его статья «О труде и роскоши». Может быть, в статьях Л. Толстого я вычитывала не совсем то, что он хотел сказать.

— А что, если пойти по пути, указываемому Л. Толстым, отказаться от всякого пользования чужим трудом, вообще начать с перевоспитания себя? Может, так скорее можно прийти к цели, к благу народа, чем путем террора?

Я стала принимать меры, чтобы перебраться в деревню, но дело это затягивалось. Коренной перемены жизни не выходило. В то время в помещении «Посредника» происходили собеседования толстовцев с радикалами; я была там раза два и ушла оттуда разочарованная. Я не могла принять толстовства в ислом, с его непротивлением злу, с его религиозным миропониманием.



Елизавета Васильевна Крупская, мать Н. К. Крупской





Осенью 1889 г. открылись в Петрограде Высшие женские курсы. Я поступила на них, надеясь получить там то, что мне надо было. Я знакомилась с приехавшими из провинции курсистками. У них не было даже того отрицательного опыта, который был так обширен у меня. Они в большинстве своем просто стремились учиться. Взялась за учение и я. Погрузилась в математику, в то же время ходила и на лекции филологического факультета. Но там приходилось слушать лишь Платонова по истории и Введенского по психологии. Конечно, все это плюс работа для заработка съедало время, и к рождеству я уже твердо решила бросить курсы.

В это время моя гимназическая подруга познакомилась с кружком технологов, и у них в квартире стала собираться молодежь. Меня сразу же, с первого же дня, захватили новые интересы. Всех интересовали, и так же интенсивно, те же вопросы, что и меня.

После одного общего собрания (присутствовало на нем человек 40) решили разделиться на кружки. Я вошла (это было уже в начале 1890 г.) в этический кружок. Собственно говоря, об этике в кружке разговора было мало, говорили об общих вопросах мировоззрения. В связи с занятиями в кружке пришлось мне прочитать книжку Миртова (Лаврова) «Исторические письма». Не отрываясь, с громадным волнением, прочла я эту книжку, — это была первая книжка, говорившая о тех вопросах, которые не давали мне покоя, говорила прямо о вещах, которые я так хотела знать. Курсы я бросила и вся отдалась новым впечатлениям. Впервые услышала я в кружке слово «Интернационал», узнала, что существует целый ряд наук, разбирающих вопросы общественной жизни, узнала, что существует политическая экономия, в первый раз услышала имена Карла Маркса и Фридриха Энгельса, услышала, что что-то известно о том, как жили первобытные люди, и что вообще существовало какое-то первобытное общество. Весной мы хоронили Шелгунова. Весной же я отправилась к С. Н. Южакову, бывавшему в семье моей подруги, и попросила его дать мне первый том «Капитала» Маркса и еще книг, которые мне будут полезны. Маркса тогда не выдавали даже в Публичной библиотеке, и его очень трудно было достать. Кроме «Капитала», Южаков дал мне еще Зибера «Очерки первобытной культуры», «Развитие капи-

тализма в России» В. В. (Воронцова), Ефименко «Исследование Севера».

Ранней весной мы с матерью наняли избу в деревне, я забрала с собой книжки, данные Южаковым. Все лето я усердно работала с хозяевами, местными крестьянами, у которых не хватало рабочих рук. Обмывала ребят, работала на огороде, гребла сено, жала. Деревенские интересы захватили меня. Проспешься, бывало, ночью и думаешь сквозь сон: «Не ушли бы кони в овес».

А в промежутках я столь же усердно читала «Капитал». Первые две главы были очень трудны, но начиная с третьей главы дело пошло на лад. Я точно живую воду пила. Не в терроре одиночек, не в толстовском самоусовершенствовании надо искать путь. Могучее рабочее движение — вот где выход.

Пачинаст вечерсть, сижу с книгой на ступеньках крыльца, читаю: «Бьет смертный час капитализма: экспроприаторов экспроприируют». Сердце колотится так, что слышно. Смотрю перед собою и никак не пойму, что лопочет примостившаяся тут же на крыльце нянька-подросток с хозяйским ребенком на руках.

«По-нашему — щи, по-вашему — суп..., по-нашему — чesн, по-вашему — лодка..., по-нашему — вссло, не знаю уж, как по-вашему», — старается она растолковать мне, не понимая моего молчания. Думала ли я тогда, что доживу до момента «экспроприации экспроприаторов»? Тогда этот вопрос не интересовал меня. Меня интересовало одно: ясна цель, ясен путь. И потом, каждый раз, как взметывалась волна рабочего движения, — в 1896 г. во время стачки петербургских текстильщиков, 9 января в 1905 г., в 1912 г. во время Ленских событий, в 1917 г. — я каждый раз думала о смертном часе капитализма, о том, что на шаг эта цель стала ближе. Думала об этом смертном часе капитализма и на II съезде Советов, когда земля и все орудия производства объявлялись собственностью народа. Сколько еще шагов осталось до цели? Увижу ли последний шаг? Как знать! Но это неважно! Все равно, теперь «мечта возможной и близкой стала». Она стала осязаемой. Неизбежность, неотвратимость ее осуществления очевидна для всякого. Агония капитализма уже началась.

Марксизм дал мне величайшее счастье, какого только может желать человек: знание, куда надо идти, спокойную

уверенность в конечном исходе дела, с которым связала свою жизнь. Путь не всегда был легок, но сомнения в том, что он правилен, никогда не было. Бывали, может быть, ошибочные шаги, иначе и быть не могло, но ошибкиправлялись, а движение шло широкой волной к цели...

Кроме «Капитала», я прочла и все другие книжки, данные мне Южаковым. Много дал мне Зибер («Очерки первобытной культуры»). Я кончила гимназию, педагогический класс, была некоторое время на курсах — и никогда не слышала о движущих силах истории, не слышала и о жизни первобытного общества. Передо мною открывались совершенно новые горизонты. Конечно, марксистка тогда я была еще очень первобытная. Сделалась я ею лишь зимой 1890/91 г.

Осенью, когда съехалась учащаяся молодежь, возобновилась кружковая деятельность. Было организовано так называемое «Всероссийское землячество», насчитывавшее в Питере около 300 членов. Каждый кружок посылал своего представителя в центральную организацию. В этой центральной организации говорилось исключительно о формах организации студенчества, о студенческих библиотеках и пр. Рассадником марксизма был Технологический институт. Там было два уже вполне сложившихся марксиста — студенты старших курсов Бруснев и Цвинский. Они и направляли чтение студенческой молодежи Технологического института в марксистское русло, направляли ее внимание на рабочее движение. В университете процветал так называемый «легальный марксизм», не столько интересовавшийся рабочим движением, сколько формами хозяйственного развития, которые ему представлялись какими-то самодовлеющими. Хозяйственные формы развиваются в определенном направлении, совершенно независимо от воли и участия людей. Капитализм обречен на гибель, на известной стадии развития эта гибель неизбежна, но для этого не надо устраивать никаких революций, рабочим не надо вмешиваться в этот объективный процесс развития.

В Военно-медицинской академии процветало народничество.

Я вошла в марксистский кружок. Еще раз я прочитала «Капитал», на этот раз уже гораздо основательнее. Прочитанное перерабатывалось и обсуждалось в кружке. У нас

был на руках написанный вопросник, который значительно помогал работе. Параллельно я ходила в Публичную библиотеку и перечитала все, что было там из имевшего отношение к марксизму. Читались главным образом старые журнальные статьи да изложение «Капитала» Зибера. Литература тогда по марксизму была крайне бедна. Не было переведено из Маркса ничего, кроме «Капитала», даже «Коммунистического Манифеста» не имелось; ничего не было переведено из Энгельса. «Происхождение семьи, частной собственности и государства» Энгельса читалось по каким-то рукописным тетрадкам; в них не хватало середины и конца. Чтобы перечитать «Анти-Дюринга», я засела за немецкий язык и не пожалела потраченного времени.

Мне хотелось поскорее принять активное участие в рабочем движении. Сначала я попросила дать мне кружок рабочих у наших технологов, но связи у них с рабочими были в то время невелики, и кружка мне дать не сумели. Попыталась было получить кружок у народовольцев, но тут у меня потребовали принадлежности к партии «Народная воля». Я не могла отказаться от марксизма. Тогда я решила завязать связи через воскресно-вечернюю школу Варгунина за Невской заставой. Школа эта помещалась в селе Смоленском, в самом центре рабочего района, и вместе с женской и Обуховской школой вмещала около 1000 учеников-рабочих разной подготовки, начиная с безграмотных.

В этой школе я проработала пять лет, завязала очень большие связи, близко узнала рабочую жизнь, рабочих. Тогда были еще такие нравы, что приехавший инспектор закрывал повторительную группу за то, что там проходились дробы, когда по программе полагалось лишь четыре правила арифметики, что рабочего высылали по этапу на родину за употребление в разговоре с управляющим выражения «интенсивность труда» и т. д. И тем не менее в школе можно было работать. Можно было говорить, что угодно, не употребляя лишь страшных слов: «царизм», «стачка», «революция». И мы (на следующий год в школу поступило еще несколько марксистов) старались, не помня имени Маркса, разъяснять ученикам марксизм. Меня удивляло, как легко было, стоя на почве марксизма, объяснять рабочим самые трудные вещи. Вся жизненная

обстановка подводила их к восприятию марксизма. Смотришь, придет из деревни осенью паренек. Сначала во время уроков по «географии» и «русскому языку» затыкает уши и читает ветхий или новый завет Рудакова, а смотришь, к весне уже бежит после занятий в школе в кружок, о чем намекает с многозначительной улыбкой. Скажет какой-нибудь рабочий на уроке «географии»: «Кустарные промыслы не могут выдержать конкуренции с крупным производством» или спросит: «Какая разница между архангельским мужиком и иваново-вознесенским рабочим?», и уже знаешь, что этот рабочий входит в марксистский кружок, и он знает, что он этой своей фразой показал, что он «сознательный», и устанавливается тогда между нами особая какая-то связь, точно он пароль какой сказал. Потом уже приходит, каждый раз поклонится по-особенному: «Ты, мол, наша». Но и не ходившие в кружки, не умевшие еще формулировать «разницы между архангельским мужиком и иваново-вознесенским рабочим», относились к нам, учительницам, как-то особенно заботливо и любовно. • «Вы книжек сегодня не раздавайте,— предупреждает какой-нибудь ученик, хотя раздаваемые книжки обычно библиотечные,— тут новый пришел, кто его знает: в магазинах ходил. Мы про него разузнаем».

«При этом черном личе не говорите, он в охранку шляется»,— предупреждает пожилой рабочий, церковный староста, неодобрительно относящийся к неспотительной к старшим молодежи и все же считающий необходимым предупредить учительницу.

Уходит ученик в солдаты и перед отъездом приводит своего приятеля с Путиловского завода.

— Далеко ходить, по вечерам ходить не может, а по воскресеньям пусть на «географию» ходит.

Эти пять лет, проведенные в школе, влили живую кровь в мой марксизм, навсегда спаяли меня с рабочим классом.

---

## ПЯТЬ ЛЕТ РАБОТЫ В ВЕЧЕРНИХ СМОЛЕНСКИХ КЛАССАХ

Я работала в вечерне-воскресной Смоленской школе, что за Невской заставой, с 1891 по 1896 г., и эти занятия на всю жизнь остались для меня одним из самых светлых воспоминаний, они дали мне чрезвычайно много в смысле понимания рабочей среды, рабочего быта. Эти годы совпали с годами, когда у меня складывалось и крепло марксистское миросозерцание. Как только стала раскрываться предо мной роль, которую рабочий класс должен сыграть в деле освобождения всех трудящихся, так неудержимо потянуло меня в рабочую среду, к работе среди рабочих. Нелегальные кружки рабочих тогда были немногочисленны; желающих вести кружки было гораздо больше, чем кружков, и мне, молчаливой, застенчивой девушке, тогда только начинавшей разбираться в вопросах марксизма, не было почти никакой надежды получить кружок. На мои настоятельные просьбы дать мне работу мне предложили обучать грамоте жену одного из активных рабочих. Я согласилась, но и этот проект не мог осуществиться в силу категорического отказа со стороны той, которую предполагалось обучать. Пробовала получить кружок через народовольцев, но там у меня, вполне естественно, требовали принадлежности к народовольческой партии; я же не могла и не хотела утаить, что мне кажется, что социал-демократы стоят на более верном пути. Очевидно было, что нужно искать самостоятельных связей с рабочими. Однажды я поехала с одной своей гимназической подругой посмотреть воскресную школу в селе Смоленском на Шлиссельбургском тракте. Помню, что уроки, которые я

посетила, поправились мне. Оба урока проведены были очень талантливо; на одном уроке разбиралась басня Крылова «Пруд и река», урок вела А. М. Калмыкова, другой урок проводил В. Я. Абрамов<sup>1</sup> — о труде и роскоши, носил он определенный толстовский привкус. Рабочие мало высказывались; те, что высказывались, соглашались с преподавателями. Мне казалось, что надо говорить иначе. С осени 1891 г. я стала учительницей воскресной школы в селе Смоленском.

Жили мы тогда с матерью бедновато — сдачей комнат, перепиской и т. п. Я с утра до вечера бегала по урокам, но все они носили случайный характер. Прочен был лишь вечерний урок при гимназии. Но с ним нельзя было совместить ни посещения собраний, ни работу в вечерней школе, и пришлось от него отказаться. Чтобы быть принятой в число учительниц Смоленской воскресной школы, надо было обратиться к председателю Фарфоровского попечительства Николаю Александровичу Варгунину.

В то время Смоленские воскресные школы (их было, собственно говоря, три: две в селе Смоленском — мужская и женская — и одна в селе Александровском) в общем обучали около тысячи рабочих и работниц, одних учащихся было 50 человек. Воскресная школа была любимым детищем Н. А. Варгунина, он заботился о всех мелочах, постоянно бывал там. Н. А. Варгунин сделал чрезвычайно много для развития дела просвещения на тракте. Он не только давал деньги — он отдавал себя. Это был очень образованный и умный человек. Я его не знала близко, но не могла не ценить его. Помню, как он председательствовал на собраниях учащихся объединенных вечерних воскресных школ. Поражала его беспристрастность и тактичность.

Только раз он возмутился и воспротивился, когда собрание потребовало однажды перерешения только что принятого решения. Николай Александрович не был революционером. Когда Смоленская школа превратилась в очаг революционной деятельности, он отошел от нее, перенес центр тяжести своей деятельности в народный театр, но никогда ни одним словом, ни одним поступком он не старался помешать революционизированию школы. Он видел, что делалось в школе, не мог не видеть, — да никто

---

<sup>1</sup> Правильней — Абрамов Вячеслав Яковлевич. — *Ред.*

ничего и не скрывал от него, — видел и покрывал своим молчанием. Заботился только об одном, чтобы соблюдались «приличия», чтобы школа не подводилась под закрытие. Времена же тогда были такие. Приехал в школу как-то инспектор и пошел на урок в так называемую повторительную группу. Там в это время проходились десятичные дроби, ученики блеснули своими знаниями. Инспектор рассыпался в похвалах. Но на другой день пришла бумага: «Закрыть повторительную группу за превышение программы». Можно было по программе лишь повторять четыре действия арифметики, преподавание же десятичных дробей считалось слишком революционным.

В школе никто меня не знал, и сначала встретили меня недоверчиво. Наконец, уже в октябре, дали мне небольшую захудалую группу безграмотных. Она в громадном большинстве своем состояла из пожилых рабочих, и, кажется, только трое из них были без какого-нибудь физического недостатка: чахоточные, один безрукий, один кривой и т. д. Надо сказать правду: обучала я свою группу очень плохо; технически я не умела в то время учить грамоте, да и в смысле развития вряд ли много дала, не знала еще, как приступить к взрослому рабочему. Зато я очень старалась, жила успехами своих учеников. И мне прощалась моя неумелость; отношения у меня с учениками сложились очень хорошие.

Большинство учеников были рабочие с прядельно-ткацкой мануфактуры Максвелля, от Паля, много было с суточной фабрики Торнтонна с другого берега Невы, от Семянникова, с Александровского завода, с табачной фабрики, со склада Громова и др.

Как сейчас помню своих учеников первой группы, учившихся грамоте. Один — небольшого роста, кривой, рябой, с десяти лет работал на мануфактуре. По воскресеньям он напивался пьян и в школу не ходил, бушевал. «Сегодня кривого нашего в участок отвели», — сообщали ученики. По вечерам (занятия происходили по воскресеньям и два вечера в неделю) ходил аккуратно. Поражало в нем полное отсутствие инициативы. Не скажешь, как держать перо, что писать надо по строчкам, — сам не догадается. Скажешь — выполнит замечательно аккуратно. Работа с детства при машине обратила его самого в какую-то машину.



Другой — Васильев — работал на табачной фабрике. Весь был пропитан тяжелым запахом табака. Когда наклонялась к нему, то начинала кружиться голова. И он пил по воскресеньям. Помню такую сцену. Пришел Васильев бледный, как полотно, еле сидит. Проходит дежурная девушка Катя со звонком и спрашивает: «Где тут сейчас пьяный прошел?» Мы промолчали. Минут через десять вижу: разбирает человека. Говорю: «Вы бы домой, Васильев, пошли, нездоровы ведь». Засмеялись. Васильев встал: «Не нездоров, — пьян я», — и пошел, держась за стенку, к двери. Остановился около доски: «Мелом бы пописать». — «Ну, вечером попишете». Выучился когда писать, сначала пропускал гласные, — я понимала, что моя тут вина.

Раз приносит исписанный листок. Я прочитала: «Нашли девочку, взяли в артель, забавная такая, надо отдавать в полицию, а жалко». Когда я прочитала вслух, что он написал, — засветилось все лицо у него. Как-то приносит рубль — купить книжек. «Много», — говорю. «Нет, — говорит, — купите мне на все, все равно пропью».

Карасев еще. Чахоточный, худой рабочий от Максвелля, с впалой грудью. Страстно хотел одолеть грамоту. Недавно приехал из деревни. Как стал писать, написал раз: «Выучи грамоте — подарю на сарафан». Другой раз пожелал удалого жениха.

Раз вечером приходит взволнованный. «Уж так сегодня расстроился, — рассказывает, — у меня должность такая — смотреть, чтобы двери были затворены. Ну, я с книгой сижу, не досмотрел. Проходит мастер, увидел, оштрафовал на полтинник».

От Торнтонa ходила группа пожилых рабочих — смоленские плотные мужики. Торнтон брал к себе на фабрику все больше смоленских, подбирал односельчан, даже престольные праздники справлять позволял. Хотел, чтобы жили его рабочие обособленно от других рабочих, держась за односельчан. А чтобы в Смоленскую школу не ходили, завел Торнтон свою воскресную школу и пригласил туда студентов духовной академии: таскали они рабочим всякий черносотенный вздор, жития святых и прочее барахло. Но торнтоновские рабочие в свою торнтоновскую школу ходили мало, а ходили в варгунинскую школу. Я была как-то в казармах для рабочих при фабрике Торн-

тона. Сменив шапочку на платок, ходили мы вдвоем с Аполлинарией Якубовой в гости к знакомому рабочему, моему ученику Кроликову. Громадное здание с бесчисленными комнатами, с не доходящими до верху перегородками в коридор, страшный шум, особенно внизу, — в верхнем этаже потише, по стены зелены от сырости, по две семьи в небольшой комнате; тут же в коридоре сушится белье, воздух такой спертый, что плохо горят в нем лампочки. Общие спальни страшно тесны. Мы пришли вскоре после гудка. Рабочий день тогда был несомненно длинен (12—14 часов на текстильных фабриках). И мы видели в женском общежитии, как несколько работниц в изнеможении лежали на кровати, уткнувшись лицом в подушку; одна лежала в ящике. Условия работы были непомерно трудны. Особенно про красильню рассказывали, как отравлялся там народ. Общей столовки тогда не было, была лишь общая кухарка, которой платила каждая семья по 2 рубля в месяц, чтобы ставила кухарка горшок со щами на плиту. Но все горшки не умещались, щи не упревали, иногда вода только чуть нагревалась.

Собранный через Кроликова материал Владимир Ильич положил в основу своего листка к торнтоновским рабочим и работницам (написан листок был в ноябре 1895 г.).

Ученики от Торнтона в моей группе были все люди семейные, положительные.

Сидят земляки рядом, один лукаво поглядывает в тетрадь соседа, закрывая написанное в своей тетради рукавом, — не дал ли сосед промашку, не написал ли, где не падо, твердого знака вместо мягкого.

Один из торнтоновцев умел читать, пришел в школу, чтобы подучиться писать. Однажды он принес с собой книжку «Хождение богородицы по мукам», которую ему дал студент духовной академии. «Хорошая очень книжка, возьмите, почитайте!» — предложил он ее мне. Я взяла. Сколько там было изуверства, черносотенства, на какое невежество была рассчитана эта книжка и в то же время как фабульно, эмоционально она была написана! Я долго потом беседовала с рабочим, давшим мне «Хождение богородицы по мукам». После этой беседы он стал по воскресеньям водить с собой на урок восьмилетнего сынишку: «Пусть послушает».

Самая интеллигентная группа была — четверо рабочих от Максвелля, все из одной артели. Пожилой, седоватый рабочий, с привязывавшимися белыми кромками очками, говоривший авторитетно, часто от лица всей группы, прирожденный вожак, рассудительный, знающий, что говорить. Всегда делал сам свое дело, ничего не спрашивая. Быстро выучился писать. Писал свое: то «Вот мчится тройка удалая», то «Хотца чайку попить», то «У нас лес весь свели, топить нечем, — у нас не степь».

Другой ученик из той же артели — Михайло — высокий, молодой рабочий, всегда с шарфом на шее; мало говорил, но выучился быстро читать и писать, все хватал на лету. На другой год пришел его соученик, товарищ по артели, однорукий солдат, и сказал: «Приказал Михайло долго жить, перед смертью велел вам кланяться». — «Отчего умер?» — спрашиваю. — «Да так, на работе надорвался».

Группу максвелльцев дополнял молодой парнишка Зотов, с полудетским лицом, в кафтане с непомерно длинными рукавами, только что приехавший из деревни и быстро овладевший грамотой. «Он еще в пастухах научился», — говорили про него товарищи.

Этот первый год моих занятий облек для меня рабочее движение живой плотью, навсегда связал меня с рабочим классом.



Основной группой учащихся Смоленской воскресной школы были учительницы детских школ села Смоленского, жившие при школе: Ольга Петровна Поморская, Зинаида Алексеевна Никитина, Мириманова, Пожалова и др. Заведующей школой была О. П. Поморская. Она несла большую ответственную работу по вечерне-воскресной школе, являясь ее организатором. Очень хороший человек и страшно непосредственный, прямой и искренний, она накладывала свою печать на школу. Политика ее мало интересовала, хотя она и относилась отрицательно к самодержавному строю и желала всяческих свобод. О конспирациях каких бы то ни было она не имела понятия, да и всякая конспирация противоречила всей ее натуре.

Другой видной фигурой был Вячеслав Яковлевич Абрамов — народный учитель в школе села Волково, что за Волковым кладбищем; каждое воскресенье и чуть не каж-

дый вечер мотался по конкам с Волкова кладбища за Невскую заставу. Он был также чужд политике, но отдавал себя делу просвещения.

Труд в воскресно-вечерней Смоленской школе был бесплатный, ездившим из города оплачивалась только конка. Езда на паровой конке, набитой всегда рабочими, давала яркие картины рабочего быта того времени.

Из города ездило много народу: Н. И. Рубакина, Н. А. Герд, А. В. Кузнецова, О. А. Филатова, учительница Данкворт, Дивилькова, Арцимович, Самохина, П. Ф. Куделли, А. А. Роде, А. И. Чечурина (теперь Мещерякова), Николай Леонидович Мещеряков, Евгения Александровна Караваева и др. Куделли и Мещеряков были тогда народовольцами, что-то конспирировали, ездили на вечеринки в Капорье.

Хотя у меня сложились очень хорошие отношения со всеми в школе, но ближе всего, пожалуй, первый год я стояла к группе Караваевой и находящихся под ее влиянием Роде и Чечуриной. Роде и Чечурина целый день бегали по урокам, учили в какой-то профессиональной школе за гроши. Семья Караваевых была типичной интеллигентской семьей — целая куча молодежи, студенток, фельдшерниц, детей, учившихся дома, и куча дел. Евгения Александровна была очень интересный работник, но исключительно культурница.

Мещерякова я знала по встречам на нелегальных собраниях, где он выступал как народоволец. Он давал мне нелегальщину, издания группы «Освобождение труда», и мы спорили дорогой, пока проходили те полторы версты, что было от паровой конки до школы, о том, кто более прав: народники или марксисты.

В общем, когда я стала заниматься в школе, общий тон, царивший там, был интеллигентски-народнический, очень многие приемы занятий с детьми переносились и в школу взрослых — изобилие диктовок, грамматики.

Когда я немножко освоилась в школе, пустила там корни, присмотрелась к тому, что там делается, я стала предлагать кое-какие новшества.

По четвергам в школе проводились обычно чтения с волшебным фонарем, на которых присутствовали все группы. Собиралось человек 200. Обычно читалась какая-нибудь беллетристика, часто сочинения Л. Толстого.

Я стала выдвигать ту мысль, что падо бы вместо чтения по беллетристике рассказывать о других странах: Швеции, Норвегии, Германии, Англии, Франции. Утверждала, что это заинтересует рабочих не меньше, чем «Бог правду видит, да не скоро скажет». «Что же, попробуй-те»,— предложила Поморская. Я стала готовиться. Для начала была взята Швеция.

В один из четвергов волшебного фонаря в большом классе не было, на доске висела карта Швеции, а на скамьях плечом к плечу сидела многочисленная рабочая аудитория. Слушать лекцию пришли и несколько преподавателей.

В то время я была дико застенчива и с трудом начала свой доклад, но когда минут через пять решилась поднять глаза, увидела перед собой внимательные, оживленные лица,— я приободрилась и довела свой доклад до конца. Только вместо полутора часов он занял у меня всего три четверти часа. Расходясь, рабочие оживленно толковали. «Как это вы могли так спокойно говорить?» — заметила Поморская, а я ушла в темный класс и разрыдалась там от волнения.

В воскресенье ряду учительниц ученики подали сочинения о Швеции.

С тех пор «география» вошла в моду. Ученикам раздавались хрестоматии Баранова, раскрывалась страница, где нарисован был английский матрос в шапке с ленточками,— это на случай приезда инспектора — и шли рассказы о жизни и борьбе рабочих в европейских странах, об английском парламенте, о роли машин и пр. Помню одну очень интересную четверговую лекцию Калмыковой «О государственном бюджете», которую ученики слушали с захватывающим интересом и которая также попала в «географию».

На следующий год я попросила, чтобы мне дали повторительную группу. С повторительной группой занималась искони Екатерина Николаевна Щепкина, специалистка по истории, либералка до мозга костей. Ее либерализм возмущал меня. Мне хотелось повести эту группу по-другому, хотелось повести через группу пропаганду марксизма. Повторительную группу мне дали. Она была очень разношерстна. Часть состояла из молодежи, хорошо грамотной,

любившей грамматику, не очень давно еще покинувшей стены школы, полуребят по настроению.

Другая группа состояла из пожилых рабочих, плохо писавших, но желавших узнать побольше «о жизни». Я взяла среднюю линию, но это было ошибкой, и молодежь все же у меня разбежалась. «Бороды» доходили до конца. Между ними была пара рабочих, уже выславшихся из Петербурга. К занятиям в этом году приходилось усердно готовиться. Слушатели ставили сплошь и рядом весьма серьезные вопросы. Спец по библиотечной части у нас была А. И. Чечурина. Она возила ученикам книги из города.

По примеру Чечуриной я стала подписываться для учеников на книги в городской библиотеке. Абонемент на пять книг стоил 75 коп., на ученика приходилось 15 коп. Подписались и читали книги человек 25. Я превратилась в верблюда, таская книги из города на тракт и с тракта в город. Редко требования были определены. Приходилось часто самой определять, что для какого ученика подходит.

Неожиданно для меня забраковали «Войну и мир»: «Это только на диване развальясь читать». Забраковали «Хронику села Смурина», молодежь требовала усиленно Мордовцева «Двенадцатый год», Жюль Верна. Помню, как один из учеников, по виду подросток (по паспорту ему было больше 18 лет; в школу моложе 18 лет не принимали и в сомнительных случаях требовали метрическое свидетельство), получив «80 тысяч миль под водою», блаженно охватил книгу руками и так и просидел до конца урока, потом исчез на две недели, пока не прочитал два раза всей книги. Большой популярностью пользовались «Спартак» и «История одного крестьянина» Эркмана-Шатриана. С последней вышел целый инцидент. В группе был ученик Сергеев, пожилой рабочий, очень развитой, речистый, староста артели, очень умный, работавший на стеариновом заводе. Глотал он книги с необыкновенной жадностью. Как ни тщательно я обертывала их газетой, все же частенько возвращались они, захваченные жирными пальцами.

Сергеев взял читать «Историю одного крестьянина». Стал читать ее во время работы, ушел ворочать сало, подошел тем временем инженер-толстовец, взял книгу и возмутился: «Вы бы Беллами лучше читали, чем такие воз-

мутительные книги», — выговаривал он Сергееву. Книга оказалась испещренной чьими-то надписями. Так, против места, где говорилось о казни Людовика XVI, было написано: «Вот и с нашим надо бы так расправиться». Вызвал инженер Н. А. Варгунина, книгу забрали, отвезли в библиотеку и взяли с владельца ее расписку об изъятии из обращения данного экземпляра.

На тракте, неподалеку от церкви Михаила-архангела, была «народная читальня». Список разрешенных книг был очень невелик; запрещен был, например, Некрасов.

В последние годы моего пребывания в школе библиотекаршей Смоленской читальни стала А. И. Чечурина. К ней шли рабочие не только за книгами, но и поговорить по душам, посоветоваться. Часто устраивались в библиотеке свидания с теми или иными рабочими. Тов. Запорожец, арестованный потом одновременно с Владимиром Ильичом, вел там занятия с кружком рабочих. Мы, учительницы-марксистки, также широко использовали читальню. Была эта читальня своеобразным агитпунктом.

Ученики писали очень интересные сочинения. Любимой темой была «Моя жизнь». Каждое сочинение давало яркие картинки крестьянского и рабочего быта. Некоторые писали стихи. Один, помню, в стихах описывал, как издеваются мастера над рабочими. Скажешь слово — и вылетешь с фабрики.

И пойдешь потом скитаться  
Возле фабрик, у ворот  
Год целый дожидаться  
Работы... (Конец забыла.)

Другой — высокий, кудрявый, здоровый блондин Трифонов, с наслаждением читал Лермонтова и подражал ему. «Брянцы, поэт!» — начиналось одно его стихотворение. Однажды он изложил в стихах тургеневского «Бирюка».

А Тургенев на лавке сидел  
И на вора с любовью глядел,  
Накопец Бирюку он сказал,  
Чтоб он мужика развязал... и т. д.

Не было тогда широкой рабочей прессы, не было рабочего движения. Только учительницы да их знакомые читали эти повести тогдашних рабочих о днях их крестьянской и рабочей жизни. Усердно читал их Ильич.

Группа преподавателей пополнилась новыми лицами. Стала работать в школе Аполлинурия Александровна Якубова, Лидия Михайловна Книпович, Александра Львовна Катанская, Марья Вильямовна Бериштам, Тренюхин, Николай Николаевич Яковлев и др. Лидия Михайловна была уже старой революционеркой, работала раньше с Рогачевым и обладала громадной выдержкой. Глубокий, вдумчивый человек, она совсем по-особенному относилась к ученикам. Мы, другие марксисты, слишком благоговели перед учениками, но в то же время слишком опекали их. У Лидии не было этого. Может быть, потому, что она выросла в Финляндии, может быть, в силу своих индивидуальных свойств она умела подойти к каждому ученику совсем просто, по-товарищески. У нее в группе учился И. Бабушкин. Как-то вначале во время урока грамматики он написал на доске фразу: «У нас на заводе предвидится стачка». Лидия Михайловна после урока отозвала его в сторону и отчитала: «Вы что — рисоваться, что ли, хотите? Если вы думаете не о рисовке, а о деле, то неуместно такие шутки выкидывать». Бабушкин покраснел, но стал еще лучше, еще с большим доверием относиться к Лидии Михайловне. И нас журила она не меньше. Помню, как раз отчитала она меня за то, что я пошла в театр на тракте вместе с инженером с Александровского завода, с которыми мы работали в одной организации, как журила за то, что я позволяю Ольге Петровне Поморской называть себя при людях «марксисткой». И я, и Якубова, и Куделли безгранично привязались к Лидии Михайловне.

С ее появлением в нашей работе были поставлены какие-то точки над «и», культурная работа более быстрым темпом стала принимать революционный характер.

В этом году в школе прочел несколько лекций Борис Александрович Витмер. Чрезвычайно талантливый лектор, широко образованный естествовед, он взбудоражил всю школу. Он давал ученикам не навязшие в зубах сведения о воде и воздухе, а стал рассказывать о происхождении Земли, о происхождении человека. Среди учеников шли бесконечные разговоры на эти темы. Меня ученики повторительной группы прямо забрасывали вопросами, на которые, не справившись в книжке, я не умела им обычно отвечать. В одной малограмотной группе — у Роде, кажется, — ученик посредине диктовки положил перо и не-





Н. К. Крупская в детстве



доуменно воскликнул: «Подумать только, что я состою из клсточек!»

Знакомство с естественно-историческими фактами действовало на учеников революционизирующе. Зашла как-то в воскресенье в читальню на тракте. Сидит там почтальон. Он всегда брал, когда приходил в читальню, новый завет. Сегодня он был на экскурсии и сидел, не беря никакой книги. «Подумайте,— стал он делиться впечатлениями,— гусеница — и окрашена под цвет сучка или листка. Если досмотрелись до этого ученые, то и до другого досмотрелись — и верить им можно». И с тех пор не брал ни разу нового завета.

По тогдашним правилам ученики обязаны были по воскресеньям посещать уроки закона божия. Из моей группы никто не ходил. Поп устраивал скандаль. И я убедила учеников, чтобы не закрыли группу, устроить очередь. В порядке повинности ходить по два человека, по очереди. К тому же надо было знать аргументацию попа, чтобы уметь ей противостать.

Я помню, как один из учеников, улыбаясь, говорил: «Невтерпеж ведь. Спорить нельзя, а что он несет! С Дарвином спорил. Брось, говорит, курицу в воду, разве у нее вырастут перепонки?» Дарвин был в большом почете у наших учеников после лекции Б. А. Витмера.

Изменился весь облик школы. Стала она заполняться новыми элементами и из учеников. В школу стали ходить не только жаждущие просветиться,— стали ходить и организованные рабочие. Во время занятий они приглядывались к наиболее развитым ученикам и затем старались завербовать их в свои ряды. Между ними и нами, марксистками-учительницами, устанавливалось как бы известное молчаливое соглашение. Иногда они задавали нам вопросы, понятные нам одним, вроде: «Какая разница между архангельским мужиком и питерским рабочим?» или: «Может ли мелкая промышленность выдержать конкуренцию с крупной?» Мы понимали, что это человек, состоящий в организации, а он потом, проходя мимо, кланялся с оттенком большей почтительности. Но более отсталые ученики относились к учительницам сначала с известной долей недоверия. Так, например, однажды на уроке географии, когда говорили о шарообразности Земли, один ученик (дело было в малограмотной группе), повторив все доказательства

шарообразности Земли, усмехнулся и добавил: «Только я этому не верю... Это господа нам, рабочим, голову морочат,— станут они нам правду говорить». Понадобились месяцы, чтобы сломить это недоверие к географии.

Осенью 1893 г. я помогала Поморской проводить поверочные работы. На одной работе, очень слабо написанной с точки зрения грамотности, стоял эпиграф: «Крестьянина... деревни Терпигоровой, Неелова, Горелова, Неурожайки тож». «Ого, вы Некрасова читали!» — воскликнула Поморская, отдавая работу высокому, стройному рабочему с русыми кудрями и блестящими глазами. «Всякий человек должен знать Некрасова», — ответил он. «Должен, а многие ли читают?» — «А кто виноват, что не читают? Капиталисты!»

Тема «Капиталисты и рабочие» была излюбленной темой Фунтикова. Она постоянно повторялась в его работах.

Даже в весенней поверочной работе, которую надо было отправлять в округ, излагая рассказ «О рыбаке и рыбке» в десять строк, он ухитрился вклеить сюда рабочего и капиталиста, уподобив рыбака, закидывающего сети, капиталисту, а рыбу — рабочему.

В 1893 г. был такой случай. В этом году на передвижной выставке была картина Н. Ге «Христос и разбойник».

Когда царская фамилия посетила выставку, возмущенный царь велел убрать с выставки «эту бойню».

Картину убрали; она была перевезена в квартиру профессора математики Страннолюбского, жена которого была толстовкой. Картину сначала приходили смотреть знакомые, потом круг все разрастался и разрастался. На меня картина произвела сильное впечатление; при втором посещении произвела также впечатление и сама личность художника Ге.

Он был толстовец. Когда он говорил как толстовец, это было скучно. Но чаще он говорил как художник. Он рассказывал, как он писал картину, что при этом переживал, что думал, как менялись в ходе работы его представления об искусстве, рассказывал, как владела им творимая картина и как в минуту смерти любимой жены он, вглядываясь в ее угасавшее лицо, старался уловить тень смерти, чтобы отобразить ее на своей картине.

И о чужих картинах он хорошо говорил. О «Небе» Дубовского, о «Николае-чудотворце» Репина и т. д. Собе-

рется публика разношерстная вечером около картины, а он рассказывает.

Публика очень пестрая собиралась. Помню такую сцену: какая-то дама из общества усиленно звала Н. Ге к себе на журфикс. Н. Ге согласился: «Вот кстати. Мы хотели собраться, так вот и соберемся у вас. Итак, друзья мои, встретимся, значит, там». Дама пришла в неописуемый ужас: многие из тех, кого Ге назвал «мои друзья», имели весьма-таки не салонный вид. Конечно, никто из друзей к даме не пошел.

Мне захотелось, чтобы ученики сходили посмотреть картину Н. Ге.

«Зачем это? — возмутилась Лидия Михайловна. — Что даст им картина? Господь терпел да и нам велел?» — «Нет, такого вывода не сделают». Собрали человек десять учеников из наиболее развитых. Фунтиков тоже пошел. Картина произвела на рабочих впечатление. Тут и Н. Ге был.

Стал Фунтиков говорить о картине, и опять какими-то судьбами выплыли на сцену капиталист и рабочий, рабочее движение, социализм. Внешне это было нелепо, но внутренне, логически — осмысленно. И то, что хотел сказать Фунтиков, поняли и его товарищи, сочувственно подержавшие его. У Н. Ге заблестели слезы на глазах, он взволнованно обнял Фунтикова и говорил, что он именно это-то и хотел сказать картиной. Ученикам он подарил снимки картины и надписал на каждом: «От любящего Ге». И позднее, когда учеников арестовывали по разным поводам, жандармы удивлялись, находя у них эти снимки с надписью.

Потом Ге говорил, что он хотел бы, чтобы его картина стала народным достоянием и была выставлена в какой-нибудь галерее, которая будет посещаться массами.

Я видела эту картину потом в Женеве. Одиноко и ничемно стояла она в зале, и недоуменно смотрели на нее проходящие в шляпах и перчатках. И мне было обидно. Я вспомнила ту обстановку, в которой видела эту картину, вспомнила своих учеников.

Мы водили каждую весну учеников на передвижные выставки в Эрмитаж, и их меткие замечания, их реализм заставляли глубже понимать многие произведения. Быстро ухватывали они всякую фальшь, неточность в изображении, проходили презрительно мимо картин из господ-

ского быта, подолгу стояли перед ландшафтами, изображавшими лес, болото, луга, равнодушно проходили мимо крымских видов, правились им исторические картины, в картине искали содержания.

Я сказала уже выше, что облик школы к 1894—1895 гг. изменился. В революционных рабочих кругах она стала пользоваться хорошей славой. В нее стали приезжать даже рабочие из других районов. Так, ко мне в группу по воскресеньям «из-за географии» приезжал рабочий с Путиловского завода. Приходилось наблюдать, как придет с осени паренек, входит в класс, крестится на иконы, за географией читает новый завет, а к весне, смотришь, вечером идет уже с кем-нибудь из организованных и, застенчиво улыбаясь и прижимая книжку, говорит: «Я сегодня на занятия не приду: мы с ним к товарищу идем», и глаза договаривают: «В кружок».

Рабочие в то время преследовались за всякое слово, говорившее об их развитии. У меня в группе был ученик Бакин, молодяга, хотя уже женатый человек. Необыкновенно способный. Был он мюльщиком у Максвелля. Изнурительная это работа — бегай по мокрому полу от машины к машине и на ходу перевязывай рвущиеся нити. И вот перевели Бакина с одной работы на другую, увеличили число машин, за которыми надо следить. Пошел Бакин объясняться с управляющим. Управляющий у Максвелля был сволочь невероятная, гнул рабочих в бараний рог, у него в конторе плетень висела, и когда говорил он с рабочими посерьее, только что приехавшими из деревни, пускал ее в ход. Вот Бакин и стал ему объяснять, что раз ему теперь надо следить за большим числом машин, интенсивность труда увеличивается, — значит, нужно и жалованье увеличить. Мы как раз незадолго перед этим в группе говорили о ручном и машинном труде, об эксплуатации рабочих и об интенсивности труда.

Не только мы, учительницы-марксистки, понимали, что значит, когда рабочий владеет такими терминами, как «интенсивность труда», — понимал это и максвеллевский управляющий. Бакина тотчас же разочли и отправили в участок, а оттуда выслали на родину по этапу.

Десяток лет спустя я встретила с ним как-то на улице. Он был булочником, сознательным участником рабочего движения; хорошо так мы с ним поговорили.

Не все могли спокойно смотреть на такие вещи. У того же Максвелля работал некий Точилов. Упорно искал он «бога», уходил в штундисты, потом был еще в какой-то секте. Осенью он обычно появлялся в школе, переходя из группы в группу, и, не найдя того, что хотел, бросал занятия. Наконец, он попал в группу Лидии Михайловны Книпович и остался. Весной он писал ей: «Всю жизнь искал бога, а на пасхе узнал от Рудакова (другого ученика), что бога вовсе нет, и так легко стало: потому нет хуже, как быть рабом божьим,— на людей-то управу можно найти».

Тогда не было рабочих организаций, не было массового рабочего движения. Точилов решил действовать в одиночку. Летом ударил ножом в бок мастера, издевавшегося над рабочими. Потом, в тюрьме уже, он стал социал-демократом. Был суд. Мы с Лидией ходили на суд. Максвелль сумел подобрать достаточно свидетелей против Точилова: двух мастеров, управляющего, старого несознательного рабочего,— но как жалки были их выступления по сравнению с мужественной речью Точилова!

В последний год моих занятий в школе мы осенью произвели своеобразный опыт. Выискали в уставе Технического общества, что при постоянных курсах могут читаться лекции по отдельным предметам. В Смоленских классах наряду с вечерне-воскресной школой были и технические курсы. При них-то мы и хотели поставить лекции. Вывели объявление, и несколько воскресений подряд в большом классе шли пробные лекции. Каждый лектор объяснял, какой предмет он собирается читать, и тут же давал пробный урок. Затем рабочие записывались — кто на какой предмет хотел. Больше всего записалось на географию Европы, которую разрекламировала вся Зинаида Павловна Кржижановская, и на геометрию, которую должен был преподавать Я. П. Коробка. Но ни того ни другого не утвердили. География Европы была заменена географией России, которую вела я. Ученики были на подбор, и о многом мы с ними говорили. Потом все в разные сроки были арестованы, все вошли в движение. Мы по вечерам обычно запирали парадную дверь на ключ, оставляя открытым лишь черный ход, и таким образом бронировались как от могущего внезапно приехать инспектора, так и от непрошенных посетителей.

Внутреннюю охрану ученики взяли на себя. «Сегодня ничего не говорите,— предупреждает кто-нибудь из учеников,— новый какой-то пришел, не знаем его еще хорошенько, в монахах, говорят, ходил». И не только меня предупреждали ученики. «Черного того берегитесь,— говорит Лидии Михайловне Книпович пожилой религиозный рабочий,— в охранку он шляется».

В конце концов мы знали все, что делается на тракте: какая партия ведет работу в рабочей массе, как рабочие к пей относятся, как на нее реагируют, что им в ней нравится, что не нравится. Когда стали выходить листки, мы получали через школу,— ничего даже не спрашивая,— самые подробные сведения о том, как они были распространены и какое впечатление произвели.

Прасковья Францевна Куделли была учительницей городской детской школы. У себя в школе она организовала кружки рабочих. Раз она позвала меня и Лидию Михайловну на заседание кружка. Пришло человек 15 наших самых развитых рабочих. У Прасковьи Францевны — незаурядный пропагандистский талант. Она провела блестяще занятие по истории, опираясь на работу самих учеников. Я мало видала таких талантливых руководителей занятий. Но в то время Прасковья Францевна не была еще марксисткой, и мы с Лидией развели воркотню в отношении содержания беседы. Следующее занятие должно было быть посвящено 8-часовому рабочему дню. Но оно уже не могло состояться. В школе был сделан обыск, и Куделли и Самохина уволены со службы.

Через школу же собирали мы сведения о порядках на фабриках и заводах. Так были собраны сведения для № 1 «Рабочего дела», который готовил к выпуску «Союз борьбы» и который был уже в готовом к печати виде захвачен жандармами.

Много в последний год высказывались ученики по душам. Обычно дело происходило так. Я ставила вопросы, ученики начинали между собой горячий спор. Был, например, у меня в группе один максвеллец — Якушев. Он любил писать длинные сочинения «о фазах развития» и т. п. В то же время он был церковный староста. Ученики корили его, а он им доказывал, что не может он уйти из церковных старост потому, что больно попы народ обдувают и их надо на чистую воду выводить, а церкви он совсем даже не при-



вержеп. Рассказывали про работу на фабриках, про условия жизни. Некоторые мои ученики (И. В. Бабушкин, Грибакин, братья Бодровы — Арсений и Филипп) ходили в кружок Владимира Ильича. Мы тогда много говорили с Владимиром Ильичом о методах пропаганды, об агитации, о содержании пропаганды. Ученики Владимира Ильича догадывались о нашем знакомстве.

Когда в декабре 1895 г. были арестованы Ленин, Кржижановский, Старков и др., ко мне в школе подошел И. В. Бабушкин и заявил, что они напишут листок по поводу арестов, и просил изготовить его и доставить им. Когда этот листок зачитывался на заседании «Союза борьбы», он показался всем чересчур уж «политическим», — в те времена листки заполнялись обычно лишь экономическими требованиями, — публика была очень смущена, и только потому, что листок был написан рабочим, его все же решили издать.

Весной 1896 г. готовилась стачка текстилей, и, надо сказать, школа сыграла немалую роль в подготовке этой стачки.

В конце концов мы нарвались на провокатора — некоего «Лариопыча». Один из учеников, Рудаков, перед отъездом в деревню свел меня с женой другого ученика, — у них была удобная квартира, отдельный домик, там бывал и «Лариопыч». Во время стачек 1896 г. провалились все мы с треском. Провалился ряд учеников, провалились и мы, учительницы, члены «Союза борьбы».

Из учащихся членами партии стали Л. М. Книпович, П. Ф. Куделли, Н. Л. Мещеряков, А. И. Чечурина (Мещерякова), З. П. Невзорова (Кржижановская), А. А. Якубова, А. Л. Катанская. Помогали партии А. М. Калмыкова, Б. А. Витмер, М. В. Бернштам — одно время была она в «Союзе борьбы» — и т. д. Из учеников И. В. Бабушкин расстрелян в 1906 г. у открытой могилы, Грибакин замучен в тюрьме в годы реакции, Арсений Бодров погиб на Южном фронте во время гражданской войны.

Многое уже стерлось за эти годы из памяти. Работа в школе дала мне навыки политпросветработы, понимание того, как надо ставить работу.

---

## НА «КРАСНОЙ ЗВЕЗДЕ»

1919 г. был годом острой гражданской войны. Она кипела и на Западе. В январе было восстание рабочих и солдат в Берлине, убиты Роза Люксембург и Карл Либкнехт. Рабочие массы волновались и во Франции и в Англии. Французские солдаты и матросы в Одессе отказались сражаться с русскими революционными войсками. Начались волнения в английских войсках, оккупировавших север нашей страны. В марте шли уличные бои в Берлине, образовалась советская республика в Венгрии, которая, правда, просуществовала очень короткое время, в апреле возникла Баварская советская республика. В такой мировой обстановке состоялся в начале марта в Москве I конгресс Коммунистического Интернационала.

В России на всех фронтах шла гражданская война: в Польше, на Украине, в Крыму. В марте началось наступление Колчака на Восточном фронте. В мае с юга стал наступать Деникин, Юденич двинулся на Петроград.

В марте 1919 г. состоялся VIII партийный съезд, где была принята партийная программа, дававшая четкие установки по всем линиям работы. Пункт 12 программы давал установки по линии народного образования. На этом съезде были взяты также ясные установки по отношению к среднему крестьянству. Владимир Ильич выступал на съезде с речью о работе в деревне, предостерегая от встречавшегося иногда зачисления середняка в категорию кулачества.

В мае был I съезд по внешкольному образованию, где Ленин выступал с приветствием и большой речью.

Он говорил: «...Едва ли найдется такая область советской деятельности, как внешкольное образование и просвещение, где бы за полтора года были достигнуты столь громадные успехи. Несомненно, что в этой области работать нам и вам было легче, чем в других областях. Здесь нам приходилось отбросить старые рогатки и старые препятствия»<sup>1</sup>. И далее: «Мне сдается, что в этих первых шагах, в деле распространения внешкольного образования, свободного, не связанного старыми рамками и условиями, образования, которому идет навстречу взрослое население, что в этой области первое время больше всего бороться нам приходилось с двоякого рода препятствиями. Оба препятствия мы унаследовали от старого, капиталистического общества, которое до сих пор держит нас, тянет нас книзу тысячами и миллионами нитей, канатов и цепей.

Первый недостаток — это обилие выходцев из буржуазной интеллигенции, которая сплошь и рядом образовательные учреждения крестьян и рабочих, создаваемые поновому, рассматривала как самое удобное поприще для своих личных выдумок в области философии или в области культуры, когда сплошь и рядом самое нелепейшее кривляние выдавалось за нечто новое, и под видом чисто пролетарского искусства и пролетарской культуры преподносилось нечто сверхъестественное и несуразное...

Второй недостаток — это тоже наследие капитализма. Широкие массы мелкобуржуазных трудящихся, стремясь к знанию, ломая старое, ничего организующего, ничего организованного внести не могли. Мне приходилось наблюдать, когда в Совете Народных Комиссаров ставился вопрос о мобилизации грамотных и об отделе библиотечном, и из этих небольших наблюдений я делал свои выводы относительно того, как плохо обстоит дело по этой части<sup>2</sup>... Когда мы ставили вопрос о мобилизации грамотных, то больше всего бросалось в глаза то, что у нас революция одержала блестящий успех, не выходя сразу из рамок буржуазной революции. Она давала свободу развития паличным силам и эти паличные силы — мелкобуржуазные, с тем же лозунгом — «каждый за себя, а бог за всех», с тем же самым капиталистическим проклятым лозунгом, кото-

---

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. 29, стр. 307.

<sup>2</sup> Там же, стр. 308.

рый никогда ни к чему другому, кроме как к Колчаку и к старой буржуазной реставрации, не ведет. Когда согласишься, что делается у нас в области обучения неграмотных, то в этом отношении я думаю, что сделано очень мало, и наша общая задача здесь — понять, что необходима организация пролетарских элементов»<sup>1</sup>. «...Сейчас необходимо бороться с остатками дезорганизации, с хаосом, со смешными ведомственными спорами. Это должно составить нашу главную задачу. Мы должны взяться за простое, насущное дело мобилизации грамотных и борьбы с неграмотностью. Мы должны использовать те книги, которые у нас есть, и приняться за создание организованной сети библиотек, которые помогли бы народу использовать каждую имеющуюся у нас книжку, не создавать параллельных организаций, а создать единую, планомерную организацию. В этом малом деле отражается основная задача нашей революции»<sup>2</sup>.

В июне на Восточном фронте стала побеждать Красная Армия, она заняла Уфу, Бирск.

В конце июня был оборудован агитационный пароход «Красная звезда», который должен был проехать от Нижнего до Камы, потом подняться вверх по Каме, до которых пор будет возможно, потом спуститься вниз по Волге до того места, как позволит ход борьбы. При пароходе было кино, продажа книг, которые должны были привлекать на пароход широкие массы. Задачи «Красной звезды» были — ехать по следам белых, вести агитацию, проводить линию, принятую на VIII съезде партии, закреплять всюду советскую власть. Комиссаром на «Красной звезде» был Вячеслав Михайлович Молотов, были агитаторы тт. Александров и Бухарцев, был редактор газеты Николай Иванович Смирнов (на пароходе было радио, типография, выходила газета), были представители от ряда комиссариатов. От Наркомпроса ехала я и т. Цикуленко — главполитпросветский библиотечный работник. Из ездивших на «Красной звезде» помню еще тт. Бурова, Иванова (петроградского), Евреинова. Я только что оправилась после тяжелой болезни, и приславший провожать на вокзал (мы ехали в Нижний посездом) Владимир Ильич толковал с

---

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. 29, стр. 309.

<sup>2</sup> Там же, стр. 310.

ехавшим с нами на пароходе доктором о моем режиме и пр. Я, по совету Владимира Ильича, завела дневник, где изо дня в день записывала виденное и пережитое. Этот дневник, к сожалению, пропал. Одно время был план — издать воспоминания о поездке на «Красной звезде». Об этом говорил Владимир Ильич. Тов. Буров взял у меня для этой цели дневник, и он где-то пропал в недрах издательства. Но самый процесс записывания помог сохранить в памяти многое из виденного. Кроме того, этому способствовала и организация работы. Мы останавливались в ряде городов, сел, заводов, расположенных по берегам Волги или Камы или поблизости от нее, — помню остановки в Работках неподалеку от Нижнего, в Васильсурске, в Казани, в Верхних Полянах, в селе Богородском при слиянии Волги и Камы, в Чистополе, в Елабуге, на Бондюжском заводе, Ижевском, Воткинском, в Осе, в Нытве, в Перми. И перед каждой остановкой т. Молотов собирал нас, работников «Красной звезды», и мы тщательно обсуждали план выступлений, план той организационной работы, которую надо провести. Потом собирались после остановки и подводили итоги. Такая организация работы давала очень много.

В Нижнем оказалось, что пароход еще не готов, пришлось пробыть там несколько дней. В Нижнем была порядочная разруха. Все еще жило там недавним прошлым большого торгового города.

Осталось у меня в памяти выступление в клубе водников (точного названия клуба не помню), поездка на нижегородскую верфь, где стояло на ремонте много полуразрушенных пароходов, и особенно рассказ ездившего с нами туда матроса о разрушении водного транспорта на Волге. Было большое собрание учителей, я делала доклад о трудовой школе. Нельзя сказать, чтобы собрание было враждебное, но учителя были очень консервативные. Заведовал в то время отделом народного образования т. Таганов, помощницей его была т. Лосева. Толковала я с ними о работе среди учительства, о том, как ставить политпросветработу. Тов. Цикуленко (политпросветский работник Наркомпроса, ездившая с нами) говорила с библиотекарями о постановке библиотечной работы. Библиотечная работа была поставлена неплохо, но плохо было, конечно, с составом книг. Выходило тогда книг советских страшно мало.

Выходили они на плохой бумаге, в небольших тиражах, распространялись очень слабо, в библиотеки почти не попадали. Старые же, дореволюционные книги оказались, как выражаются на библиотечном языке, «морально изношенными», устаревшими и при изменившейся ситуации наполовину прямо вредными, враждебными.

Помню в Нижнем еще митинг в Сормове.

Первая остановка после Нижнего была в селе Работках Макарьевского уезда.

В Работках подробно беседовала я с учителями. Учителя рассказывали, как идет у них работа в школе. В школу ребят ходит масса, школа битком набита. Ребята и подростки разных возрастов, до 19 лет включительно, учатся бок о бок.

Характерно, что ребята предъявили учителям требование определенной программы: естествознание, история культуры, политэкономия. Насчет естествознания дело обстояло благополучно. Учитель, молодой естествознавец, умел заинтересовать ребят и подростков, работал с микроскопом. Но остальные две учительницы жаловались. Они ничего не знают по политэкономии и истории культуры, книг не было, ездили в Нижний, и там им ничего не сумели дать. Одна из учительниц назвала книжку по политэкономии какого-то малоизвестного автора, которую ей удалось раздобыть и по которой она учила. Ребята задают вопросы, на которые учителя ответить не умеют. Я думала потом, откуда взялся этот спрос на политэкономия и историю культуры у ребят. Очевидно, тут сказалось влияние какого-нибудь старого рабочего, который ходил когда-то на пелегальные марксистские кружки, где в 90-х годах эти предметы занимали крупное место.

В Васильурске запомнились жалобы на запрещение кустарных промыслов. Там искони изготовлялись рыболовные крючки. Спрос на них громадный. Рыболовство на Волге широко развито. А местные власти запретили. Нельзя-де тратить железо на рыболовные крючки, железо нужно для фабрик и заводов. В одном из следующих городов, поближе к Казани, мы слышали о запрещении кустарного изготовления бус. «Не к чему эти бусы»,— решили местные власти. Владимир Ильич, когда я ему потом рассказывала об этом, возмущался до крайности.

В Васильурске или Чебоксарах, не помню уж, на бе-

регу ко мне подошла какая-то возбужденная гражданка. Она говорила, что хочет жаловаться на своего сына Лепину. Сыну 5 лет, она ему запрещает, а он бежит в детский сад. Детские сады и ясли в те времена были еще новостью. Когда мы ехали по Каме, в одном месте крестьяне подали на пароход ходатайство за сотней подписей: просили советскую власть не брать их ребят в детские сады, не делать из них солдат. Если бы не знать истории, не знать, как при Аракчееве забирали ребят в кантонисты, нельзя было бы понять, как могла прийти в голову такая дикая идея.

Обычно митинги кончались пением «Интернационала». Но странное дело, на Волге между Нижним и Казанью «Интернационал» пели на какой-то церковный мотив. Дело объяснялось просто. В клубы приглашали церковных регентов, которые и учили петь «Интернационал» по-церковному.

В то время спекуляция хлебом шла вовсю. И вот вспоминается разговор с одной ивановской работницей-текстильщицей, у которой была вколата иголка с ниткой. Она пришла на пароход купить книжку. Разговорились. Фабрика стоит. Хлеба нет. Ее и еще нескольких работниц нанял торговец и повез с собой хлеб раздобывать. Надо же кормиться. Мы разговаривали, а около нас вертелся этот спекулянт-торговец, нанявший себе в подсобники работниц-текстильщиц.

В Казани в день приезда пришлось выступать в Казанском университете, однако аудитория была не студенческая, а учительская, просвещенческая и рабочая. В первом ряду сидела работница в высоких сапогах и желтом платке — почему-то запомнилось ее лицо. Было много рабочих.

Учительство в Казани было куда демократичнее, чем в Нижнем, особенно татарское. Раньше, до революции, в татарской деревне учитель не получал определенного жалованья и всецело зависел от муллы и зажиточной части деревни, оплачивавших его труд. Постоянное жалование делало его положение независимым. В Казани и под Казанью был устроен целый ряд курсов для татарских учителей. Мне пришлось беседовать с курсантами, и впечатление от этой беседы осталось самое положительное. С русскими учителями дело было хуже. Были среди них даже такие элементы, которые весьма прохладно относи-

лись к советской власти. Насчет трудовой школы представления были у публики самые первобытные: школа-де должна учить трудолюбию. Большой особняк был превращен в Дворец книги. Все библиотеки со всей Казанской губернии были свезены в Казань, а далее заведующий не знал, да и никто не мог ему посоветовать, что с этими книгами делать. Театр играл громадную роль. Коран запрещает ходить в театр, но татары ходили, притом с женами. Театр революционизировал в то время умы, организовывал определенным образом.

При слиянии Волги с Камой находится село Богородское. Когда «Красная звезда» пришла в Богородское, был разгар покоса, учителя также были на покосе. Удалось поговорить лишь с одной учительницей. «Не знаем мы, как работать,— говорила она мне,— от отдела народного образования никаких указаний нет. Приезжал как-то из Казани инструктор. Спрашиваю я его: «По-старому учить нельзя,— это мы все понимаем. А по-новому как надо?» Инструктор подумал и говорит: «О вече ребятам расскажите». «Хорошо,— отвечаю я ему,— но не могу же я все о вече рассказывать». Он ничего не сумел сказать, говорит: «Подождите, скоро придут указания из отдела», а до сих пор указаний никаких нет». Эта учительница рассказывала, как они учат ручному труду. Школьники должны носить воду. Богородское на горе. Зимой гора скользкая, мерзлая. Жители села никогда не посылают детей за водой, ходят только взрослые. Школа посылает. И вот учительница рассказывала: «Пошлешь ребят за водой и ждешь, в окно заглядываешь, как дошел, не поскользнулся ли. Другой раз, пока принесет воду, раза три поскользнется, расплещет половину. Надо ли так делать?»

Когда стали подниматься по Каме, сразу пахнуло гражданской войной. На одной из ближайших остановок, кажется в Елабуге, к нам на пароход пришел один из героев Восточного фронта — красный командир Азин. Он недавно был ранен в ногу, хромал. Он был казак, ушел от белых к красным. Его любили красноармейцы. Был он бесстрашен, шел всегда впереди всех. Заботился о красноармейцах. В борьбе был беспощаден. Потом на Нижней Волге при ранении заразился столбняком и сильно мучился, а затем на Дону попал в руки белых, тех, среди которых он рос. Они всячески издевались над ним, потом



повесили вниз головой. Этот боец пришел в Елабугу поговорить со мною. Не о своих подвигах, не о себе говорил он, он говорил о красноармейцах, рассказывал о том, как надо заботиться о них, чтобы были они сыты, одеты, обуты

Заезжали мы на химический Бондюжский завод. Встретили нас на берегу со знаменами, и ребята были тут. Больше половины рабочих были татары. Устроили большое собрание. Учитель переводил мою речь на татарский язык. Татарки пришли на собрание с детьми — с грудными, с малышами, по двое, по трое приходило с матерями. Потом митинговала я еще с рабочими на горке. И опять бросилось в глаза отношение татар к детворе. Детвору пропустили вперед, старшие стояли кругом.

В культурном отношении Бондюжский завод был обставлен недурно, и библиотека, и клуб обслуживали взрослых. Но прямо поражало, как оторван завод от окружающего крестьянского населения. Ни изб-читален, ни клубов, ни библиотек, ни школ для взрослых, ни школ для детей — ничего кругом не было. Темь непроглядная. Завод — какой-то оазис в пустыне.

Запомнился Чистополь. Педагоги казанские постарались организовать чистопольское учительство. Я делала доклад о трудовой школе. После доклада слово взял педагог и стал говорить: «Вы докладом о трудовой школе не отделаетесь; потрудитесь ответить на вопрос, почему большевики вешают людей, такого-то повесили». Шла острая гражданская война. Белые расстреливали, жгли, вешали. Я в заключительном слове говорила о гражданской войне, о том, кто за что борется, и что получится, если большевики не будут давать отпора. Собрание молчало. За всю поездку на «Красной звезде» это было единственное собрание, которое было настроено недоброжелательно. Обычно встречали очень горячо. К вечеру того же дня пришлось выступать перед другой аудиторией. Навстречу нам спускался по Каме пароход, везший сибиряков, перешедших на сторону советской власти. Сибиряки называли себя коммунистическим полком. Комиссаром, сопровождавшим полк, оказался т. Дрязгов, которого я два года тому назад знала как члена союза молодежи Выборгского района. Тогда он считал себя меньшевиком. Теперь он целиком перешел на сторону большевиков, поехал работать на фронт. Сибиряки сошли на берег. Полк шел много

сибирских песен, перенятых от ссыльных. Пел с большим подъемом. На берегу было сооружение, бревна на козлах — мостки, рассчитанные на весенний разлив. Мы по очереди взбирались на эти бревна и говорили оттуда. Красноармейцы слушали, не шевелясь. Далеко по воде слышны были слова говоривших. Как-то хорошо говорилось перед этими красноармейцами-сибиряками. Сюда же на берег пришел и рабочий люд Чистополя. Присутствовавшие понимали, что идет гражданская война, понимали, кто с кем воюет.

На другой день со мной разговорились вахтенные, стоявшие накануне на часах. Они оба родом были крестьяне Нижегородской губернии. «Всё вы правильно говорили, — сказал один из них, — за советскую власть надо стоять всеми силами, только вот без соли трудно в деревне... Грибы нечем засолить. Ну, грибы еще высушить можно, а с огурцами как быть?» После этого разговора вахтенные стали окружать меня заботой. До глубокой ночи на пароходе стоял шум. Служащие ходили по палубе, разговаривали. И вот раз утром смотрю — участок, куда выходило окно моей каюты, отгорожен; по обоим краям его стоят перевернутые скамейки, баррикады какие-то. Это вахтенные придумали, чтобы ночью не проходили мимо окна гуляющие и было потише.

Остановливались мы в Ижевском и Воткинском заводах. В Ижевский завод я не попала, а в Воткинском заводе была. Белые там особенно зверствовали. Был на Воткинском заводе молодежный клуб, украшен он был большевистскими лозунгами, красными знаменами. И вот, когда пришли белые, стали пристреливать подростков. Редкая семья была, где не было бы убитых белыми подростков. «Большевистское отродье проклятое», — ругали белые ребята. И вот, когда по случаю приезда «Красной звезды» был устроен тысячный митинг, когда запели «Вы жертвою пали...», — тысячный зал зарыдал.

Ушли белые. Оставшиеся в живых ребята опять организовали в том же месте, где раньше, клуб. В заводе видно было, сколько пережито, передумано каждым. Никогда не чувствовала я такой ответственности за каждое свое слово, как перед этой аудиторией. Когда мы ехали назад на пароход (Воткинский завод в нескольких верстах от Волги), с нами поехало много рабочих, работниц. Один рабочий

рассказывал, как его белые полуживого бросили в могилу, в яму вместе с убитыми, и как еле-еле удалось ему вылезти оттуда. Рассказывали, как белые, когда они пришли второй раз, погнали тех, кого им удалось захватить, разрывать красные братские могилы и жечь трупы на костре. Много жутких рассказов пришлось слышать на Урале. Одна молодая учительница рассказывала, как ей пришлось бежать, скрываясь от белых. А белые пришли к ней в дом, стали допрашивать ее старуху-мать, и так как та ничего им не сказала, то заporоли ее до полусмерти.

Но характерно было, что в огне гражданской борьбы напряженная шла борьба и за культуру. Захотелось мне остаться на Урале, не хотелось возвращаться в Москву, написала об этом Ильичу.

Помню, как митинговали еще в Челнах, в Осе. Были на Нытвинском заводе. Надо туда было ехать по узкоколейке, в траве лежали опрокинутые вагоны.

Нытва уже близко к Перми. Там были работницы из Перми — латышки. Они рассказывали мне, как ведут работу с крестьянками. В воскресенье утром вся их женорганизация рассыпается по деревням. Заходят в крестьянские избы и начинают помогать крестьянке по хозяйству: становятся рядом с ней за корыто, чинят одежду. Это очень скоро рассеивает всякое недоверие, и крестьянка начинает внимательно прислушиваться к их словам, а потом сама уже среди других крестьянок начинает агитировать за советскую власть.

Этот метод подхода я потом особенно рекомендовала применять в работе. Надо быть как можно ближе к массе, пользоваться ее безграничным доверием. На одних плакатах и лозунгах далеко не уедешь. Нужна большая разъяснительная работа.

Наконец, приехали в Пермь. Когда я в день приезда шла по улице Перми, ко мне подошел извозчик. «А как, гражданка, что с Москвой?» — «Ничего, — ответила я, — голодно-вато только». — «А разве Москва не сгорела?» Белые пустили уже слух, что Питер взят белыми, что Москва сожжена и т. д. Я мало выступала в Перми. У меня от постоянных выступлений взбесилось сердце, ноги распухли и покрылись экземой, приходилось отлеживаться. С учителями толковала т. Цикуленко. Она рассказывала мне о политической несознательности учителей. О том, как учи-

тельница рассказывала ей, что спокойнее было бы уйти с белыми, да вот денег не было подводу нанять — дорого очень уж брали. Говорили, очевидно, совсем не понимая, что они говорят.

Вечером пришел ко мне агитатор из стоявшего в Перми полка и стал страстно уговаривать меня выступить у них: «Ну, хоть в батальоне». Красные бапты украшали его грудь, и говорил он так убедительно, что я согласилась. На другое утро он заехал за мной, и мы на извозчике поехали в полк. Дорогой он рассказал о себе. До Октября он был попом: «За Льва Николаевича посылали в монастырь картошку чистить». И вот пришла весть об Октябре. «Сидим мы накануне вечером с попадьей, вдруг стучат в дверь. Я пошел отворять. Смотрю, никого нет. Ну, думаю, быть чуду. На другой день приходит весть о революции. Ну, я говорю попадье: «Оставайся с детьми,— четверо их у меня,— а я пойду к большевикам». И вот теперь при полку работаю».

Выступать пришлось не перед батальоном, не перед двумя-тремястами людей, как я думала. Пришло 6 тысяч, все красноармейцы города. Вряд ли кто слышал то, что я говорила, но митинг был ужасно интересный. Недавний поп был незаурядным оратором. Хоть и употреблял он поповские сравнения вроде того, что «большевики подобно апостолам пошли в народ, чтобы понести им свет истины», но говорил в общем дельно, и ясно было, какое громадное значение имело его выступление. «А как насчет крещения?» — задал вопрос один красноармеец. — «Насчет крещения? Подробно говорить надо бы часа два, а коротко сказать — один обман». Масса молча слушала: кому же и знать лучше, как бывшему попу? И ясно было, какое громадное агитационное значение имели речи этого попа-агитатора. Запомнилось еще выступление одного красного командира. «Страна наша непобедима на предмет про странственности и квадратности», — говорил он. Потом, когда я рассказывала об этом выступлении Владимиру Ильичу, он говорил о том, что, неправильная по форме, эта мысль глубоко верна. Не была бы так скоро разбита Венгерская советская республика, если бы она не была так мала, а то самое большее 60 верст от границы находится Будапешт.

Получив мое письмо, где я писала о том, что мне охота остаться работать на Урале, Ильич дал телеграмму т. Крестинскому в Свердловск, чтобы по дороге в Москву он заехал в Пермь и взял меня. Крестинский пришел как раз на наш красноармейский митинг и стал настаивать на моем отъезде в Москву. Я не очень спорила, ибо расхворалась порядком. Сели мы на обычный пароход, в Казани пересели на другой, на «Карла Маркса». Остановились на обратном пути опять в Нижнем. Там были т. Каганович и т. Сергушев, помитинговали и вернулись в Москву.

Долго потом обдумывала я виденное и слышанное, думала о том, как надо перестраивать всю нашу политпросветработу, чтобы шире и глубже захватывала она массы.

1932 г.





ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЕ  
РАБОТЫ

1899 · 1917

---





---

## ЖЕНЩИНА-РАБОТНИЦА

### ПРЕДИСЛОВИЕ <sup>1</sup>

Эта книжка написана давно — в 1899 г.

Писалась она в Сибири, в селе Шушенском Минусинского уезда Енисейской губернии, где я жила в ссылке вместе с Владимиром Ильичом. Это была моя первая книжка; я очень волновалась, выйдет ли она у меня. Владимир Ильич меня подбадривал. Книжку открыто нельзя было печатать — за нее бы арестовали тогда; ее можно было печатать только тайно, нелегально. В 1900 г. Владимир Ильич уехал за границу, чтобы там вместе с Плехановым, Аксельродом, Засулич, Мартовым и Потресовым издавать общерусскую газету «Искру», которая потом пересылалась в Россию. «Искра» помогла очень много наладить правильно революционную работу в России. «Искра» издавала также небольшие книжки. Когда Владимир Ильич поехал за границу, я еще оставалась в ссылке в городе Уфе. Владимир Ильич показал рукопись книжки «Женщина-работница» Вере Ивановне Засулич, старой революционерке, жившей за границей. Мы с Владимиром Ильичом Веру Ивановну очень любили и дорожили ее мнением. Вера Ивановна сказала про книжку: «В книжке есть неточности, но она обеими лапами написана» и посоветовала ее издать. «Искра» издала брошюру, потом ее еще перепечатали тогда же в России, в нелегальной типо-

---

<sup>1</sup> Написано Н. К. Крупской ко второму изданию книги «Женщина-работница», Гиз, М.—Л., 1926.— *Ред.*

графии. Только в 1905 г. ее можно было напечатать открыто. Ее подписали выдуманной фамилией, которой меня иногда называли,— Саблиной. Потом она была опять запрещена.

С 1900 г. прошло 25 лет. Много перемен произошло с тех пор. Была за это время и Февральская, и Октябрьская революция. Рабочий класс стал у власти. Положение рабочего класса изменилось, во многом изменилось положение работницы и крестьянки. Изменились законы. Советский закон защищает права работницы и крестьянки. О положении трудящейся женщины, об ее правах, о необходимости привлечь ее к управлению государством горячо и замечательно хорошо сказал Владимир Ильич. Много и хорошо говорят об этом и другие товарищи. Большую работу развернули женотделы,— и с каждым днем сознательнее становятся работницы и крестьянки, сознательнее, деятельнее, все больше принимают участие в строительстве новой жизни.

Побледили строки «Женщины-работницы», ушли в прошлое.

Но, перечитывая брошюру, я подумала, что надо согласиться на предложение товарищей перепечатать эту старую книжечку. Сравнивая описание тогдашнего положения женщины-работницы с теперешним, наглядно видишь, как далеко ушли мы вперед. Но видишь и другое,— видишь, как много еще не сделано и как упорно надо работать, чтобы добиться полного раскрепощения женщины-работницы.

*8.VIII 1925 г.*

\*

Оглянитесь на свою жизнь, на жизнь знакомых вам женщин-работниц, и вы скажете вместе с Некрасовым: «Доля ты трудная, долюшка женская, вряд ли труднее сыскать». В деревне ли, в городе ли, женщина из рабочего класса — «вековечная работница». На ее долю выпадает не меньше, если не больше работы, чем на долю мужчины; живет она в такой же нужде, недоедает и недосыпает, а горя и унижения видит еще больше.

РОССИЙСКАЯ СОЦИАЛДЕМОКРАТИЧЕСКАЯ РАБОЧАЯ ПАРТИЯ.

# ЖЕНЩИНА-РАБОТНИЦА

Издание „ИСКРЫ“.

---

ТИПОГРАФИЯ „ИСКРЫ“. ФЕВРАЛЬ 1901 ГОДА.

Первое издание работы Н. К. Крупской „Женщина-работница“

У Некрасова есть стихи: «Кому на Руси жить хорошо». Там женщина-крестьянка, рассказывая свою горькую жизнь, говорит, что одна странница ей поведала, что «ключи от счастья женского, от нашей вольной волюшки заброшены, потеряны у бога самого... Пропали! Думать надобно, сглотнула рыба их... Какою рыбой сглонути ключи те заповедные, в каких морях та рыбина гуляет,— бог забыл!» Крепостная женщина-крестьянка могла только жаловаться на свою долю да надеяться: авось, бог вспомнит, где запрятаны эти ключи. Фабричная работница перестала надеяться на это, она начинает, правда еще ошупью, почти бессознательно, сама искать этих ключей. Где искать женщине ключей от «счастья женского, от женской вольной волюшки»,— об этом и пойдет речь в этой книжке. Мы рассмотрим положение женщины-работницы: крестьянки, женщины, занятой в кустарных промыслах, на фабрике, в мастерской. Мы увидим, что положение женщины-работницы особенно тяжело потому, что она — работница, потому, что она — член рабочего класса; увидим, что ее положение тесно связано с положением рабочего класса и что только победа этого класса (победа пролетариата) освободит женщину. Далее, мы рассмотрим зависимое положение женщины-работницы в семье, зависимость женщины от мужчины, укажем причины этой зависимости и покажем, что вполне независимого положения она может достигнуть опять-таки лишь одновременно с победой пролетариата. Наконец, мы покажем, что и как мать женщина-работница заинтересована в этой победе. Лишь борясь рука об руку с мужчиной за рабочее дело, женщина найдет ключи от «счастья женского, от женской вольной волюшки».

## 1. ЖЕНЩИНА КАК ЧЛЕН РАБОЧЕГО КЛАССА

Рассмотрим положение женщины-работницы. Возьмем крестьянку. Она справляет всю тяжелую полевую работу, в страду не знает ни дня, ни ночи, во многих местах женщина и пашет, и косит наравне с мужчиной; кроме того, на ней лежит уход за птицей и скотиной, домашнее хозяйство, изготовление одежды, возня с ребятами,— да и не перечесать всех дел, которые лежат на женщине-крестьянке. Особенно тяжело приходится женщине из бедной семьи:

к тяжелой работе для нее присоединяется еще беспросветная нужда, заботы, унижения, горе. А между тем за последние годы разорение деревни идет быстрыми шагами: богатеют только немногие дворы, а остальные всё больше и больше беднеют; которые прежде средние жили, и те обеднели. Мельчает народ, слабеет, рано старится, что ни год, то больше становится дворов безлошадных и однолошадных. Теперь в России на десять миллионов дворов насчитывается около трех миллионов безлошадных да столько же однолошадных. А какое уж хозяйство без лошади или хотя бы с одним конягой! Разве одним конем можно как следует обработать землю? Плохо обработанная, плохо удобренная земля родит совсем плохо. Выпаханный, истощенный клочок земли не в силах прокормить крестьянина и его семью. Нужно достать хлеба на прокормление семьи, нужно достать денег на уплату податей, нужда не ждет, и вот крестьянин оказывается в неоплатном долгу у кулака, у богатого крестьянина. Он вынужден продавать ему свой труд, обязывается отработать свой долг. Опутанный по рукам и ногам, он становится своего рода батраком того, кто ссудил его хлебом или деньгами. Да и действительно, хозяином остается только по названию, на деле же он работает на других, как батрак, только кормить себя и всю семью он должен сам. И живет ему не лучше, чем батраку, питается он одним хлебом, да и то впроголодь. Постоянное недоедание подтачивает его силы. Семье сплошь и рядом приходится идти «в кусочки». По некоторым губерниям чуть не каждый год часть семей маломощных крестьян ходит «в кусочки». Зачастую приходится сидеть впотьмах, в нетопленных избах... Запасов на черный день нет никаких, живут изо дня в день, оттого-то всякий простой неурожай превращается в голод, в бедствие. За последние сто лет русский народ перенес 51 голод, т. е. один неурожай приходится у нас менее чем на два года. Голод становится явлением обычным. А какие ужасы несет с собой для маломощного крестьянина неурожай,— показывают голодовки последних десятилетий: полное разорение, цинга, голодный тиф, голодная смерть. Голодают миллионы людей. Какова жизнь крестьянки в таких бедных семьях,— нечего и говорить. В пыли, грязи, холоде бьется женщина-крестьянка, как и

ее муж, над клочком выпаханной земли, обязывается работой соседнему помещику либо своему брату — богатому крестьянину, бьется, чтобы достать лишний грош на уплату податей и недоимок, голодает, хворает с голоду, сморит, как голодают ее дети, — и, не покладая рук, работает; как и ее муж, женщина рада всякому заработку на стороне: нанимается в поденщицы, идет на летние работы в другие губернии. Из тех губерний, где малы наделы, и из губерний пестроземных каждую весну двигаются десятки тысяч рабочих, в том числе чуть не наполовину девушек и девочек-подростков, на юг, в губернии Таврическую, Екатеринославскую, в область Войска Донского, на Кавказ. Идут пешком, питаются чуть не христовым именем, скитаются из города в город, пока не найдут работы. Наниматели своего не упускают и всячески пользуются беспомощностью нанимающихся; особенно плохо в этих случаях приходится девушкам. Изредка появляющиеся в газетах судебные разбирательства показывают весь ужас положения, в какое попадают эти ищущие работы девушки.

В большинстве губерний в деревнях занимаются не одним только хлебопашеством, занимаются еще так называемыми кустарными промыслами. Работают у себя на дому, ручным способом, сработанный товар сбывают большей частью скупщику. Кустарные промыслы — самые разнообразные: ткацкий, шляпочный, вязальный, гвоздарный, ножевой, замочный, самоварный, дубильный, ложкарный, тележный, горшечный, цветильный, иконописный и множество других. В кустарных промыслах обыкновенно принимает участие вся семья кустаря — и женщины, и дети. Дети начинают работать с 5—8 лет. Есть и специально женские промыслы, например кружевной, бахромный. Часто женщины исполняют в промысле очень тяжелые операции: топчут глину, бьют шерсть, изготовляют гвозди, в кузнечном промысле случается, что женщины бывают молотобойцами и т. п. Заработок кустарей ничтожный. Так, кимрские сапожники зарабатывают 4—5 руб. в месяц на своих харчах, ткачи Медынского уезда Калужской губ. — 10 коп. в день, кружевницы Московской губ. — 10 коп. в день и т. п. Работа продолжается 16—19 час. Чтобы составить себе некоторое представление о кустар-

ных промыслах, возьмем, например, рогожный промысел, распространенный в губерниях Калужской, Вятской, Костромской, Нижегородской и прочих губерниях. Работа продолжается по 18 час. в сутки, в работе принимает участие вся семья, дети с пяти лет уже щиплют мочалу, а с восьми лет работают наравне со взрослыми. Зимний сезон продолжается 6 месяцев, за это время неслабый «стан» (4 человека) вырабатывает 20—25 руб. К весне рогожники так ослабевают, что их, как пьяных, качает. Печальное, униженное положение павловского кустаря-замочника, мечущегося от скупщика к ростовщику и обратно, как нельзя лучше характеризуется сложившимся в селе Павлове обычаем «заклада жен». Целая семья, надрываясь над работой, не может выработать столько, чтобы выждать от понедельника до понедельника базарного дня, и на неделе ищет, где бы раздобыться деньгами; каждую неделю приходится закладывать только что приготовленный товар. В базарный день кустарь несет образчик своего товара скупщику и, договорившись с ним о цене, обязуется в тот же день во время так называемой «приемки» доставить требуемый товар; но товар между тем лежит в закладе у ростовщика, а денег нет, чтобы расплатиться с ним, и вот кустарь приходит с женой в лавочку, берет товар, чтобы нести его в склад скупщику, а в залог до получения денег оставляет жену. Так бьется кустарь, так бьется и его жена.

С каждым годом нужда все более и более гонит крестьянина-кустаря в город. Работа в своем хозяйстве, у себя на дому, сменяется работой на фабрике или заводе. Нужда же гонит на фабрику и крестьянку. Женский труд очень широко применяется на многих фабриках, особенно в бумагопрядильном, бумаготкацком, шерстяном, шелковом производствах. В бумагопрядильном производстве женщин работает даже больше, чем мужчин. Зато в некоторых производствах, как, например, в сталелитейном и др., женский труд не применяется вовсе и является лишь случайностью. Всех женщин, работающих на фабриках и заводах, насчитывалось в 1890 г. в Европейской России около четверти миллиона, с тех пор число это значительно возросло. Там, где женский труд вошел в обычай, как, например, в бумагопрядильном и бумаготкацком

производстве, заработная плата женщин хотя и ниже мужской, но разница эта незначительна; один исследователь высчитал, что она составляет в этих производствах около  $\frac{4}{5}$  заработной платы мужчины. Там же, где женщины работают сдельно, наравне с мужчинами, они зарабатывают несколько не меньше их. Надо, однако, заметить, что в этих отраслях производства и мужчины получают сравнительно очень низкую заработную плату, которой едва-едва хватает на то, чтобы прожить. В тех же отраслях производства, где женский труд является лишь случайностью, заработная плата женщин так низка, что просуществовать на нее невозможно, заработок женщины может служить лишь подспорьем в хозяйстве, и если женщине приходится жить самостоятельно, то нужда заставляет ее продавать не только свою рабочую силу, но и самое себя: проституция служит ей дополнительным заработком. Поступая на фабрику, женщина работает столько же, сколько и мужчина (по закону 2 июня — 11½ час.). Закон не ограничивает особо продолжительности рабочего дня женщин. В нашем фабричном законодательстве существует лишь одно постановление относительно женского труда: запрещена ночная работа в текстильной<sup>1</sup> промышленности. Но если женщины работают в одном помещении с главами семейств — отцами, мужьями, то ночная работа им разрешается. Работать приходится зачастую в душном, пыльном, чересчур жарком или сыром помещении, работать утомительную, однообразную работу. Чрезмерная нездоровая работа пагубно отзывается на здоровье женщины; не меньше подрывают ее здоровье и плохое питание, и плохое жилище. Грубая, тяжелая пища, которая легко переносится при физическом труде на открытом воздухе, вредно действует на ослабевший организм фабричного рабочего. А женщины, в общем, питаются еще хуже; чем мужчины. Они устраивают или свои отдельные женские артели, где харчи хуже, а если входят в мужские артели, то платят меньше, но зато отказываются от мяса. Заработок женщины ниже

---

<sup>1</sup> Текстильной промышленностью называется такая, которая занимается обработкой разных волокнистых веществ: льна, шерсти, шелка, хлопка, пеньки.— *Прим. автора.*



мужского, и она поневоле должна урезывать себя в пище. Жилища в фабричных местностях и плохи, и грязны, и непомерно дороги. Народа на ночь набивается столько, что часто и сами хозяева квартир не знают, сколько человек у них ночует. Смерд захватывает дыхание. В Петербурге, например, квартиры в фабричных местностях дороже, чем на Невском. Цены за ночлег вдвоем на одной постели от 1 руб. 25 коп. до 4 руб. в месяц. Не лучше и в фабричных казармах. Немудрено, что, живя при таких условиях, фабричная работница хворает всевозможными болезнями; женщины еще хуже мужчин переносят вредные условия фабричной работы, и фабричные доктора отмечают, что работницы хворают и чаще, и серьезнее, чем мужчины.

Кроме фабрики, женщина-работница находит в городе заработок еще в ремесле: швейном, шляпочном, цветочном, корсетном и др. Но чтобы найти заработок в ремесле, нужны годы ученичества. За обучение надо платить, и потому для многих ремесло совершенно недоступно. Да и выучившиеся ремеслу выигрывают немного. Легче всего найти работу в больших мастерских, работающие на магазины. Но заработная плата там чрезвычайно низка. Работать приходится не меньше, чем на фабрике. Правда, существует закон, изданный еще в 1785 г., в котором говорится, что рабочее время ремесленников начинается с 6 час. утра и продолжается до 6 час. вечера, причем дается полтора часа на обед и полчаса на завтрак, так что в общем рабочее время для ремесленников определяется в 10 час. Но закон этот остается на бумаге и нигде не соблюдается. Надзора за ремесленными заведениями нет, а большинство ремесленников никогда и не слышали, что есть такой закон. Только в западном крае, где ремесленники более сплочены и действуют дружно, бывали случаи, что они путем стачки вынуждали хозяев соблюдать этот закон о десятичасовом рабочем дне. Обыкновенно же работа в ремесленных заведениях во время «сезонов» продолжается чуть не всю ночь, мастерицы работают уже не 11½ час., как на фабрике, а сколько хватает сил, спят тут же в мастерской, на столах, на голом полу. «Сезоны» сменяются безработицей, когда мастерицы волей-неволей вынуждены праздновать, хотя у них нет в кармане ни гроша.

Итак, положение женщины-работницы всюду и везде крайне тяжелое. Она терпит все то, что терпит и мужчина-рабочий. Как он, она неустанно работает; как он, терпит она нужду; как он, она принадлежит к самому бесправному и угнетенному классу общества. Женщина-работница — член рабочего класса, и все ее интересы тесно связаны с интересами этого класса. Завоюет рабочий класс себе лучшую долю — изменится и положение женщины; останется в нищете, темноте и несправедливости — и женщина-работница будет владеть то же жалкое существование, которое она владит в настоящее время. Поэтому женщина-работница не может равнодушно относиться к тому, добьется ли рабочий класс лучшей доли; рабочее дело — ее близкое, кровное дело, оно ей так же близко, как и рабочему-мужчине. В чем же состоит это «рабочее дело»?

Рабочие недовольны своим положением, они видят, что все богатства создаются их руками, их трудом, а между тем за свой труд они получают лишь столько, чтобы прокормиться, чтобы поддержать свою рабочую силу. Они работают не на себя, а на собственников фабрик, земель, рудников, магазинов и проч., или, как принято называть эти классы населения, на буржуазию. Все законы составляются в интересах имущих классов, вся страна управляется в интересах буржуазии. Рабочие не принимают никакого участия ни в составлении законов, ни в управлении страной. Их дело — работать на других, не покладая рук, платить подати и налоги, молчать и безропотно переносить голод, холод и издевательство над своей человеческой личностью. Рабочие хотят изменить такой порядок вещей. Они хотят, чтобы не было никаких классов, не было ни богатых, ни бедных, чтобы земля, фабрики, заводы, мастерские, рудники принадлежали не отдельным лицам, а всему обществу, которое будет само управлять ими; теперь владельцы их думают только о том, как бы больше нажиться, они не думают о здоровье, удобствах, довольстве работающих у них рабочих, они ставят ни во что жизнь рабочего человека; нажива — вот их главная цель. Когда управление производством из рук частных владельцев перейдет в руки общества, дело изменится. Общество будет заботиться о том, чтобы каж-



Н. К. Крупская (90-е годы XIX в.)



дый мог жить по-человечески, чтобы у него было все необходимое, чтобы у него было достаточно свободного времени, чтобы он мог жить полной жизнью, пользоваться всеми радостями и наслаждениями, какие она дает. Рабочие знают, что нечего бояться того, чтобы не хватило на всех нужных продуктов. С тех пор, как введены машины, так увеличившие производительность человеческого труда, придуманы новые способы обработки земли, так увеличившие плодородие земли,— бояться этого нечего. На всех всего хватит вдоволь. При теперешнем порядке вещей народ бедствует вовсе не потому, что для него не хватает хлеба, одежды и проч. Хлеб лежит на железных дорогах и гниет в ожидании покупателей, а рядом пухнет с голоду и умирает рабочий народ; склады фабрикантов ломятся от нераспроданных товаров, а у ворот фабрик толпятся оборванные люди, ищущие работы. Тогда, когда производством будет управлять само общество, все люди будут обязаны трудиться, но труд не будет так тяжел, как теперь, так как будет сделано все, чтобы облегчить неприятные стороны труда: работа будет производиться не в душных, вонючих, зараженных фабриках, а в светлых, просторных, сухих, хорошо вентилируемых помещениях; труд не будет так продолжителен, как теперь, потому что работать будут все, не будет того, как это происходит теперь, что часть рабочих, в том числе дети, беременные женщины, надрываются пад работой, а другая часть вынуждена бродить без дела, в бесполезных поисках работы... Трудиться будут обязаны все, но это не будет тот подневольный, изнуряющий, притупляющий труд, на который обречен теперь рабочий класс. Общество возьмет на себя заботу о слабых, больных, стариках. Не будет страха за будущее, человеку нечего будет бояться, что ему придется умирать где-нибудь под забором, есть чужой хлеб. Человек не будет бояться, что заболеет он,— семья пасидится без хлеба... Общество возьмет на себя и содержание, и воспитание детей, оно будет заботиться о том, чтобы сделать из них сильных, здоровых, умных, полезных и знающих людей, сделать из них хороших граждан.

Людей, которые хотят такого порядка вещей, которые борются за его осуществление, называют социалистами.

Социалистов особенно много среди рабочих. В Германии, Бельгии, Франции и других странах социалистов среди рабочих миллионы, они организованы в рабочие партии, которые действуют единодушно, дружно отстаивают свои общие интересы и уже многого добились. С каждым годом число социалистов растет.

Рабочим неоткуда ждать улучшения своей участи: ни царь, ни бог им не помогут. Царь смотрит на все глазами капиталистов и дворян: их он осыпает милостями, им дает всякие права, им предоставляет управление страной, а рабочих, отстаивающих свои права, считает бунтовщиками и торжественно благодарит (как это было в 1895 г. по случаю волнения на Корзинкинской мануфактуре в Ярославле) войска за то, что те стреляли во время стачки в безоружных рабочих. Правда, он заявляет, что ему одинаково дороги интересы и фабрикантов, и рабочих, но надо быть слепым, чтобы не видеть, что это одни только пустые слова.

Бог не идет на помощь нуждающимся, его служители толкуют притесняемым лишь о необходимости терпения, смирения, любви к притеснителям; толкуют о грехе любостяжания тем, кто еле может прокормиться, о грехе праздности тем, кто работает по 16—18 час., они толкуют о царствии небесном, стараются отвлечь все мысли рабочих от устройства себе лучшей доли на земле. Думать о земном, роптать — грех, а за грехи покарает милосердный бог.

Нет, ни от бога, ни от царя рабочим ждать нечего. Нечего ждать им и того, чтобы капиталисты опомнились и перестали эксплуатировать их; это все равно, что ждать, чтобы волки перестали есть овец, чтобы птицы перестали ловить мошек. Капиталисты живут эксплуатацией рабочей силы и добровольно от этой эксплуатации никогда не откажутся.

Рабочие всех стран знают, что им не на кого надеяться, кроме как на самих себя, что они сами должны завоевать себе лучшую долю на земле. Рабочие знают, что каждый из них в отдельности совершенно беспомощен и беззащитен, но все вместе, сплоченные в одну громадную армию, они — сила, перед которой уступит всякая власть, сила, которая добьется своего. Чем дружнее действуют рабочие, чем энергичнее борются они за свои

права, чем яснее сознают, куда им идти и чего добиваться, тем большую силу они собою представляют. Недаром постоянно повторяются на рабочих собраниях слова: «Пролетарии<sup>1</sup> всех стран, соединяйтесь!», «Один за всех, все за одного!» Рабочим приходится вести долгую, упорную борьбу. Каждый шаг приходится брать с бою. Сначала рабочие борются за свои ближайшие нужды, за повышение заработной платы, сокращение рабочего дня, устранение всяких злоупотреблений, но им не позволяют устраивать стачек, собираться для обсуждения своих дел, устраивать союзы; не позволяют писать в газетах о своих нуждах и делах; во всех столкновениях между фабрикантами и рабочими правительство держит сторону фабрикантов; рабочие видят, что для того, чтобы им хорошо организовать для борьбы с фабрикантами, им нужна свобода стачек, собраний и союзов, свобода слова и печати; но они видят также, что чиновники всегда будут на стороне знатных и богатых и всегда будут издавать законы против рабочих, будут стараться держать рабочих в темноте и невежестве, облагать их все новыми и новыми налогами и податями,— все это будет продолжаться до тех пор, пока рабочие сами через своих выборных не будут принимать участия в составлении законов и управлении страной; рабочие требуют поэтому, чтобы страна управлялась на основании законов, издаваемых парламентом (собранием народных представителей), чтобы чиновники, управляющие страной, давали отчет в своих действиях парламенту, чтобы никакие налоги и подати не могли собираться без согласия парламента, чтобы парламент распоряжался деньгами, собранными с народа; рабочие требуют всеобщего равного избирательного права, которое дало бы им возможность посылать своих представителей в парламент; одним словом, рабочие требуют политической свободы. Без политической свободы, без участия в управлении страной рабочие никогда не в состоянии будут добиться своей заветной цели — социалистиче-

---

<sup>1</sup> Пролетарием называется человек, который не имеет никакой собственности и живет только тем, что получает за работу по найму в чужих людях, или, как говорится в книжках, живет продажей своей рабочей силы. Рабочий — пролетарий, так как живет продажей своей рабочей силы.— *Прим. автора.*

ского порядка вещей. Поэтому рабочие всех стран добиваются политической свободы, и во всех европейских странах уже есть парламенты, и рабочие принимают некоторое участие в управлении страной. Правда, во многих странах это участие еще очень слабо, но только в России нет никакого парламента, только в России рабочие, как и все другие обыватели, вполне устранены от участия в составлении законов и управлении страной, и всем самовольно распоряжаются безответственные царские чиновники. В тех странах, где существует политическая свобода, рабочие организованы в партии и успели уже многого добиться: там их положение гораздо лучше, чем положение рабочих в России. В России борьба за рабочее дело только что начинается, рабочее движение только зародилось, но уже во всех концах России загорелась борьба, и с каждым годом рабочее движение будет расти и крепнуть.

Как же должна относиться женщина-работница к борьбе за рабочее дело? Должна ли она принимать в ней участие?

В настоящее время часто случается, что женщина очень неодобрительно относится к участию мужа в рабочем деле. Она совершенно не понимает, из-за чего он хлопочет, и видит только одну опасность. Она часто ничего не знает ни о рабочем деле, ни о рабочем движении и потому не понимает своего мужа и не сочувствует ему. Она старается всячески помешать ему: поднимает ссоры, мешает ему учиться, недружелюбно принимает его товарищей. Молодые сознательные рабочие часто говорят, что им трудно пайти себе такую жену, которая сочувствовала бы им в их деятельности, а жениться на такой, которая их тянула бы назад, они не хотят. Есть и между сознательными рабочими такие, которые думают, что женщинам не следует мешаться в борьбу за рабочее дело, что это дело не их ума и будет гораздо лучше, если мужчины одни будут вести борьбу. Такой взгляд ошибочен. Мужчинам будет трудно одним добиться успеха. Если женщины не будут принимать участия в рабочем движении, если они будут враждебно относиться к нему, они будут постоянно становиться рабочим поперек дороги. Скажем, устраивают рабочие-мужчины стачку, хозяин готов уступить, но вот женщины берутся за исполнение мужской



работы,— и стачка проиграна. Да и мало ли чем могут повредить неорганизованные, не принимающие участия в рабочем движении женщины! Устранить женщин от участия в борьбе — все равно, что оставить рабочую армию наполовину неорганизованной. Большинство сознательных рабочих понимает, что необходимо, чтобы в борьбе за рабочее дело женщина шла рука об руку с мужчиной, от этого ряды рабочей боевой армии станут многочисленнее, сплоченнее, рабочие скорее добьются победы. Но женщина и не останется в стороне. По мере того, как она начинает принимать все большее и большее участие в промышленном труде, она начинает все больше и больше понимать, что ее интересы те же, что и интересы рабочего-мужчины, она начинает понимать, что ее освобождение тесно связано с освобождением рабочего класса. Она видит, что ей нет другого выхода, кроме борьбы за рабочее дело.

На Западе наиболее сознательные женщины-работницы уже примыкают к движению. Они помогают рабочим в их борьбе, внимательно следят за тем, что говорится и пишется о рабочем деле. Они участвуют в народных собраниях, в праздновании Первого мая; они организуются, основывают свои женские газеты. И женское рабочее движение растет с каждым годом.

В России женщины местами также начинают принимать участие в борьбе. Назовем для примера хоть стачки женщин на табачной фабрике Лаферма в Петербурге (1895 г.), в Брест-Литовске и Белостоке на гильзовых и папиросных фабриках (1897 г.), а за последнее время на гильзовой фабрике Каца в Киеве, стачку чулочниц в Вильне, стачку в Риге, Серпухове (на фабрике Коншина) и др. Кроме того, на бумаготкацких и бумагопрядильных фабриках почти всегда одновременно с мужчинами бросали работу и женщины.

## II. ПОЛОЖЕНИЕ ЖЕНЩИНЫ-РАБОТНИЦЫ В СЕМЬЕ

Конечно, женщина-работница терпит не только оттого, что она работница, но и оттого, что она женщина, оттого, что она зависит от мужчины.

Девушка-крестьянка с самых ранних лет работает в семье родителей, как батрачка. Она считается полной

собственностью родителей, они могут заставлять ее работать с утра до ночи, могут отдать жить в люди, беря на хозяйство все заработанные ею деньги. Насколько распространен взгляд на девушку-крестьянку как на собственность отца, показывает, например, такой факт: было несколько случаев, что сельское общество запрещало девушке выходить замуж, пока отец не заплатит числившиеся за ним недоимки. Тут уж личность девушки ставится совсем ни во что, она просто приравнивается к имуществу, на которое наложен арест за долги. Замуж девушку выдают часто за человека, которого она совершенно не знает. Сохранившийся повсеместно обычай причитанья невесты на девичнике указывает на то, как мало ожидает она радости впереди. При выборе невесты главное внимание обращают на то, чтобы она была здорова да работница была хорошая — сильная, проворная, выносливая. Из семьи отца девушка переходит в семью мужа. Тут она по-прежнему работает без устали, по-прежнему находится в зависимом положении. Бывает, конечно, так, что муж и жена сживутся и полюбят друг друга, но и тогда жена не застрахована от «мужней науки». Редкая женщина-крестьянка не испытала на себе мужниных побоев; даже сами женщины привыкают смотреть на мужнины побои как на нечто обычное, если муж не очень уж зверствует. Но и в последнем случае жена не может уйти от мужа. Он имеет право не дать ей паспорта и отовсюду вытребовать ее по этапу.

Чем же объясняется такое зависимое положение женщины-крестьянки? Хозяин-мужчина распоряжается всеми работами, женщина является лишь исполнительницей его приказаний. Когда начинать пахать, сеять, брать или не брать такую-то работу, — все это решает мужчина; достает деньги на уплату податей; продает хлеб, скот опять-таки мужчина. Весь «загад» работ мужской. Так как мужчина ведет хозяйство, то он и принимает участие в обсуждении всех общественных дел, на сходах обсуждаются все вопросы о земле и раскладке податей и т. п. Женщина же остается в стороне от всех общественных дел, она привязана к своему домашнему хозяйству, к ребятам. Муж — глава семьи потому, что им держится хозяйство. Муж — глава семьи и потому еще, что все имущество — земля, изба, скот и проч. — принадлежит ему,

жена же берется «в дом». Вот почему так низко ценится личность женщины, вот почему в крестьянском быту на женщину смотрят как на собственность, ценят в ней главным образом лишь рабочую силу.

В тех кустарных промыслах, где промысел является лишь подспорьем к занятию земледелием, положение женщины изменяется мало, и хотя она и помогает мужу в его работе, но это не делает ее более независимой. Зато там, где земледелие отступает на задний план и заработки от промысла составляют главный доход, где женщина может промыслом заработать столько, чтобы быть в состоянии кое-как прожить на свой заработок и вне семьи,—там дело меняется. Голос женщины получает в семье большее значение, ее личность начинает больше приниматься в расчет, разводы становятся более легкими. Там, где женщина, благодаря участию в промышленности, достигает независимости, ей удастся добиться иногда для себя и земельного надела: она приобретает право владеть землей совершенно на тех же условиях, что и мужчина.

Мы видим, что в тех отраслях промышленности, где женский труд вошел в обычай, женщина, работая на фабрике, получает немногим меньше, чем мужчина, и в состоянии сама прокормить себя. Муж перестает быть для нее «кормильцем», она кормит сама себя, а иногда, когда муж без работы, кормит и его. Работает она на фабрике совершенно отдельно и независимо от мужа, а не под его началом, как это мы видели в крестьянском быту. Все это, т. е. самостоятельная работа и самостоятельный заработок женщины, не могло не отразиться на отношениях между мужем и женой. Жена перестает быть рабой мужа, а делается равноправным членом семьи. Полная зависимость от мужа сменяется равноправностью. Фабричную девушку, которая с малых лет кормит сама себя, родителям не так-то легко «выдать» замуж: она сама себе сыщет жениха по душе. Браки заключаются в фабричном быту больше по взаимной симпатии, чем по хозяйственным соображениям. Да и в том случае, если муж и жена не уживаются, им легче разойтись, чем это было в крестьянском быту: оттого, что они разойдутся, хозяйство не пойдет прахом, каждый может прожить на свой заработок. Среди фабричных рабочих разводы гораздо чаще, чем

среди крестьян. Кроме того, среди них свобода отношений между мужчинами и женщинами составляет общее правило. Совместная ночная работа мужчин и женщин, фабричные жилища — все способствует тому, что внебрачные связи завязываются легко, даже слишком легко. Да и может ли быть иначе? В фабричных казармах разделение полов по отдельным комнатам не составляет правила, и на преобладающем большинстве фабрик царит полное смешение полов и возрастов: в одной и той же спальне, на одних и тех же нарах спят и дети, и взрослые, и мужчины, и женщины, и холостые, и женатые. Где уж тут строго разбирать, живут ли люди «законным» браком или нет. Связь между мужчиной и женщиной вне брака получает в среде рабочих такое же право гражданства, как и «законный» брак. При такой связи женщина свободнее, чем «мужнина жена», она не зависит от мужчины, с которым живет, он не имеет на нее никаких «законных» прав, не может, например, не выдать ей паспорта, заставить насильно жить при себе... Одним словом, самостоятельный заработок освобождает женщину от власти мужчины.

Но если женщина зарабатывает так мало, что не может просуществовать на заработок (очень низок ее заработок во всех тех отраслях промышленности, где женский труд не вошел еще в обычай, а также в некоторых ремеслах), она должна жить при родителях или при муже, а если у нее нет ни тех, ни другого, она вынуждена искать дополнительного заработка в проституции. Недавно (в мае 1899 г.) в Риге были громадные рабочие волнения. Начались эти волнения с того, что женщины джутовой фабрики потребовали повышения расценки; они отправились толпой к губернатору жаловаться на фабричную администрацию. По дороге женщины были задержаны и заперты в Александровский сад. Шедшие с работы рабочие завода «Феникс» и другие стали силой освобождать задержанных женщин. Губернатор распорядился пустить в дело войска; и с 5 по 15 мая Рига превратилась в поле сражения, войска стреляли в рабочих, рабочие бросали в войска камнями, били стекла, поджигали здания. Но главная ярость рабочих была направлена на дома терпимости; в одну ночь было разрушено 11 домов терпимости. Почему же рабочие кинулись разрушать дома терпимости? Какую связь имело это раз-

рушение с забастовкой и рабочими волнениями? При чем тут дома терпимости? Дело в том, что, когда рабочие заявляли о невозможности для их жен и дочерей существовать на тот заработок, который они получают, начальство цинично отвечало, что они могут найти дополнительный заработок в домах терпимости. Таким образом, проституция открыто указывалась как единственный путь, которым женщина, вынужденная жить своим трудом, может пополнить свой ничтожный заработок! Кто после этого станет винить продающую себя из нужды женщину за то, что она предпочитает этот единственный вполне доступный ей заработок полуголодному нищенскому существованию, а иногда — голодной смерти. Ведь заработок этот куда как не сладок. А надо послушать только, как презрительно говорят сытые буржуа и их жены о развращенности фабричных женщин и девушек, с какой лицемерной гадливостью произносят эти дамы, никогда не видавшие нужды, слово «проститутка». Буржуазные профессора не стыдятся печатно заявлять, что проститутки — не рабыни, что они сами добровольно выбрали эту дорогу! Это то же отвратительное лицемерие, которое утверждает, что ничто не мешает рабочему уйти с фабрики, на которой нельзя продохнуть от пыли, ядовитых испарений, жары и т. п. Он «добровольно» остается работать на ней, «добровольно» работает по 16—18 часов.

Но если женщина, получающая ничтожные гроши за свою работу, и не всегда вынуждена продавать себя, то все же, состоя при муже или при родителях, живя на их счет, она не пользуется такой самостоятельностью, какую пользуется женщина, не нуждающаяся ни в чьей поддержке; ей приходится подчиняться тем, кто ее содержит, без чьей помощи она не может обойтись<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> То же самое можно сказать и о труде женщин в так называемой «домашней промышленности». Многие фабрики очень охотно раздают работу на дом: например, фабриканты отдают на сторону клейку гильзовых патронов, завертывание конфет и т. п. Желающих взять работу на дом всегда очень много. Чтобы обеспечить за собой работу, берущие ее сбивают цены. Работают сдельно и по такой низкой расценке, что, работая с утра до вечера не разгибая спины, зарабатывают гроши. Берут такую работу потому, что нет другой работы, а и самый ничтожный заработок служит подспорьем в хозяйстве. Но — понятное дело, что работа в домашней промышленности не дает женщине самостоятельности, а только надрабатывает ее силы. — *Прим. автора.*

Итак, мы видим, что самостоятельный заработок освобождает женщину-работницу как женщину, уравнивает ее с мужчиной. Лишь участие ее в крупной промышленности может сделать ее свободной. Надо только отметить, что, во-первых, пока еще сравнительно немного женщин находят заработок на фабриках и заводах (мы видели, что в 1890 г. их было около четверти миллиона, теперь, конечно, это число значительно выше, но все же оно не превышает, вероятно, полумиллиона); а во-вторых, в очень многих отраслях промышленности женский труд оплачивается так плохо, что женщина-работница не в состоянии просуществовать самостоятельно на свой заработок. Да и та женщина, которая имеет в настоящую минуту сравнительно хороший заработок, должна быть готова к тому, что введение машин или заминка в промышленности выбросят ее на улицу, оставят без куска хлеба. Что тогда делать? Либо опять сесть на шею мужа или родных, опять сделаться зависимой, либо доставать себе кусок хлеба проституцией.

Только полная победа рабочих, стремящихся к замене теперешнего строя социалистическим, окончательно освободит женщину. Мы уже говорили, что при социалистическом строе будут работать все взрослые здоровые люди, будут работать, следовательно, и женщины (конечно, за исключением беременных, кормящих и т. д.), но взамен того каждый будет принимать участие в пользовании произведенными благами, каждому будут обеспечены средства существования, будут они, следовательно, обеспечены и женщине. Теперешняя зависимость женщин от мужчины происходит оттого, что мужчина содержит женщину (жену, любовницу, дочь). Когда этого не будет, женщина станет независимой от мужчины. Итак, мы видим, что женщина вдвойне заинтересована в успехе борьбы за рабочее дело — как работница и как женщина. «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» — эти слова не могут не найти отклика в сердце женщины, она не может не встать в ряды борцов за социалистический строй, за лучшее будущее.

### III. ЖЕНЩИНА И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ

Семейная жизнь связана для женщины-работницы с неустанной заботой о детях. О воспитании обыкновенно нет и речи, речь идет лишь о том, как бы прокормить детей.

С детьми сразу крестьянке прибавляется забот. Не ведь работать, не ведь с детьми возиться. Работа не ждет, и крестьянка уходит на работу, оставляя детей под присмотром какой-нибудь немощной старухи или тех ребятшек, что постарше. Всякий, кто жывал в деревне, знает, что это за присмотр. Грудного ребенка пичкают прокислым рожком (мать кормит ребенка случайно, когда удосужится), всякой зеленью, жеваным черным хлебом, трясут в люльке, пока ребенок не теряет сознания, держат в душной избе закутанным в тулуп, а вечером чуть не нагишом тащат за ворота. Постоянно слышишь, что какая-нибудь 6—8-летняя нянька то уронила и зашибла ребенка, то «сожгла» его, то еще сотворила с ним что-нибудь такое, что может прийти в голову только шестилетнему ребенку... Но даже если и сама мать возится с ребенком, дело немногим лучше. Она не имеет никакого понятия о том, как устроен человеческий организм, как развивается ребенок, что нужно для того, чтобы ребенок рос сильным, крепким, здоровым. При уходе за ребенком крестьянка руководится больше обычаем да предрассудками. Да если бы она и знала, как надо ухаживать за ребенком, она при всем желании не могла бы делать того, что надо. Ребенку нужна чистота, теплота, легкий воздух, а в избе живет десять человек, изба не топлена, в избе тулупы, телята и проч. Поневоле махнешь рукой. Заболеет ребенок, и мать совсем не знает, чем помочь ему, лечить большей частью негде. Хуже всего, если болезнь заразная: оспа, скарлатина и проч.; больного ребенка надо бы отделить от здоровых, а как это сделать в деревне, когда вся семья живет в одной избе? И дети заражаются друг от друга и умирают без всякой помощи. Ничего нет мудреного, что в деревне половина детей умирает до пятилетнего возраста. Выживают только самые крепкие.

Посмотрим теперь, как обстоит дело с школьным обучением крестьянских детей. Очень часто в деревне нет никакой школы, и грамоте можно выучиться только слу-

чайно. Но даже и тогда, когда в деревне есть школа, родители часто не могут посылать в нее своих детей. Дети нужны дома, им нужно нянчить младших братьев и сестер, пасти овец, помогать дома делать всякую работу, нет другой раз одежи, в которой могли бы ходить в школу, в особенности, если школа где-нибудь в соседнем селе. Те дети, которые ходят в школу, выучиваются там лишь кое-как читать, писать да считать, и то плохо. Школы у нас в России очень плохие, учителям запрещают учить детей чему-либо, кроме грамоты. Правительству выгодно держать народ в невежестве, и потому в школах запрещают рассказывать детям и давать им читать книжки о том, как другие народы завоевали себе свободу, какие у них законы и порядки; запрещают объяснять, почему у одних народов одни порядки, у других другие, почему одни люди бедны, другие богаты. Одним словом, в школах запрещают говорить правду, а учителя должны только учить детей почитать бога да царя. Чтобы какой-нибудь учитель не обмолвился словом правды, за этим строго смотрит начальство, да и в учителя-то стараются выбрать таких людей, которые сами ни о чем понятия не имеют. И выходит ребенок из школы таким же малознающим, каким и поступил в нее. Сама мать обыкновенно научить своих детей ничему не может, так как и сама ничего не знает<sup>1</sup>. Вот как говорит про темноту русской крестьянской женщины Лев Толстой в своей драме «Власть тьмы» устами отставного солдата: «И что вы, бабы, знаете? Все равно, как щенята слепые в павоз носом тыкаетесь. Мужик хоть в солдатах побывает, на чугунке, в городе ходит, а вы что знаете, что видали? Кроме своих бабьих пакостей, ничего не знаете». Самое большее, если женщина научит сына соблюдать посты и церковные обряды, бояться бога и старших, почитать богатых, научит смирению да терпению... Только вряд ли от этого станут ее дети счастливее и свободнее, станут лучше понимать смысл слов: «все за одного, один за всех», вряд ли будут лучше уметь добиваться справедливости и стоять за правду.

То, что мы сказали о крестьянке как воспитательнице, применимо и к женщине-матери, работающей в кустарной

<sup>1</sup> Женщина в доме — раба, и это ее зависимое положение кладет на нее свой отпечаток. Она — существо бесправное, придавленное.— *Прим. автора.*



промышленности. Она знает так же мало, как крестьянка, так же завалена работой, так же бессильна в деле воспитания своих детей. Дети в кустарной промышленности привлекаются к труду с 5—8 лет. Им поручаются какие-нибудь несложные операции, но работают они наравне со взрослыми, часто по столько же часов, как и те. Такая работа действует разрушающе на детский организм, подтачивает здоровье и притупляет умственные способности ребенка. Без движения, без чистого воздуха, в душной избе ребенок хиреет, однообразная работа с утра до ночи не дает пищи его уму, не развивает его, он становится вялым, тупым. Ни о какой школе не может быть и речи. Кустарь только тогда может кое-как прокормиться, когда вся его семья — и старики, и дети — работает не покладая рук. Какая уж тут школа!

Фабричная работница отличается слабым здоровьем. Женский организм еще хуже переносит вредные условия фабричного труда. А слабая, больная женщина родит и слабых детей. «Выходя замуж, работницы на спичечных фабриках (женщины и дети составляют большинство рабочих на спичечных фабриках), — говорит один исследователь, — являются рассадником такого же, как и они сами, хилого, полуживого поколения, отягощенного целым рядом болезней, которые ведут его к ранней могиле». В нашем фабричном законодательстве нет никаких ограничений, никаких облегчений работы беременных женщин. Лишь в правилах о хранении и расходовании штрафного при фабриках капитала сказано, что из штрафного капитала «можно», между прочим, выдавать пособия работницам, находящимся в последнем периоде беременности и прекратившим работу за две недели до родов. Таким образом, никакой обязательной выдачи пособия не установлено, говорится только, что такое пособие выдавать «можно», т. е. эта задача вполне предоставляется на усмотрение фабрикантов. На деле эти пособия почти нигде и не выдаются. Не получая пособия, боясь потерять работу, женщина работает на фабрике чуть не до последнего дня и приходит на работу, еще не оправившись от родов. Потому-то так часто и бывают у фабричных женщин выкидыши, преждевременные роды и всякого рода женские болезни. С детьми фабричной работнице приходится очень трудно. Придя усталая с фабрики, она долж-

на приниматься за стирку, питье, уборку, должна кормить, обмывать детей. Иногда ей приходится целые ночи напролет нянчиться с больным ребенком. Обыкновенно мать рада-радехонька, если какая-нибудь соседка надумит ее попоить ребенка маком, ребенок спит спокойно, а мать и рада. Она и понятия не имеет о том, что таким питьем она отравляет своего ребенка (в маке много опиума, а опиум — страшный яд), что от такого питья ребенок может сделаться в будущем полным идиотом. Днем, уходя на работу, фабричная работница оставляет детей на попечение какой-нибудь соседке-старухе, а когда они подрастут несколько, то и без всякого призора. Дети почти что растут на улице. Они недоедают, мерзнут, ходят оборванные, грязные, с раннего детства наглядятся на все — на пьянство, разгул, драки и пр. Так растут дети дошкольного возраста. В городе школы есть, но городские и пригородные школы обыкновенно бывают переполнены, так что попасть туда очень трудно, а при фабриках и заводах не всегда бывают школы. Закон «предоставляет» фабрикантам устраивать школы для детей рабочих, но устройство школ не вменяется в обязанность. Таким образом, в школу попадают далеко не все дети рабочих. Когда дети войдут в тот возраст, что их берут на фабрику (по нашему фабричному законодательству дети принимаются на фабрику двенадцати лет), они начинают сами содержать себя и становятся скоро совершенно самостоятельными. В общем фабричная работница видит много горя с детьми, много забот, но бывает она с ними редко, и дети вырастают наполовину чужими для нее.

Если мы примем во внимание, как трудно фабричной работнице приходится с детьми, особенно если ребенок незаконный и содержание его всецело падает на мать, то поймем, почему женщина часто бывает вынуждена отдавать своих детей или в воспитательный дом, или на выращивание какой-нибудь женщине, специально этим занимающейся. В газетах не раз сообщалось, что в том или другом большом промышленном городе обнаружена «фабрика ангелов». Какая-нибудь женщина промышляет тем, что берет на воспитание за известную плату грудных детей и голодом, опиумом и тому подобными средствами старается как можно скорее отправить их на тот свет, понаделать из них «ангелов». Начинается дело, и делательни-

ца «ангелов» отправляется на каторгу, а где-нибудь в новом месте возникает новая «фабрика ангелов», порождаемая теми же самыми условиями: невозможностью для фабричной работницы прокормить своего ребенка.

Такая же участь ожидает и ребенка женщины, живущей по местам прислугой. Прислуге не полагается иметь семью. Прислугу нанимают сплошь и рядом с условием, чтобы к ней не ходили в гости мужчины, и неохотно берут на место замужнюю женщину, к которой ходит муж. С детьми прислугу не берут никогда. Таким образом, поступая на место, прислуга продает все свое время. В этом отношении ее положение еще хуже, чем положение фабричной работницы. Та отработает положенное число часов, а затем сама себе хозяйка, прислуга же, живя на месте, никогда не может располагать собой. Все ее время принадлежит хозяевам. Хозяева обыкновенно не допускают, чтобы прислуга часть своего времени посвящала ребенку, и поэтому ей приходится волей-неволей отдавать ребенка либо кому-нибудь на воспитание — тогда большая часть ее заработка уходит на содержание ребенка, либо опять-таки в воспитательный дом...

Итак, мы видим, что в большинстве случаев женщина-работница поставлена в полную невозможность разумно воспитывать своих детей. Она совершенно не подготовлена к роли воспитательницы: она не знает, что вредно, что полезно ребенку, не знает, чему и как учить его. «Не учившись, не починишь и старый башмак», — говорит в своей известной брошюре о женском рабочем движении в Германии немецкая социалистка Цеткин<sup>1</sup>. Неужели же для того, чтобы воспитать человека, не надо особой подготовки?! Но если бы женщина-работница и была подготовлена к роли воспитательницы, то при тех условиях, при которых она живет теперь, это было бы почти что ни к чему. У нее не хватило бы ни времени, ни средств воспитывать своих детей. Одно, о чем она может еще заботиться, — это чтобы ее дети были сыты, одеты, обуты. Но часто она не в состоянии даже обеспечить своим детям сытого существования и вынуждена бросать их на произвол судьбы. Таково положение вещей при теперешнем строе.

---

<sup>1</sup> Цеткин — одна из самых выдающихся и талантливых руководителей женского рабочего движения в Германии. — *Прим. автора.*

Как будет поставлено дело воспитания при социалистическом строе? Мы уже говорили, что социалисты хотят общественного воспитания детей. «Эти ужасные социалисты,— восклицает негодующий буржуа,— хотят разрушить семью, отнять детей от родителей!» Все это, конечно, нелепый вздор, ни о чем подобном и речи нет, отнимать детей от родителей никто никогда и не собирался. Когда говорят об общественном воспитании детей, то под этим прежде всего понимают то, что забота о содержании детей будет снята с родителей и что общество обеспечит ребенку не только средства к существованию, но будет заботиться о том, чтобы у него было все, что необходимо для того, чтобы он мог полно и всесторонне развиваться. Самое трудное время — это период воспитания детей в дошкольном возрасте. Уже в настоящее время в западноевропейских странах существуют так называемые «детские сады». Матери, отправляющиеся на работу, отводят туда своих маленьких детей и оставляют их там до своего возвращения с работы. Они могут спокойно заниматься своей работой, потому что никакая беда не может случиться с их малышами: в детском саду занимаются с детьми много учительниц, которые с любовью берегут их. Смех и детский говор оглашают дом и сад. На первый взгляд может показаться, что в детском саду нет никакого порядка, но это только так кажется. В занятиях детей соблюдается строгий план. Дети поделены на группы, и каждая группа занята своим делом. В саду дети роют землю, поливают и полют грядки, в кухне чистят овощи, моют посуду, строгают, клеят, шьют, рисуют, поют, читают, играют. Всякая игра, всякое занятие учит чему-нибудь, а главное — ребенок приучается к порядку, к труду, приучается не ссориться с товарищами и уступать им без капризов и слез. Учительницы умеют занять и трех-четырехлетних малышей, вовремя накормить их, уложить спать. На полу расстилаются широкие тюфяки, и детвора лежит рядком, прикрываясь одним общим одеялом. Как не похоже это времяпрепровождение в детском саду на то бесцельное скитание из угла в угол, на которое обречены дома дети, с которыми некогда заняться! «Не мешай! Не лезь! Отвяжись!» — слышат дома дети постоянные окрики. Впрочем, надо оговориться, что хороших детских садов в настоящее время очень мало и в Западной Европе. Мы

привели описание детского сада лишь для того, чтобы показать, что воспитание детей может начинаться с очень раннего возраста и что в общественном детском саду дети могут проводить время с громадной пользой для себя и гораздо веселее, чем дома. Если хорошие детские сады возможны и в настоящее время, то они будут гораздо лучше в социалистическом обществе. Так как в таких садах будут воспитываться дети всех членов общества, то все будут заинтересованы в том, чтобы сады были устроены как можно лучше. Из детского сада дети будут переходить в школу. Школа в социалистическом обществе, конечно, не будет похожа на теперешнюю школу. В будущей школе ученики будут приобретать гораздо больше знаний, они будут в то же время приучаться в школе и к производительному труду, а главное, школа будет не только учить, она будет развивать в них все силы, духовные и физические, будет воспитывать из них полезных, энергичных граждан.

Буржуа, которого не гнетет забота о том, как прокормить и вырастить детей, который может предоставить в распоряжение своих детей несколько светлых комнат, может доставить им всевозможные удобства, который нанимает для своих детей всяких мамок, нянек, гувернанток, бонн, учителей,— может с негодованием относиться к общественному воспитанию детей. Женщина-работница не может не оценить всех благ общественного воспитания. Материнское чувство заставляет ее желать общественного воспитания детей, социалистического строя, победы рабочего дела!

#### IV. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы видели, что, как ни тяжела для женщины работа на фабрике, она имеет и свою светлую сторону: самостоятельный заработок освобождает женщину от власти мужчины, она делается гораздо независимее от него. Работа на фабрике имеет и другую светлую сторону: она пробуждает классовое самосознание женщины. Поясним, что это значит. Поступая на фабрику, женщина видит, что ее стараются заставить делать как можно больше работы за возможно меньшую плату: понижают расценки, штрафуют, обмеривают. На нее постоянно покрикивают мас-

тера, управляющий, всякое фабричное начальство. Ежедневные столкновения пробуждают в фабричной работнице сознание того, что ее интересы и интересы хозяина фабрики прямо противоположны: его интерес — заставить ее работать возможно больше за возможно меньшую плату, ее интерес — работать возможно меньше за возможно большую плату. Кроме того, на фабрике женщина-работница становится лицом к лицу с классом предпринимателей и невольно сравнивает свое положение с положением хозяина. В руках того вся фабрика — у нее нет ничего; хозяин живет в роскоши — она впроголодь; он распоряжается всеми рабочими, ругает их, рассчитывает, их судьба в его руках — она ждет, что может быть каждую минуту выброшена на улицу. Она сознает свое полное бессилие, свою полную беззащитность против хозяина. Каждое мелкое столкновение с мастером, конторщиком вызывает в ней горечь притесняемого человека, возмущает ее. И она не одинока в своих чувствах. Рядом с нею работают сотни других работниц и рабочих в таких же условиях, как и она. Все, что затрагивает ее, затрагивает и их, что возмущает ее, возмущает и их. Да и она сама не может относиться спокойно ни к какой обиде, ни к какой несправедливости, оказываемой кому-нибудь из ее товарищей по работе. Все это глубоко волнует ее, все так понятно ей. Мало-помалу она начинает сознавать, что работающие рядом с ней работницы и рабочие не только ее товарищи по работе, они и ее товарищи по духу, у нее с ними общие интересы, общие чувства. Они ее товарищи потому, что они — рабочие. Слова: «Все за одного, один за всех» становятся всё более понятными фабричной работнице. При столкновениях с фабричной администрацией она видит, что товарищи всегда готовы поддержать ее, и она сама готова поддержать их. Эти же столкновения показывают ей, что, слабая в одиночку, она перестает быть слабой, когда действует заодно с товарищами. «В союзе — сила»; она начинает сознавать это все лучше и лучше. Столкновения во время стачек с полицией и всякими властями, высылки и преследования рабочих, запрещение свободно обсуждать свои дела, устраивать союзы выясняют работнице, что правительство на стороне знатных и богатых, выясняют ей необходимость политической борьбы, необходимость добиться того, чтобы рабочие прини-

мали участие в составлении законов и управлении страной. Женщины начинают мало-помалу понимать, что политическая свобода необходима для того, чтобы рабочий класс мог как следует организоваться, а организоваться ему необходимо, чтобы добиться лучшей доли, без организации рабочего класса невозможен социалистический строй. Так понемногу пробуждается в фабричной работнице классовое самосознание. Конечно, происходит это не вдруг, для этого пужны иногда годы, не все женщины, работающие на фабрике, в состоянии одинаково сознательно отнестись к своему положению, но все же работа на фабрике подготавливает женщину к борьбе за рабочее дело, как подготавливает она к этой борьбе и мужчину.

Австрийские пасторы, бельгийские и швейцарские католические священники и многие добрые господа хлопочут о том, чтобы законом была совершенно запрещена работа женщин на фабриках. Они указывают на то, что работа на фабрике отнимает женщину у семьи, что фабричная работа вредно отзывается на здоровье женщины. Все это так. Они забывают только то, что женщину гонят на фабрику пужда и что выброшенные с фабрики работницы стали бы искать другого заработка. Они стали бы брать работу на дом, попали бы в домашнюю промышленность и были бы вынуждены еще больше надрываться над работой. Или же им ничего другого не оставалось бы, как зарабатывать средства существования продажей самих себя. Эти добрые господа жалеют работницу, но они совершенно не понимают ее положения и не видят освободительного влияния фабричной работы на женщину. Борьбу за рабочее дело они считают злом и думают, что будет гораздо лучше, если женщина будет сидеть в своем углу и не принимать никакого участия в рабочем деле. Сами женщины-работницы смотрят на дело иначе. Они высказываются против запрещения женщинам работы на фабрике.

Женщины получают обыкновенно более низкую плату, чем мужчины. Поэтому фабриканты очень охотно вводят на своих фабриках женский труд, иногда заменяют мужской труд женским. Вот почему многие рабочие желали бы запрещения законом работы женщин на фабриках: они видят в женщинах опасных конкурентов, которые сбивают цены на труд, предлагая свой труд за такую плату, на ко-

тую нельзя просуществовать. Но что же было бы, если бы рабочие добились такого запрещения? Удалось ли бы им занять места выброшенных женщин? Нет. Фабриканты никогда не согласились бы заменить прежний дешевый женский труд более дорогим мужским. Мы знаем из истории фабричного законодательства, что, когда закон ограничил работу детей, фабриканты не заменили дешевый детский труд более дорогим трудом взрослых: они ввели новые усовершенствованные машины, при помощи которых могли обходиться без детского труда. То же было бы, если бы закон запретил и женский труд. Фабриканты ввели бы новые машины, и мужчины выиграли бы очень мало. Нет, для того, чтобы помешать женщинам сбивать цены, мужчины должны требовать не законодательного запрещения фабричного труда женщин, а того, чтобы за равный труд была установлена и равная заработная плата для мужчины и женщины. Тогда фабриканту не будет никакого основания предпочитать женский труд мужскому. Теперь фабриканты предпочитают женский труд мужскому не только потому, что женский труд более дешев, но и потому, что женщины уступчивее, податливее мужчин, фабриканты могут эксплуатировать их сколько душе угодно. Поэтому мужчины должны помогать женщинам организоваться, будить в них классовое самосознание, так как сознательные, организованные женщины будут менее податливы на требования фабрикантов, не дадут вить из себя веревки.

Но если женщина-работница не может желать запрещения женского фабричного труда, она не может не желать фабричного законодательства, охраняющего жизнь, здоровье и интересы работниц.

На Международном конгрессе 1897 г. в Цюрихе (в Швейцарии) собрались представители от рабочих союзов всех стран. Они обсуждали вопросы об охране труда во всех странах и по вопросу об охране женского труда постановили всюду и везде добиваться:

1) Всесторонней и действительной законодательной охраны всех работниц и всех служащих женского пола в крупной и мелкой промышленности, в ремесле, торговых заведениях, на почтах, телеграфах, телефонах, железных дорогах, пароходах и пр., а также в домашней промышленности. Действительной охраны, т. е. такой, которая су-



ществовала бы не только на бумаге, но и исполнялась бы на деле. А для этого нужно установление строгих наказаний для фабрикантов за неисполнение закона и назначение достаточно многочисленной и независимой фабричной инспекции, которая следила бы за исполнением закона.

2) Конгресс постановил добиваться прежде всего, чтобы рабочее время для всех работниц и лиц женского пола не превышало 8 час. в день и 44 час. в неделю. В субботу работа должна кончаться в 12 час. дня, так, чтобы работницам был обеспечен отдых с субботы до понедельника, по крайней мере в течение 42 часов.

3) Предпринимателям должно быть строго воспрещено по окончании работы в мастерской давать работницам и служащим женского пола еще работу на дом.

4) Роженицы не должны быть занимаемы промышленным трудом до и после родов в общей сложности в течение восьми недель; после родов, во всяком случае, по меньшей мере в течение шести недель. В законе должны быть указаны те отрасли промышленности, в которых работа беременных женщин не может быть допускаема. Во время перерыва в труде по причине беременности работница должна получать от государства или от общины вознаграждение, которое ни в каком случае не должно быть ниже ее обычной заработной платы.

5) Для сельских работниц и женской прислуги должны быть составлены особенные охранительные законы, которые ограждали бы их интересы не хуже, чем интересы других категорий работниц.

6) Конгресс требует для женщин за одинаковую работу одинаковую плату с мужчинами.

\*

Как же будут рабочие добиваться исполнения требований конгресса? Они будут обсуждать открыто — в печати и на собраниях — эти вопросы, будут посылать петиции в парламент (петиция — прошение за подписью многих лиц, иногда нескольких сотен тысяч), представители рабочих будут требовать в парламенте издания соответствующих законов и таким образом добьются исполнения постановлений конгресса.

У нас в России нельзя открыто обсуждать вопросы о положении рабочих, нельзя подавать петиций, нет у нас парламента. От правительства рабочим ждать исполнения требований конгресса было бы смешно. Каждый закон в пользу рабочих рабочие должны брать с бою, как взяли они с бою законы 1885 и 1897 гг., но и раз данные законы постоянно обходятся и не исполняются. Чтобы добиться действительной охраны труда, рабочим нужно завоевать политическую свободу, как завоевали себе их братья — европейские рабочие. Политическая борьба — вот тот путь, которым рабочие могут добиться существенного улучшения своего положения. В борьбе за отстаивание лучших условий труда, за политическую свободу, за лучшее будущее рука об руку с мужчиной-рабочим пойдет и женщина-работница.

1899 г.



---

## ШКОЛЬНЫЕ КОЛОНИИ, ПРАЗДНИЧНЫЕ ПОЕЗДКИ И ДЕТСКИЕ ПЛОЩАДКИ

Возвращаясь из деревни и даже с дач в город, сильнее чувствуешь всю ненормальность страшной скученности людей среди камней, пыли. Миллион человеческих существ, и среди них сотни тысяч детей, не видят, не знают природы, светлого простора полей и лесов. Нервные, полуголодные, в вечной борьбе за кусок хлеба и угол, мечутся они днем и ночью в этом душном муравейнике, который называется город. Там где-то широкое небо, веселая зелень полей и лугов, чистый воздух, а здесь — смрадные проспекты и тесные улицы. За стенами домов скрываются грязные дворы, тесные комнаты и углы, в которых растут худосочные дети, не видя света. Вы всматриваетесь в лица петербургской уличной толпы и замечаете, как в громадном большинстве они худы и желты, как тощи самые их фигуры. В воскресенье вы идете на народное гулянье, например в Петровский парк, и здесь видите вы то же: скученная толпа жалких заморышей в сопровождении своих детей. Бедные дети! Слабые, сгорбленные фигурки, испитые личики...

Город с каждым годом растет, а условия жизни ухудшаются. Нужно же что-нибудь предпринять. Растут города и Западной Европы, но живется там все же лучше, чем у нас. Правда, климат лучше. Но и помимо этого там наглядно проявляется свободная человеческая энергия. Мы не будем здесь говорить о муниципальном строительстве жилищ для рабочего населения, об общественных лавках, санаториях, о деятельной фабричной и ремесленной инспекции, о страховании всех видов, вплоть до пенсий старикам. Мы лишь хотели бы здесь побудить городское

управление дать возможность бедному городскому населению подышать свежим воздухом деревни, дать возможность детям побегать и поиграть на свободе. Как многого достигли в этом отношении, напр., Берлин, Вена. Летние дачные колонии для отдыха рабочих, устраиваемые, с одной стороны, муниципалитетами, с другой стороны, профессиональными союзами, растут там с каждым годом. Среди них видное место занимают школьные колонии.

Помимо колоний, почти вся Вена, например, каждый праздник переселяется на весь день в леса и парки за городом, и всё такого рода поездкам благоприятствует: прекрасно содержимые леса, льготный проезд для взрослых, бесплатный для детей и т. д.

Наше городское самоуправление об этом не думает. В последнее время, правда, от городской думы устроено несколько колоний для учеников городских школ, но это только капля в море нужды. Городская управа должна бы поставить дело шире. Необходимы колонии более многочисленные. Если бы город пошел лишь навстречу, предоставив участки и здания, нашлись бы люди, общества, которые взяли бы на себя оборудование самых общедоступных. Между прочим, необходимы колонии, вернее, участки и помещения для праздничных наездов детей.

Необходима организация таких праздничных детских поездок. Немногого стоило бы для города иметь у себя на службе нескольких лиц в качестве постоянных руководителей детскими развлечениями и экскурсиями. Сколько тепла и света они внесли бы в бедное детское царство Петербурга!

Будь наше городское самоуправление хотя бы немного демократичнее по своему составу, оно давно бы справились с задачей устройства детских школьных колоний. Мало того. Нужно ли доказывать, что Петербург должен бы иметь свои колонии и санатории не только в окрестностях города, но и в Крыму, и на Кавказе.

Не необходимое ли это дело? И разве так оно трудно?

По Черноморскому побережью даром раздавались и еще до сих пор раздаются прекрасные участки. На даровых участках по берегам Черного моря вырастают дачи. Почти все побережье, таким образом, уже захвачено. И только город Петербург для своего полуторамиллионного населения не подумал испросить для себя участка на

Черном море для устройства хотя бы детских городских санаториев!

Ну, пусть нет летних детских колоний, санаториев и детских праздничных поездок за город... Но по крайней мере хотя бы в самом городе надо было воспользоваться каждым уголком для устройства площадок, для игр детей. Не в видах даже того, чтобы скрасить жизнь бедных детей, а в элементарных насущнейших интересах охранения здоровья населения. Детские площадки для игр детей с несложными приспособлениями не требуют больших расходов. А кто хоть раз имел случай видеть детскую площадку, знает, сколько радости и здоровья она дает бедной детворе.

В Петербурге имеются так называемые скверы, в которых можно видеть играющих детей. Но эти скверы тесны, заняты деревьями, и потому играть в них могут лишь дети младшего возраста под наблюдением нянек. Притом же скверов мало, а в отдаленных частях города их совсем нет. В результате вся детвора, в особенности рабочего населения, должна ютиться летом в грязных и тесных дворах домов, возле выгребных ям и т. п. прелестей.

Самые элементарные мотивы общественной санитарии, если не этики, должны бы побудить городскую думу детворе, лишенной полей, лесов, дач, вынужденной вечно дышать затхлым воздухом дворов, дать уголок для игр. При добром желании подобные уголки в Петербурге нашлись бы. У нас не использованы не только уголки, но и целые парки. Что из себя представляет хотя бы Екатерингофский парк в Петербурге? Картину полного запустения.

В Петербурге существуют курсы физического воспитания. Но могут ли при таких условиях их питомцы найти приложение своим силам?

---

## В ШВЕЙЦАРСКОЙ ШКОЛЕ

(из личных впечатлений)

Мне пришлось быть в Женеве. С невольным чувством зависти смотрела я на высокие, светлые школьные здания, рассеянные по городу. Из окон школ доносилось стройное пение нежных детских голосов. Поутру и после полудня со всех концов стекались к школам оживленные толпы детей. И мне казалось, что им должно хорошо житься в их школе.

Чтобы получить право присутствовать на уроках, надо подать прошение.

На мою просьбу дать мне возможность познакомиться с постановкой школьного дела в Женеве мне ответили, что в течение недели, от такого-то до такого-то числа, мне разрешается присутствовать на уроках в указанной мне школе. Школа состоит из двух отделений — для мальчиков и девочек, каждое отделение имеет 6 классов. При школе имеется также детский сад для детей от 5 до 7 лет.

Я полностью использовала свое право. Я видела много разных школ, но ниоткуда не выносила я такого тяжелого, гнетущего впечатления, как из этой образцовой женеvской школы.

Инспектор, учителя и учительницы чрезвычайно предупредительно показывали мне все и давали всяческие объяснения. Видно было, что они гордятся своей школой и уверены, что все в ней делается так, как следует, по всем правилам педагогического искусства, но, боже, какая это жалкая школа и какое это жалкое педагогическое искусство!

На первом плане стоит дисциплина. Дети должны проявлять безграничное повиновение. В классе они не смеют шевельнуться, не смеют ничего спросить, не смеют ничего сделать по-своему. В детском саду, в младшем классе, куда ходят дети от 5 до 6 лет, по отзыву учительницы, к детям относятся очень снисходительно. «От них нельзя еще многого требовать, это крошки,— говорила мне она.— Они еще первый год ходят в школу, к ним надо относиться по-матерински. У нас в детском саду все учительницы — матери, имеющие своих детей, знающие, что такое материнское чувство». И знаете, что во имя дисциплины требуется от этих крошек? В детском саду занятия начинаются часом позднее, чем в остальной школе, но некоторых малышей родители посылают в школу вместе со старшими братьями или сестрами, и они проводят в школе целый час до начала занятий. И вот от них требуют, чтобы, придя в школу, они клали свои сумочки с книжками и завтраком к учительнице на стол, а сами садились на свое место и сидели в течение часа не шевелясь, заложив руки за спину! У меня так и стоит в памяти один малыш с непомерно большой головой и печальными серыми глазами. Как загипнотизированный, сидел он неподвижно на своей маленькой скамеечке и с невыразимой тоской глядел в одну точку все время, пока учительница рассказывала мне о материнских чувствах, которыми пропитаны учительницы женевских детских садов. Это делается во имя дисциплины. Во имя дисциплины в четвертом классе мужского отделения учитель минут 10 зудил мальчика за то, что он два раза, а не раз подчеркнул какое-то слово, и читал по этому поводу длинную-предлинную нотацию на тему, что следует слушаться, а не умничать и поровнить все сделать по-своему. Во имя дисциплины в том же четвертом классе строго запрещается во время диктовки написать слово прежде, чем очередной ученик не сложит его вслух по буквам. Во имя дисциплины детям запрещено предлагать какие бы то ни было вопросы на каких бы то ни было уроках. Я никогда не представляла себе, что муштровка и дрессировка могли бы где-либо так систематически, скажу прямо, так бесчеловечно проводиться. Личность ребенка оценивается исключительно с точки зрения благонравия, послушания, внимания. Меня поразило, что в женевской

школе на уроке совершенно не выступает индивидуальность ученика, не видно более способных, менее способных детей, более интересующихся предметом и менее интересующихся им, все одинаково отвечают одними и теми же словами. Присутствуя в различных классах на самых различных уроках, я ни разу не слышала, чтобы кто-либо из учительниц или учителей предложил детям вопрос, на который можно было бы ответить по-своему. Все вопросы ставятся так, что на них надо ответить или словами учительницы, или словами книжки.

Я была, например, в пятом классе на уроке естествоведения. Проходили внутреннее строение рыб. Наглядное пособие — сиротливо висящая на стене картина с изображением каких-то рыб. К ней, впрочем, не прибегали. Читалась статья по книжке. Учительница объяснила каждое слово, каждое выражение, но своего не прибавила ничего. Потом статья читалась по кусочкам, большим и маленьким, и целиком. Учительница предлагала ряд вопросов, на которые нельзя было иначе ответить, как словами книжки. Дети, как манекены, вставали и все отвечали совершенно верно, полными предложениями. А учительница торжествовала. Цель была достигнута — весь класс знал наизусть статью.

Во втором младшем классе я была на предметном уроке. Были опять те же злосчастные рыбы, было немножко меньше названий, говорилось о внешнем виде, а не о внутреннем строении рыб, кроме того, повторяли, чем рыбы отличаются от млекопитающих и птиц. Главная разница была та, что не было книжки, а запоминали всё со слов учительницы. В конце урока ни к селу ни к городу было сказано несколько слов о горе сирот и жен, оплакивающих погибших в море рыбаков.

Преобладающие уроки — французский язык, сводящийся к бесконечным диктовкам и грамматическим упражнениям, затем счет.

Лишь в одном классе, четвертом, я слышала, что ученицам предлагались задачи, но до чего они были элементарны! В этом классе арифметика — любимый предмет (обычно любимый предмет — пение, у девочек — пение и рукоделие), но поражало, как плохо дети соображают.



Никто не интересуется развитием детей. Они должны знать то, что значится в программе.

Когда я попросила показать мне школьную библиотеку, то оказалось, что таковой нет. «Знаете, содержание школ и так очень дорого обходится, посмотрите, какие прекрасные здания. А потом мы держимся того мнения, что лучше читать мало, но с толком. Усиленное чтение ни к чему хорошему не приводит. Ведь каждый год дети получают новые учебники, новую книгу для чтения. И посмотрите, какое прекрасное издание! (Учительница протянула мне учебник, действительно изящно изданный, с хорошими картинками.) Пусть усвоят себе то, что у них написано в учебнике».

Потом я видела одну детскую книжку, которую за прилежное учение получил в награду семилетний мальчуган. В течение целого года он не мог ее прочитать, несмотря на то, что книжка была очень тоненькая<sup>1</sup> . . . . . Одно хорошо, что книжка так скучна, что вряд ли кто из детей одолеет ее.

В программе школ значится «ручной труд». Я попросила разрешения присутствовать на уроке ручного труда. Оказалось, что преподавание ручного труда упразднено. «Мы пробовали его вводить, но достигнутые результаты не соответствовали количеству затрачиваемых на этот предмет усилий,—объяснила мне одна учительница.—Да и очень сложно и много пачкотни»,—добавила она.

После всего виденного меня не удивило, что к этой мертвой школе, где так систематически, так обдуманно подавляют индивидуальность ребенка, не привился ручной труд.

Если в женевской школе не обращают внимания на развитие детей, зато все просто помешаны на чистоте и порядке. В младших классах каждое утро осматривают у всех детей руки, зубы, шею и пр. И при этом идет такой крик, летят такие подзатыльники, пощечины, так не щадится личность ребенка, что, по-моему, у ребенка должно явиться страстное желание, выйдя из школы, немедленно вымазаться как можно грязнее и чернее. Чистеньких, нарядных детишек в детском саду ласкают, ставят в пример

---

<sup>1</sup> В рукописи отсутствует одна страница.— Сост.

другим, а заброшенных, плохо одетых шпыняют на каждом шагу.

Учительница, толковавшая о материнских чувствах, показывая мне на одну итальяночку, упрямые волосы которой были порядком-таки растрепаны, а передник порван, сказала вслух, нисколько не стесняясь тем, что девочка слышит то, что она говорит: «Она очень плохо учится, ничего не умеет, всегда неряшливо одета, и потом от нее так скверно пахнет!»

Бедная итальяночка, как мне было ее жалко...

1908 или 1909 г.



---

## К ВОПРОСУ О СВОБОДНОЙ ШКОЛЕ

Вопрос о свободной школе дебатруется очень горячо, о нем много пишут и говорят. Но пишут и говорят больше о том, чему и как учить в этой школе, и гораздо меньше о том, как организовать такую школу. А между тем успех всякой свободной школы больше всего зависит от ее организации. Учителю новой школы нужен гораздо больше организаторский, чем преподавательский талант; он должен суметь организовать общую работу детей, внести единство в эту работу, связать эту работу одной объединяющей идеей,— иначе школа может выродиться в учреждение, где, вместо того чтобы научиться самостоятельно работать, дети будут учиться лодырничать и требовать, чтобы все им служило и их забавляло.

Конечно, организация свободной школы не столько дело теоретического обсуждения, сколько дело опыта, но это не мешает, конечно, тому, чтобы эта сторона вопроса была обсуждена также и в печати.

В данной заметке я хочу коснуться лишь той роли, которую должны сыграть сами дети в деле организации свободной школы.

Современная школа видит в учениках лишь сырой материал, лишь глину, из которой надлежит вымесить ту или иную фигуру: ремесленника, чиновника, хорошего гражданина, общественного деятеля. Правда, при этом очень много говорится об индивидуальности ученика, о необходимости сообразоваться с этой индивидуальностью. Но что под этим подразумевается? То, что нужно знать свойство той глины, которую месишь. А живая человеческая личность ребенка, с той сложной внутренней жизнью,

которая идет в его душе, совершенно не принимается во внимание; эта человеческая личность недостаточно берется всерьез, недостаточно уважается.

Жадными глазами всматривается ребенок в окружающую жизнь, наблюдает, думает. Отношения между членами семьи, отношения между теми людьми, с которыми соприкасается ребенок, возбуждают в его голове тысячу вопросов, в его душе тысячу чувств; он только не умеет их формулировать, выразить понятным для взрослого человека образом. «Дитя не плачет — мать не разумеет». Взрослый считает ребенка обыкновенно гораздо — если можно так выразиться — ребячливее, чем он есть на самом деле. Ребенка держат в тепличной атмосфере детской и классной комнаты, искусственно отрывая от жизни, к которой он рвется.

Я знаю, что сторонники свободной школы в теории считаются с этой человеческой личностью ребенка, но «*le mort saisit le vif*», как говорят французы: «мертвый тащит за собой живого», и господствующий в педагогике взгляд, несомненно, оказал известное влияние и на сторонников свободной школы, поскольку эти сторонники не озаботились привлечением на свою сторону юного подрастающего поколения (начиная с 10—12-летнего возраста).

Если ребенок не умеет формулировать и выразить свои взгляды на совершающиеся вокруг него явления общественной жизни, это не значит еще, что он о них не думает и что о них не следует с ним говорить. Конечно, вполне ненормально, когда ребенок бессмысленно повторяет суждения, слышанные им от взрослых о событиях и фактах общественной жизни, судить о которых сколько-нибудь самостоятельно он совершенно не в силах, благодаря отсутствию у него необходимых для того знаний. Это, понятно, явление крайне болезненное. Но я не допускаю, чтобы ребенку 10—12 лет нельзя было выяснить следующую мысль: «Людям сейчас живется очень плохо; всякий, кто хочет быть им полезен, должен много думать, много знать, уметь работать. Свободная школа ставит себе задачей помочь своим ученикам стать такими людьми, которые были бы и сами счастливы, и всюду несли с собой бодрость, знание, любовь к труду. Но учителя свободной школы не могут ничего поделать в этом отношении, если сами дети не будут работать над тем же делом, если они не будут сами

упорно добиваться знания и умения применять его, если они не будут помогать делать то же своим товарищам и другим детям,— всем, кому смогут».

Вот та идея, которая, по-моему, должна проходить красной нитью через всю жизнь новой школы, спланировать ее в один живой организм, где бы и ученики, и учителя были одушевлены одной общей идеей, делали бы одно общее дело. Конечно, все зависит тут от энтузиазма учителя. Если он верит в свое дело, увлекается им, то его вера и увлечение невольно передадутся ученикам.

Но этого одного мало. Необходимо научить учеников проводить в жизнь эту идею. И тут важную роль должно сыграть привлечение в самой широкой мере к делу преподавания самих учеников. Каждый ученик должен являться в одно и то же время и учеником, и учителем.

Тот, кто наблюдал детей, знает, насколько сильно в них стремление делиться своими знаниями с другими. Выучившийся читать ребенок немедленно старается обучить этому искусству своих братишек и сестренку, своих неграмотных товарищей, прислугу. Ребенка толкает на это активность его натуры: желание применить к делу приобретенные знания. Сказываются тут и общественные инстинкты ребенка: желание быть полезным другим. Сказывается, может быть, и смутная потребность самопроверки.

Как бы там ни было, но факт тот, *что ребенок очень охотно берет на себя роль педагога*. И надо сказать, что у него имеются для этой роли данные. Он горячо увлечен тем знанием, которым ему только что удалось овладеть, он еще живо чувствует, как расширился, благодаря приобретению этого знания, его кругозор; и своим увлечением он невольно заражает и своего ученика,— дети так подражательны.

А затем в психологическом отношении ребенок всегда ближе к другому ребенку, чем взрослый: он часто сможет растолковать своему товарищу то, чего не сумеет растолковать ему учитель.

Учитель свободной школы должен суметь использовать это стремление детей учить других, организовать его, направить в должное русло.

Сама по себе мысль эта не новая. Она довольно широко применяется в английских школах, где учитель нередко пользуется помощью учеников старших классов в

деле преподавания и еще больше в деле воспитания. На этой мысли усиленно настаивает Лакомб в своей чрезвычайно интересной книжке «Воспитание, основанное на психологии ребенка». «Надо,— говорит он,— вызвать детей на то, чтобы они задавали друг другу вопросы, взаимно проверяли друг друга, насколько хорошо поняли и усвоили урок. Таким образом, каждый по очереди будет исполнять роль преподавателя» (стр. 181). И далее: «Если я, расспросив ученика, вижу, что он хорошо ознакомился с каким-нибудь вопросом или историческим периодом, я делаю его репетитором по данному вопросу, заявляя ему перед другими учениками: «Ты хорошо знаешь это и можешь по этому вопросу помогать товарищам. Если кто-нибудь из них чего не понял или забыл что-нибудь, вместо того, чтобы обращаться ко мне, он может спросить тебя. Ты меня вполне можешь заменить». Каждый раз, когда учитель сможет заместить себя учеником, свести на нет свою собственную роль, он должен это делать. Поверьте, это будет чрезвычайно полезно» (стр. 183).

Привлечение самих детей к делу преподавания имеет, по моему, громадное воспитательное значение.

Современная школа является в большинстве случаев очень плохой воспитательницей: она не только не развивает общественные инстинкты детей, но, напротив, всячески их заглушает.

Я не стану подробно останавливаться на этом вопросе, о нем достаточно уже говорено. Вряд ли в ком-либо из задумавшихся над делом воспитания существует какое-либо сомнение относительно того, что царящая в современной школе система отметок, наград, наказаний направлена на развитие самого неприглядного эгоизма, на подавление в детях чувства солидарности, взаимной симпатии, на подавление чувства самой элементарной справедливости.

В школе, где дети будут одновременно и учить, и учиться, они будут чувствовать себя не рабами, беспрекословно подчиняющимися несправедливому, по их мнению, требованиям, не гостями, которых учителя должны развлекать и забавлять, а полезными членами маленькой общины, которая в них нуждается и в которой они нуждаются.

Нельзя достаточно оценить воспитательное значение чувства сознания у ребенка того, что он нужный член общества, что он делает общее нужное дело. Это развивает и самоуважение, и серьезное отношение к делу и к себе; это страхует от всякой самогрызни, душевной пустоты и неудовлетворенности.

У ребенка громадная потребность быть полезным. В семье эта потребность еще кое-как удовлетворяется; в современной школе она гложет, топчется. В свободной школе учитель должен научить детей быть полезными, научить их прилагать свои силишки на пользу других. Он должен растолковать ребенку, как и чем он может помочь своему хуже подготовленному товарищу или малышу, которого он должен научить тому или другому.

По-моему, надо все усилия направлять на то, чтобы удовлетворить эту потребность детей быть полезными. С этой целью надо, например, среднюю школу связать с какой-нибудь беднообставленной деревенской школой и поручить детям обслуживать ее в отношении учебных пособий. В этом отношении надо дать детям только руководящую нить. Указать, например, как из старых иллюстрированных журналов (например, «Нивы») можно составлять сборнички по географии, по истории, иллюстрации к сказкам и пр.; указать, как изготовлять разные модели, физические приборы и пр. и пр. Посмотрите, сколько инициативы, настойчивости проявят ребята, как сблизит это ребят с учителем и даст развернуться их индивидуальности. Тут будет одновременно удовлетворяться и потребность ребенка к творчеству, и потребность ребенка быть полезным другим, и именно полезным своим *личным трудом*.

В тех же целях полезно связать школу с каким-нибудь детским садом и дать им возможность обшивать малышей, делать им игрушки, иногда нянчиться с ними, веселить их.

Конечно, все это сложно, все это нужно организовать, направить, во все это вдохнуть жизнь, но ведь как же без этого?

Вернусь к вопросу о взаимном обучении. Привлечение детей к делу преподавания будет иметь воспитательное значение и в другом отношении. «Уча учимся», — гласит известная педагогическая истина. Всякий, кто занимался

преподаванием, знает, каким прекрасным средством самопроверки оно служит. Сразу вскрываются все недочеты знания, как только начинаешь выяснять другому то, что казалось так ясно. И вот ребенку, превращающемуся на время в педагога, становится ясной недостаточность его знаний, необходимость их пополнить. Постоянная самопроверка, самооценка — вещь чрезвычайно важная в педагогическом отношении.

При вовлечении детей в преподавание попутно будет воспитываться в них также самообладание, терпение, внимание к другим, интерес к успехам товарищей и пр.

Привлечение детей к делу преподавания поведет за собой то, что с детьми очень рано придется обсуждать некоторые вопросы педагогики и методики преподавания того или иного предмета. В настоящее время педагогика проходит лишь в старшем классе гимназии, а между тем дети интересуются ею гораздо раньше уже потому, что она очень близко их касается. Дети постоянно обсуждают между собою и методы преподавания, и различные педагогические приемы своих учителей. И, право, они проявляют при этом немало наблюдательности. Почему учителю не принять самое деятельное участие в этих разговорах детей и не направить их в должное русло? Это сильно сблизит учителя с детьми, усилит их взаимопонимание, заинтересует детей делом организации свободной школы и свободного воспитания. Сколько нового и ценного смогут они внести в это дело!

Часто говорят: «Новая школа требует учителей совсем иного типа, чем теперешние учителя. Это должны быть люди, глубоко интересующиеся вопросами воспитания, обладающие незаурядными организаторскими способностями, широкими знаниями, наблюдательностью, инициативой, чуткостью. Где их взять?» Если свободная школа привлечет самих детей к делу преподавания, если она сумеет вовлечь их с самого начала в дело организации этой школы, увлечь их своими идеями в области воспитания, показать результаты применения этих идей на практике, — она создаст необходимые кадры учителей нового типа.

А те из учеников, — таких, конечно, все же будет большинство, — которые выберут себе другую деятельность, навсегда сохранят глубокий интерес к вопросам воспита-



ния, понимание их значения и будут всячески способствовать проведению в жизнь идей свободной школы.

Попутно привлечение самих детей к делу преподавания может разрешить одну, для многих кажущуюся неразрешимой, проблему: чтобы дать развернуться индивидуальности ученика, необходимо, чтобы и занятия с ним велись до известной степени индивидуально. При наличной системе преподавания один учитель может, таким образом, заниматься лишь с очень незначительным числом учеников. Благодаря этому свободная школа, в которой труд руководства занятиями исключительно лежал бы на преподавательском персонале, представляла бы собой учреждение весьма дорого стоящее и потому доступное лишь весьма незначительному кругу лиц. Но раз школа превращается в своего рода трудовую колонию, где каждый ученик попеременно является то в роли ученика, то в роли учителя, она потребует гораздо менее обширного числа учителей, будет поэтому стоять гораздо дешевле и станет доступна самым широким слоям населения.

1909 г.



---

## СЛЕДУЕТ ЛИ ОБУЧАТЬ МАЛЬЧИКОВ «БАБЬЕМУ ДЕЛУ»?

В «Отчете комиссии по народному образованию в С.-Петербурге за 1908 г.» один из экспертов, делая отзыв о преподавании рукоделия, говорит: «По рукоделиям я должен с величайшей радостью засвидетельствовать, что к занятию ими почти во всех уже училищах смешанного типа привлечены не одни девочки, а и мальчики, и последние столь охотно занимаются, что в иных школах превосходят в успешности девочек, например в шитье и плетении».

Эта выдержка из вышеуказанного отчета была помещена в декабрьской книжке «Вестника воспитания» за прошлый год в отделе хроники, причем составитель хроники выражает некоторое сомнение, так ли это уж полезно обучать мальчиков шитью.

Мне хочется сказать по этому поводу несколько слов.

Прежде всего поставлю вопрос в более общей форме: следует ли обучать мальчиков тем отраслям труда, которые до сих пор считались делом исключительно женским: шитью, стряпне, стирке, уходу за маленькими детьми и пр.?

В современном обществе семейная жизнь сопряжена — и это, вероятно, будет еще долго так — с рядом мелких забот, связанных с ведением обособленного домашнего хозяйства. В будущем преобразование производства и изменение условий общественной жизни внесет в эту сторону дела значительные перемены, но пока что семейная жизнь сопряжена со стряпней обеда, приборкой комнат, шитьем и чинкой одежды, с выращиванием детей и пр. Вся эта работа всецело падает на женщину.

В семьях, пользующихся достатком, этот труд сваливается на наемную женскую прислугу — кухарку, горничную, няню. Состоятельная женщина освобождает себя от него тем, что сваливает этот труд на другую женщину, не имеющую возможности освободить себя от него. Но так или иначе, а вся работа по хозяйству падает исключительно на женщину. В рабочей среде муж помогает иногда жене управляться с хозяйством. Там нужда заставляет. Вернувшись с работы, в праздник, в дни безработицы, рабочий и в лавочку другой раз сходит, и комнату подметет, и ребенка по нянчит. Не всегда и не всякий, конечно, делает это, да и многого он не умеет делать (шить, стирать), и жена, которой тоже целый день иногда приходится работать вне дома, вернувшись, хватается за стирку, мытье полов и до глубокой ночи сидит за шитьем в то время, как муж давно уж спит. Но если в рабочей среде бывает иногда, что муж помогает жене справлять домашнюю работу, то в так называемых интеллигентных семьях, как бы скудны ни были их средства, мужчина всегда стоит в стороне от хозяйства, предоставляя жене возиться с своим «бабьим делом», как она знает. «Интеллигент», моющий пол или штопающий белье, вызвал бы насмешки со стороны всех окружающих.

В буржуазной печати (особенно на Западе) очень много говорится на ту тему, что домашнее хозяйство — это та область, где женщина наиболее плодотворно может применить свои силы. Истинно великое создается человеком лишь в той области труда, которая наиболее соответствует его индивидуальности, а индивидуальность женщины такова, что ей больше всего соответствуют мелкие хозяйственные заботы. Женщина должна заботиться о том, чтобы быть образцовой хозяйкой, а не стремиться выйти из сферы семейной жизни и конкурировать с мужчиной в области умственного труда. Нечего-де с презрением относиться к стиранию пыли и штопке чулок — это занятие достойно всяческого уважения, а никоим образом не презрения.

Насколько лицемерны эти речи, видно из того, что мужчины, разглагольствующие о великом уважении, которое заслуживает работа по домашнему хозяйству, никогда не нисходят до того, чтобы принять в нем деятельное участие. Почему? Да потому, что в глубине души они этот

труд презируют, считая его делом, достойным лишь существа менее развитого, с более низкими потребностями.

Все эти разговоры о том, что женщина «самой природой предназначена» к ведению домашнего хозяйства, такие же пустяки, как те речи, которые в свое время велись рабовладельцами о том, что рабы «самой природой предназначены» к тому, чтобы быть рабами.

По существу, в занятии домашним хозяйством нет ничего такого, что бы делало это занятие более соответствующим индивидуальности женщины, чем индивидуальности мужчины. Женщине не под силу выполнение некоторых работ, требующих большой физической силы, но почему мужчина не может сообща с женщиной выполнять работы по хозяйству? Дело тут не в том, что домашнее хозяйство — приращенная сфера женщины, а в том, что мужу приходится работать большую часть вне дома для заработка. Поскольку это имеет место, постольку ведение домашнего хозяйства исключительно силами женщины имеет известные основания. Но поскольку женщина все более и более вынуждена тоже посвящать свое время заработку, постольку домашнее хозяйство ложится на нее добавочным бременем, и несправедливо, что мужчина не приходит ей тут на помощь. Точно также, если мужская профессия такова, что оставляет мужчине много свободного времени, несправедливо, что мужчина считает ниже своего достоинства наравне с женой выполнять домашние работы.

Свободная школа борется со всеми предрассудками, портящими жизнь людей. Предрассудок, что занятие домашним хозяйством есть занятие, достойное лишь существа с низшими потребностями, портит отношения между мужчиной и женщиной, внося в них начало неравенства. Не одну женскую жизнь заел этот предрассудок, не в одну семью внес он отчуждение, взаимное непонимание. Свободная школа является горячей поборницей совместного воспитания, так как считает, что совместная работа, одинаковые условия развития помогут взаимному пониманию и духовному сближению молодежи обоих полов и тем послужат залогом нормальных отношений между мужчиной и женщиной. Стоя на такой точке зрения, свободная школа должна и при обучении ручному труду не делать разницы между детьми различных полов. Надо, чтобы

и мальчики, и девочки одинаково учились делать все необходимое по хозяйству и не считали бы выполнение этого дела чем-то недостойным себя.

Кто наблюдал детей, тот знает, что в раннем детстве мальчики так же охотно, как и девочки, готовы помогать матери и стряпать, и мыть посуду, и делать любое дело по хозяйству. Все это кажется таким интересным! Но обыкновенно в семье с самых ранних лет начинают проводить разницу между мальчиками и девочками. Девочкам дают поручение вымыть чашки, накрыть на стол, мальчику говорят: «Что ты все в кухне толчешься, разве это мужское дело?» Девочкам дарят куклы, посуду, мальчикам — паровозы, солдатиков. К школьному возрасту в мальчике в достаточной мере воспитано уже презрение «к девочкам» и их занятиям. Правда, это презрение еще очень поверхностного свойства, и стоит в школе повести другую линию, и это презрение к «бабьему делу» быстро исчезнет. В этих целях надо обучать и мальчиков наравне с девочками шитью, вязанью, чинке белья — всему тому, без чего нельзя обойтись в жизни и незнание чего делает человека беспомощным, ставит в зависимость от других. Если поставить это обучение как следует, есть основание думать, что мальчики возьмутся за него охотно, чему мы видим пример в петербургских школах (характерно, что этот опыт сделан в школах смешанного типа). А затем следует возложить на самих детей (без разделения труда между мальчиками и девочками) и приготовление поочередно школьных завтраков, мытье посуды, приборку комнат, наблюдение за чистотой и пр. Желание быть полезным, хорошо выполнить возложенное на него дело, увлечение работой заставят мальчика очень скоро позабыть о своем презрении к «бабьему делу».

Конечно, было бы смешно ожидать от обучения мальчиков «бабьему делу» великих последствий, но это одна из тех мелочей, которые создают общий дух школы и на которые следует обращать внимание.

---

## ПОЗИТИВНЫЙ МЕТОД В ПРЕПОДАВАНИИ

В этом году (1910) в Париже в «Школе высших социальных знаний» («École des Hautes Études Sociales») каждый четверг читаются лекции и ведутся собеседования на тему о применении позитивного метода при преподавании различных предметов курса среднеучебных заведений: естествознания, истории, иностранных языков, грамматики, литературы, математики. Лекции сопровождаются дискуссиями. Аудитория состоит почти исключительно из преподавателей лицеев с их женами и знакомыми, из очень небольшого числа учителей начальных школ да еще из нескольких иностранных педагогов, большей частью русских, волею судеб заброшенных в Париж. «Мы здесь между своими», — сказал один из лекторов. И действительно, «публика», в широком смысле слова, отсутствует. Ни власти, ни массовый учитель, ни родители, видимо, этим вопросом совсем не интересуются. А между тем вопрос о позитивном методе в преподавании тесно связан с постановкой всего школьного дела и имеет не узкопрофессиональное значение, а общественное, особенно во Франции, где дух рутины свил себе прочное гнездо в области преподавания.

Относительно постановки дела среднего образования во Франции мы находим немало любопытных данных в парламентской анкете о реформе среднего образования (Enquête parlementaire sur la réforme de l'enseignement secondaire).

Данные этой анкеты вышли в свет в 1904 г. и составляют целые шесть томов. Приведем несколько выдержек оттуда.

«Все наши современные методы являются, собственно говоря, продолжением средневекового метода преподавания. В то время преподавание находилось целиком в руках католической церкви; учитель всходил на кафедру и учил сидящих перед ним детей тому, чему следовало их обучить, и ученики должны были воспринимать его слова, как нечто священное... Идеи иезуитов, их воспитание оказали глубокое влияние на постановку нашего школьного дела» (Enquête, t. II, p. 642, Payot, inspecteur d'Académie).

Хотя преподавание теперь изъято совершенно из рук католического духовенства и даже закон божий не преподается в школе, но «мертвый хватает живого», и идеи, привитые иезуитами, продолжают господствовать в современной светской школе. Сами того не сознавая, учителя — часто ярые защитники светской школы — работают в том же направлении. Они озабочены тем, чтобы воспитывать детей в духе послушания, преклонения перед авторитетами, подавляют в учениках всякую инициативу, не дают свободно развиваться личности ребенка, окружая каждый его шаг самой мелочной опекой. Преподавание сводится к усвоению готовых истин; дух критики, исследования не находит себе пищи в школьной обстановке и постепенно заглушается. Результаты такого преподавания, конечно, весьма мало утешительны.

«Иногда приходится констатировать прямо ужасающие результаты. Есть несчастные кандидаты, которые почти ничего не знают о войне 1870 г., не знают, что Мец и Страсбург не принадлежат более Франции... Это является следствием полного отсутствия любознательности: многие из молодых людей, оканчивая лицей, не могут без отвращения подумать о том, что надо еще чему-либо учиться или что-либо слушать; они не хотят ничего видеть, ничего слышать, их ужасает приобретение каких-либо сведений, хотя бы они касались фактов почти современных» (Enquête, t. II, p. 34, Lippmann).

«Надо признать, что наше теперешнее преподавание не приспособлено в достаточной мере к потребностям времени. Оно является, до известной степени, причиной экономической отсталости современной Франции, — относительно, конечно, но весьма прискорбной, если сравнить крайне медленный прогресс нашей промышленности и тор-

говли с быстрым прогрессом наших соседей, особенно немцев» (Enquête, t. II, p. 439, Blondel).

Опека над учениками доходит иногда до чудовищных размеров. Например, в лицеях Мишле и Лаканалья, расположенных за городом, среди прекрасных парков, ученики свободное время проводят не в парке, а на особом дворе, отведенном для игр, где за ними легче надзирать. По парку же учеников водят гулять лишь выстроенных в пары — из боязни, чтобы они не испортили казенного парка, не сделали себе какого вреда, не предались безправственным поступкам.

Учеников никогда не оставляют одних.

«Однажды я сделал у себя в классе,— рассказывает один преподаватель,— такой опыт: я сказал ученикам: «Я хочу посмотреть, могу ли я доверять вам, я уйду на 10 минут. Я уверен, что вы будете вести себя хорошо». Так и сделал. В это время проходит инспектор. «Это ужас что такое, что вы сделали,— сказал он мне,— подумайте, вдруг в вашем отсутствии кто-нибудь из учеников выколол бы глаз своему соседу!» Я ему ответил, что мое присутствие не может помешать ученику ткнуть пером в глаз соседу» (Enquête, t. II, p. 379, Weie, prof. au lycée Voltaire).

Многие учителя сознают всю необходимость изменить характер преподавания и школьный режим, но они бессильны в этом отношении. «В настоящее время все сконцентрировано в руках центральной администрации и наша личная инициатива не существует более. Министр делает предписания относительно малейших деталей, касающихся управления учебными заведениями» (Enquête, t. I, p. 559, Dalinuer, proviseur du lycée Buffon).

«Во всех лицеях Франции ученики встают, ложатся спать, обедают, учатся, отдыхают в одни и те же часы. Всюду один и тот же распорядок, одни и те же программы, расписания уроков, школьные работы. Все регламентировано до мельчайших подробностей» (Enquête, t. I, p. 38, Lavissee, prof. à la Sorbonne).

«Мы видим,— заявил Рибо в заседании Палаты депутатов от 13 февраля 1902 г.,— что в наших лицеях воцарилась такая система централизации, сопровождаемая бюрократическим вмешательством во все мелочи, что наши провизоры, руководители учебных заведений, которым



предписывают развивать инициативу в учениках, которым ежеминутно твердят: «Воспитывайте людей, будите в учениках чувство ответственности», — как рабы цепями, связаны по рукам и ногам циркулярами, исходящими или с rue Grenelle (из министерства), или из кабинета окружного инспектора (recteur)».

Не знаю, много ли изменилось за последние годы в постановке преподавания во французских лицеях, но все вышеприведенные цитаты невольно приходили на память во время четверговых лекций и дискуссий в «Школе высших социальных знаний» («École des Hautes Études Sociales»).

Лекторами выступали профессора лицеев и Сорбонны, пионеры в деле введения более рациональных методов преподавания. Каждая почти лекция иллюстрировала, как связывают преподавателей программы, расписания, циркуляры, экзамены и пр., как мертвят они всякие начинания. Характерна была лекция профессора Сорбонны Брюно, говорившего о позитивном методе в преподавании грамматики. Он нарисовал яркую картину бессилия учителей изменить что-либо в теперешнем положении дел, когда преподавание родного языка на  $\frac{3}{4}$  сводится к преподаванию грамматики, а грамматика — к преподаванию орфографических правил, зачастую совершенно условных и отживших. «Я знаю, вы все связаны экзаменами, программами, требованиями родителей, общественного мнения — я вас не обвиняю, — говорил он, обращаясь к учителям, — я указываю лишь цель, к которой надо стремиться».

Это бессилие учителей предпринять что-либо существенное для изменения существующего школьного режима подчеркнул один из возражавших одному чересчур размечтавшемуся лектору: «Вы хотите очень больших изменений в программе. Вы забыли, что все мы на службе, что существует начальство, существуют родители, экзамены и пр. Во всяком случае я не советовал бы начинающему свою карьеру учителю заходить так далеко в применении позитивного метода», — заключил он иронически свою речь.

Надо сказать правду, все лекторы были очень скромны в своих пожеланиях, реформе придавался характер узкопедагогический, ни один лектор не поставил вопрос в

связь с необходимостью реформы постановки всего дела преподавания.

Никто из возражавших тоже не вышел из рамок чисто педагогического обсуждения вопроса, никто не горячился, высказывались лишь профессора, стараясь выражаться как можно вежливее, делая вид, что они не возражают, а лишь дополняют лектора. Просто поражало, как могут так безразлично относиться к этому живые французы. Например, профессору Брюно, лекция которого затронула массу интересных вопросов, не было задано никаких вопросов, никто не взял слова, и только лекция Рюдлера, преподавателя литературы в лицее Шарлеманя, о позитивном методе в преподавании литературы благодаря некоторым своим особенностям вызвала более оживленный обмен мнений. Вообще эта лекция очень характерна, и я остановлюсь на ней более подробно.

Рюдлер — далеко не заурядный преподаватель, обладает большим художественным чутьем, большой эрудицией, любит свой предмет — читает лекции с большим увлечением. Можно сказать наперед, что такого преподавателя должны страшно связывать программы, экзамены, невозможность отступить от шаблона. Вполне естественно, Рюдлер в рядах тех, кто стоит за позитивный метод в преподавании. В лекции его было много нервности и какой-то скрытой полемики. Но в то же время Рюдлер — французский профессор, зараженный предрассудками своей среды, не пытающийся даже поставить вопрос во всей его широте, и потому его лекция носила какой-то двойственный характер, производила впечатление чего-то недоговоренного, недодуманного.

Основная идея лекции та, что понимание произведений великих писателей — вещь очень субъективная. Для одних эти произведения — простая словесность, не возбуждающая в них никаких чувств, не оставляющая никакого следа в их душе, для других это — целый мир, полный образов, глубоко действующий на их психику. В понимании одного и того же произведения отдельными людьми существует целая гамма оттенков. Сила впечатления зависит от того, насколько данный художественный образ ассоциируется у читающего с соответствующими пережитыми им самим впечатлениями... У человека, никогда не видавшего моря, самое художественное описание моря не вызовет никаких

образов, тогда как у сжившегося с морем, видевшего его жизнь, то же самое описание вызовет яркий образ, настроит определенным образом его душу. То же верно и относительно социальных чувств. Всякий знает по личному опыту, что одно и то же произведение воспринимается совершенно различным образом в разном возрасте. Изменилось не произведение, изменился сам человек, изменился запас пережитых им эмоций. Ценность художественного произведения зависит от того, какие струны человеческой души оно затрагивает и насколько сильно заставляет оно дрожать их. Только надо, конечно, чтобы струны эти были, чтобы они способны были звенеть. Струны— это личные впечатления, пережитые эмоции. От богатства и интенсивности этих эмоций зависит способность читающего понимать красоту художественного произведения.

Главная задача преподавателя литературы — это подготовить ученика к пониманию художественных произведений. Путь к этому один — стараться, чтобы ученик как можно больше пережил соответствующих впечатлений. Мысль совершенно верная. Но в средней школе учебы, оторванной от жизни, ученик получает чрезвычайно мало связанных с живой жизнью впечатлений.

Единственный вывод, какой надо было сделать, это сказать, что современные французские лицеи должны быть в корне преобразованы, должны превратиться в школы производительного труда, крепкими нитями связанные с жизнью. Но Рюдлер не делает этого вывода; и попытка его ввести позитивный метод, как он его понимает, в изучение литературы в лицеях носит какой-то половинчатый, искусственный характер.

Примером урока, который основан на позитивном методе, Рюдлер берет стихотворение Ронсара (Ronsard) «Розы». Рюдлер предлагает приурочить разбор этого стихотворения к маю месяцу, хотя это и очень трудно с точки зрения программы, которая приурочивает изучение этого стихотворения к январю. Это нужно изменить, конечно. Учитель предлагает каждому из десяти-двенадцати учеников, составляющих класс (правда, в настоящее время учеников в классе бывает по 40, а то и больше, но это ненормально и должно быть изменено), купить по

розе (расход ничтожный). При покупке выбирать ту розу, которая больше всего понравится. Потом в классе учитель вместе с учениками при помощи ящика с акварельными красками точно определит цвет каждой розы, потом разберет каждую розу с точки зрения формы, каждый ученик скажет, почему ему особенно понравилась та роза, которую он выбрал; потом ученики составят из роз несколько букетов; учитель ботаники разберет розу с точки зрения естествоиспытателя; учитель рисования покажет акварели роз, выполненные знаменитыми художниками; ученики сходят в Люксембургский сад полюбоваться на розовые кусты... Наконец, учитель даст ученикам сочинение на тему «Розы», предоставив ученикам известную свободу в обработке темы. При писании сочинения ученики зафиксируют свои переживания в этой области. Тогда только можно приступить к разбору стихотворения Ronsard'a. Рюдлер привел еще пару аналогичных примеров, оба касались описаний.

Тема «Розы» кое-как еще может быть втиснута в рамки современного режима французского лица. Но таких тем крайне мало. Самое простое описание требует гораздо более сложных наблюдений... И Рюдлер говорит о том, что надо как можно шире использовать каникулы, давать ученикам указания, на что следует им обращать большее всего внимание. Центр тяжести ученических наблюдений переносится за пределы школы, на то время, когда ученику дается некоторый передых от зубрежки и он может более свободно располагать своим временем. Это молчаливое признание того, что сама школа таких впечатлений дать ученику не может, ибо она оторвана от жизни, отделена от нее целой пропастью.

Художественные произведения состоят не из одних описаний цветов, полей, моря и пр. Понимание их требует обширного наблюдения над людьми, над жизнью в самом широком смысле слова. Руководить этими наблюдениями хоть в самой наималейшей мере неспособна современная школа, оторванная от жизни, от ее интересов, оторванная от общественной жизни. И хотя Рюдлер и говорил о том, что учитель литературы должен быть учителем жизни, но не в пересмотре программ дело. Нужно изменить весь строй школьной жизни, связать школу самым тесным образом с жизнью, сделать так, чтобы школа была не чем

иним, как разумно организованной трудовой жизнью подрастающего поколения, где бы труд стоял в неразрывной связи с наукой, жизнью, дающей возможность для подростка получать непрестанно богатые впечатления и, работая и учась, вырабатывать в себе понимание жизни. Такая школа сможет воспитать людей, умеющих понимать глубоко и разносторонне великие произведения поэтов.

1910 г.



---

## К ВОПРОСУ О ШКОЛЬНЫХ СУДАХ

В 8-й книжке «Свободного воспитания» помещена очень живая сцена суда школьников в берлинской школе Б. Отто. Подобного рода суды введены и во многих американских школах и находят себе горячих защитников в среде педагогов новой школы. Поэтому вопрос этот будет полезно обсудить всесторонне в печати.

Говорят: дети весьма охотно берут на себя роль судей, прокуроров, защитников и в ходе игры проявляют много инициативы, самостоятельности, детской непосредственности и неспорченности. Весьма возможно. Но следует ли из этого, что подобного рода игру следует поощрять? Прежде всего, не следует предаваться самообману и воображать, что тут нет влияния взрослых и дети действуют самостоятельно. Взрослые могут даже не присутствовать на самих собраниях, но общий тон-то дают все же они, они направляют самостоятельность детей по известному руслу. Б. Отто не присутствует на заседаниях детского суда, но он является окончательной инстанцией; он иногда, в качестве случайного посетителя, делает замечания, и к его авторитету прибегают судьи: «г-н Отто этого не любит».

Итак, самообольщаться не надо: дети действуют тут не самостоятельно, а под влиянием воспитателей. Кроме того, не вся та игра хороша, которой увлекаются дети, которую они заводят по собственному почину.

Игра в большинстве случаев — подражание. Дети в игре часто подражают лицемерию, глупости, жестокости взрослых, но никто не станет утверждать, что подобного рода игры благотворительно действуют на детей. В настоящее время вы нередко встретите детей, играющих в виселицу,

В газетах промелькнуло как-то сообщение, что двос детей, 8—10 лет, повесили товарища, а потом еще, что какой-то мальчуган повесил сестренку. О повешенных во время игры кошках и собаках в газетах, конечно, не пишут. А сколько инициативы, увлечения, какое богатство воображения проявляют во время этих диких и жестоких игр дети! И как часто эти игры будят в них зверя!..

Следует ли поощрять игру в суд?

Дети судят своих товарищей. За что? Или действительно за дурной и недопустимый проступок, или за мелкие проступки против школьных правил. В первом случае игра в суд совершенно безнравственна и недопустима. Детям нельзя предоставить произносить приговор над провинившимся товарищем. Они слишком мало знают еще жизнь, людей, чтобы проявить достаточно объективности. Детский приговор может быть большой несправедливостью по отношению к виновному.

Напомним читателю один эпизод Яснополянской школы, описанный Л. Толстым.

Один из учеников Яснополянской школы оказался вором. Когда обнаружилось, кто вор, «открытие это произвело странное чувство в товарищах: как будто облегчение и даже радость, и вместе с тем презрение и сожаление к вору. Мы предложили им самим назначить наказание: одни требовали высечь вора, но непременно самим; другие говорили: ярлык пришить с надписью «вор». Это наказание, к стыду нашему, было употребляемо нами прежде, и именно тот самый мальчик, который год тому назад сам носил ярлык с надписью «лгун», настоятельнее всех требовал теперь ярлыка на вора. Мы согласились на ярлык, и когда девочка нашивала ярлык,— все ученики с злой радостью смотрели и подтрунивали над наказанным. Они требовали еще усиления наказания: «Провести по деревне, оставить до праздника с ярлыком»,— говорили они». Наказанный, «горбоносый, с сухими чертами умного лица, был бледен, губы у него тряслись, глаза дико и злобно смотрели на радующихся товарищей, и изредка неестественно у него в плач искривлялось лицо. Фуражка с разорванным козырьком была надета на самый затылок, волосы растрепаны, платье испачкано мелом. Все это меня и всех поразило теперь так, как будто мы в первый раз это видели. Недоброжелательное внимание всех было устремлено

на него. И он это больно чувствовал. Когда он, не оглядываясь, опустив голову, какой-то особенной преступной походкой, как мне показалось, пошел домой и ребята толпой бежали за ним, дразнили его как-то ненатурально и странно жестоко, как будто против их воли злой дух руководил ими, что-то мне говорило, что это нехорошо».

Какой-нибудь поверхностный наблюдатель из того недоброжелательства, которое проявили ребята по отношению к вору, готов бы был, пожалуй, сделать вывод, что яснополянским детям присуще-де было известное правосознание, которое в данном случае ярко и проявилось. Л. Толстой далек от идеализирования ребят, от того, чтобы в их непосредственном якобы чувстве искать ответа на вопрос, как в данном случае поступать. И именно элемент подражания в поведении детей, который живо почувствовался Л. Толстым, дал толчок его сознанию совершаемой несправедливости по отношению к воровавшему мальчику.

Мальчик опять украл. «Мы опять навесили ему ярлык,— пишет Л. Толстой,— опять началась та же уродливая сцена. Я стал увещевать его, как увещевают все воспитатели; бывший при этом же взрослый мальчик, говорун, стал увещевать его тоже, *повторяя слова, вероятно слышанные им от отца* — дворника. «Раз украл, другой украл,— говорил он складно и степенно,— привычку возьмет, до добра не доведет». Мне начало становиться досадно...» И, взглянув на наказанного мальчика, Л. Толстой вдруг убедился, не умом, а всем существом своим, что он не имеет права наказывать его.

«Я убедился, что есть тайны души, закрытые от нас... И что за дичь? Мальчик украл книгу — целым, длинным, многосложным путем чувств, мыслей, ошибочных умозаключений приведен был к тому, что взял чужую книжку и зачем-то запер ее в свой сундук,— а я наклепываю ему бумажку со словами «вор», которые значат совсем другое! Зачем? Чтобы наказать его стыдом? Зачем? Что такое стыд? И разве известно, что стыд уничтожает склонность к воровству? Может быть, он поощряет ее. То, что выразилось на его лице, может быть, был не стыд? Даже на верное я знаю, что это был не стыд, а что-то совсем другое, что, может быть, спало бы всегда в его душе и что не нужно было вызывать...»



Моя цитата вышла слишком длинна, но без нее нельзя было обойтись, так как она прекрасно рисует всю сложность вопроса о возмездии.

Можно ли учить детей тому, что они имеют право налагать на товарища наказание?

«Наш мир детей,— говорит Л. Толстой,— людей простых, независимых — должен оставаться чист от самообманывания и преступной веры в законность наказания, веры и самообманывания в то, что чувство мести становится справедливым, как скоро назовем его наказанием».

По-моему, если случится, что кто-либо из школьников сделает действительно скверный, недопустимый поступок, надо прибегать не к школьному суду, а потолковать с детьми — это, конечно, в свободной школе выйдет само собой,— надо, чтобы дети вполне выяснили себе, чем именно вреден и скверен данный поступок, а не повторяли бы ходячие фразы: «лгать — стыдно», «воровать — преступление»; постарались бы понять, чем вызван поступок товарища, и сообщая подумали и обсудили, как на него повлиять, как удержать его в будущем от повторения подобного рода поступков. С подростками 12—16 лет — возраст детей, участвующих в школьных судах,— вполне можно уже разговаривать о подобных вещах.

Если дети легко поддаются злему чувству, они, с другой стороны, проявляют и большую чуткость и отзывчивость. Все зависит от того, в какую сторону будет направлено их чувство.

Скажут: серьезные проступки могут быть изъяты из ведения школьного суда, компетенция его может ограничиться преступлениями против правил школьного распорядка — резал стол ножом, нашумел, подрался. Во-первых, нелогично: за крупные проступки — не наказывать, когда за мелкие суд будет налагать наказания.

Положим, преступления невинные, вполне извинимые, но тем хуже, что за них налагаются серьезные наказания: исключение из игры, из класса. Ведь эти наказания могут ушибить, обидеть, озлобить наказанного. Тут все же не игра. Если бы была игра, то и наказания были бы шуточные: проскакать на одной ноге, пройтись колесом и пр. А устраивать всерьез детские суды — вещь очень рискованная. Имеют они на детей дурное влияние. Роль прокурора, который стремится порой белое сделать черным,

роль защитника, который стремится порой черное сделать белым,— несомненно, развращают их исполнителей. Недаром Щедрин, изобразив в «Господах ташкентцах», как подростки-правоведы готовятся, играя в суд, к должностям прокуроров и адвокатов, окрестил эту игру «приготовительным классом наездников».

И кроме того, игра в суд приучает детей, поскольку они подражают настоящему суду с его процедурой, удовлетворяться внешней, формальной стороной дела. Конечно, то, что дети близко знают друг друга, что проступки их весьма примитивного свойства, служит некоторым противовесом формалистике. Но тенденция остается та же: решение дела с точки зрения *формальной, условной, внешней* справедливости.

Если в государственной жизни формальная справедливость иногда, может быть, и лучше отсутствия всякой справедливости, если подобный формализм неизбежен при полной невозможности ознакомиться с психологической подкладкой проступка подсудимого, то внесение такого совершенно ненужного формализма в интимный кружок товарищей-детей более чем вредно. Дети должны привыкать решать каждое дело с точки зрения справедливости,— как они себе ее представляют,— а не с точки зрения внешнего соответствия букве закона, хотя бы и школьного.

Конечно, умелым руководством можно обезвредить до известной степени эту псевдоигру в суд, но вообще-то говоря, какая от нее польза? Дети приучаются, мол, говорить, у них вырабатывается уважение к правовым нормам, таким путем легче поддерживать школьную дисциплину.

Научиться говорить, точно формулировать свои мысли дети могут и на обычных детских беседах; уважение к правовым нормам — вещь весьма условная: правовая норма правовой норме рознь, а поддержание школьной дисциплины путем детских судов, может быть, и удобно для учителя, но полезно ли это для детей?

Приведенные доводы не исчерпывают, конечно, вопроса, они скорее только ставят его. Только прежде чем вводить школьные суды в наши новые школы, надо выяснить вопрос, стоит ли это делать.

---

## САМОУБИЙСТВА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ И СВОБОДНАЯ ТРУДОВАЯ ШКОЛА

На основании донесений попечителей учебных округов врачебно-санитарный отдел министерства народного просвещения составил отчет о самоубийствах среди учащихся за 1909 г.

Это — один из ужаснейших «человеческих документов». Сухие цифры говорят о том, что с каждым годом растет то, чему нет имени на человеческом языке, — самоубийство детей и подростков. В 1906 г. насчитывалось 44 самоубийства учащихся, в 1907 — 74, в 1908 — 83, в 1909 — 143. Это не считая покушений на самоубийство, которых за 1909 г. было 69.

Но ведь в факте самоубийства ребенка или подростка ужасает не самый факт смерти. Жаль, конечно, молодую гибнущую жизнь, но смерть сама по себе вещь довольно естественная и обыденная. Ужасает то, что ребенок мог дойти до такого ужасного душевного состояния, до такого отчаяния. А с точки зрения душевного состояния самоубийство или покушение на самоубийство разницы не составляет.

Итак, в 1909 г. более 200 человек учащихся доведены до самоубийства!

Речь идет только об учащихся. Самоубийства детей, не посещающих школу, — ремесленных учеников, мальчиков, служащих в лавках и пр. и пр. — в счет здесь не идут. Речь идет о гимназистах, реалистах, гимназистках, институтках и пр. (учащиеся среднеучебных заведений составляют свыше 70% всех учащихся-самоубийц).

Естественно возникает вопрос: какую роль играет в самоубийствах учащихся школа?

Одна маленькая цифра весьма красноречиво говорит о роли школы в этом отношении. В то время, как в мае месяце — во время экзаменационной страды — число самоубийств равнялось 21, в июле, когда школьная жизнь замирает, число самоубийств ничтожно, — их всего два.

Посмотрим, каковы были причины самоубийств. В 44 случаях причины остались совершенно неизвестны. В 6 случаях отчет указывает, как на причину самоубийства, умопомешательство, в 10 — утомление жизнью, в 9 — неврастению. Вопрос же о том, почему это 12—16-летние дети сходят с ума, одержимы неврастением, так страшно утомлены жизнью, остается открытым. В большинстве случаев указываются лишь поводы самоубийств. В 9 случаях поводом были дурные отметки, провал на экзамене, исключение; в 14 — страх наказания со стороны родителей за неуспешность; в остальных случаях поводы были, так сказать, посторонние: в 14 случаях — неудачная любовь, в 18 — семейные неприятности и пр. И опять-таки остается открытым вопрос: почему такие вещи, как «измена Сонечки» или семейные неприятности, заставляют подростка пускать себе пулю в лоб в период школьных занятий, особенно в период экзаменационной горячки, и худо ли, хорошо ли, но выносятся в каникулярное время? Или почему эти вещи легче переносятся в 1906 г., когда школа пользовалась относительной свободой, а в 1909 г., когда школа подтянута, что называется, вовсю, самоубийства учащихся достигли таких невероятных размеров?

В общем, отчет не выясняет причин самоубийств, — из него лишь видно, что дети так несчастны, что достаточно часто совершенно ничтожного повода, чтобы чаша оказалась переполненной, что ничто не привязывает их к жизни, что, окруженные родителями, учителями, товарищами, они страшно одиноки, что окружающие совершенно не интересуются внутренним миром ребенка, да и сам он не может, не умеет ни с кем сблизиться, весь уходит в себя и бродит дикарем «бесприютен и сир», чувствует себя ненужным, лишним, всем чужим.

Видно из отчета еще и то, что школа не только не вносит мира в душу ребенка, а, напротив, усугубляет его мучительное душевное состояние.

По поводу отчета «человеки в футляре» станут вновь утверждать, что самоубийства детей и подростков растут

благодаря той распушенности, которая якобы царит среди учащихся, будут говорить, что надо усилить над ними надзор, строго наблюдать за тем, чтобы гимназисты не гуляли с гимназистками в городских садах, чтобы учащиеся аккуратнее посещали церковные службы и не ходили бы с оборванными пуговицами, так как беспорядок в одежде ведет к беспорядку в мыслях.

Родители и вообще люди благожелательные будут говорить о том, что надо более гуманности и мягкости в отношениях к ученикам, что надо так распределять время, чтобы дети не переутомлялись, что необходимо отменить экзамены и т. п.

И лишь немногие, перечитывая отчет, придут к заключению, что растущие с каждым годом самоубийства учащихся как нельзя более красноречиво иллюстрируют полную непригодность всей современной школьной системы, указывают на полное ее крушение и вопиют о необходимости создания новой, свободной, построенной на совершенно иных педагогических основах школы.

Скажут, нельзя ставить целиком на счет школы самоубийства учащихся: первенствующую роль играет в этом отношении российская действительность, гнетуще действующая на психику детей.

Конечно, смешно было бы отрицать влияние окружающей общественной среды и обстановки. Но современная школа не только не борется с этим гнетущим влиянием, не только не в силах ему что-либо противопоставить,— она сама действует в том же направлении, убивая в ребенке всякую энергию, всякую жизнерадостность.

Кроме того, влияние школы слишком слабо потому, что она не будит самостоятельности учащегося, не отвечает на его умственные и нравственные потребности, не захватывает его целиком, а заставляет его лишь пассивно воспринимать «преподаваемое ему учение». Вот почему, несмотря на то, что со школой связано почти три четверти жизни ребенка, школа остается для него чем-то сторонним, чуждым.

Один французский педагог, Кузине, хотя горячий защитник современной рутинной школы со всеми ее отрицательными сторонами, но умеющий недурно наблюдать детей, отмечает, что французские дети смотрят на школу как на нечто нереальное, искусственное, далекое от жизни

с ее яркими радостями и горестями. Жизнь, по их мнению, начинается лишь за стенами школы, в школе же все выдуманное, невзаврадашное, никчмушное, все делается так себе, «нарочно». Если учитель сердится, так это не потому, что он действительно огорчен или возмущен, а так, по обязанности; если детям дают какую-нибудь работу, то не потому, чтобы их труд был на что-либо нужен, а только для порядка.

И Кузине отмечает слабое воспитательное влияние такой чуждой детям школы.

Если это верно по отношению к французской школе, то что же сказать про нашу русскую? Возьмите наших гимназистов,— как мало у них школьных воспоминаний! Лучшие годы жизни проходят для них, как какой-то мутный сон; потом и помянуть их нечем. Конечно, такая школа не может бороться с влиянием окружающей обстановки.

И потому еще школа бессильна в этой борьбе, что она страшно оторвана от жизни. Школа с ее грамматиками, историями и пр. сама по себе, а жизнь с ее сложными вопросами сама по себе. Вопросы, выдвигаемые жизнью, настоятельно требующие ответа, в школьные программы не входят, и их учащийся должен решать сам, как знает. А ведь в теории считается, что школа готовит ученика к жизни! Правда, «подготовка к жизни» понимается весьма узко. Подготовка к жизни сводится к тому, что школа стремится дать ученику известные знания и умения, закрепляемые правами, которые дадут ему в будущем возможность занять известное общественное положение: получить место, должность, заняться той или иной профессией.

Но о самой главной подготовке к жизни, о том, чтобы подготовить учащегося к жизни среди людей,— ведь он не Робинзон какой-нибудь, и жить ему приходится среди людей, какой бы профессией он ни занимался,— школа заботится весьма мало. Она совершенно не заботится о развитии в учениках общественных инстинктов, о развитии в них понимания окружающих, стремления и умения быть всегда, на всяком месте, полезным людям. А ведь только одно это сможет сделать человека счастливым, одно это может застраховать от того ужасного душевного состояния одиночества, ненужности, которое так часто толкает теперь юную, полную силами жизнь на самоубийство.

Чтобы легко жилось с людьми, чтобы складывались с ними близкие, теплые отношения, надо уметь внимательно относиться к людям, уметь становиться на их место, влезать в их шкуру, уметь отыскивать во всяком человеке искру божью. Большую роль в этом отношении могут сыграть произведения великих писателей, умеющих поднимать завесу над святой святых человеческой души, но необходимо, чтобы человек умел читать не только книгу, но живую жизнь. Для этого ему надо уметь наблюдать жизнь, людей, нужно постоянное живое общение с людьми, — лучше всего общение на совместной работе, которая сближает, соединяет людей.

Что делает в этом отношении современная школа? Она искусственно отрывает ученика от людей. Все время поглощает у него школа, приготовление уроков; на общение с людьми вне школы времени почти нет. С кем имеет дело ученик в школе? С учителями, с товарищами. Учитель учит, ученики учатся, учитель приказывает, ученики слушаются, и это воздвигает между ними стену. В лучшем случае — учитель придет в класс, даст более или менее интересный урок, ученики выслушают его более или менее внимательно, зададут, может быть, несколько вопросов и разойдутся, как чужие. Духовной близости между учениками и учителем мешает весь формализм школьной жизни. Разве, за весьма редкими исключениями, станет говорить ученик с учителем о своих душевных мыслях, о своих сомнениях, станет искать у него нравственной поддержки? В худшем случае учитель и ученики — два враждующих лагеря.

А товарищи? В классе другой раз 30—40 человек, и они часто знают друг друга лишь по имени, по голосу, по виду, а духовно остаются совершенно чуждыми, хотя изо дня в день сидят вместе по 4—5 часов.

В современной школе все направлено на то, чтобы разъединять учеников, а не сближать их. Отметки, соревнование — все это ведет к развитию зависти, тщеславия. Все направлено к тому, чтобы отделить ученика от товарищей; ему запрещается что-либо спрашивать своего соседа, никакой общей работы, которая требовала бы объединенных, совместных усилий, ученикам не дают. Каждый вынужден думать о себе, заботиться о своих личных успехах. Всякое проявление чувства товарищества, — благодаря принуди-

тельному характеру школы принимающего нелепые формы подсказывания, совместного надувания учителя,— строго преследуется. И только общественный инстинкт предохраняет детей от превращения в тщеславных эгоистов. Вышеупомянутый французский педагог Кузине с негодованием говорит об этом ничем неискоренимом чувстве солидарности, чувстве товарищества учеников, и откровенно заявляет, что учитель должен направить все усилия на борьбу с этим чувством, должен пустить в ход и ласку, и строгость, должен войти к ученикам в доверие,— все сделать, чтобы разъединить их, иначе он-де не будет пользоваться авторитетом, и ему не справиться будет с этой оравой мальчишек, имеющих свои представления о чести и справедливости.

Школа будущего должна всячески развивать в детях чувство солидарности. Всякий формализм должен быть изгнан из школы, должно отсутствовать всякое принуждение. Собственно говоря, школа будущего должна представлять собой свободную ассоциацию учащихся, ставящих себе целью путем совместных усилий проложить себе дорогу в царство мысли. Учитель в такой школе лишь старший товарищ, богатый опытом и знанием, который помогает учащимся научиться самостоятельно учиться. Он указывает им приемы, методы приобретения знаний, помогает организовать совместную работу самообразования, учит, как надо в деле обучения помогать друг другу. Только такая школа может стать школой солидарности, школой, обучающей взаимному пониманию и доверию.

Но мало одного стремления быть полезным людям. Надо уметь это делать. Современная школа отучает детей быть полезными. Ребенок стремится тотчас же применять свои знания, а школа искусственно удерживает его от этого. Она держит его на никому не нужных диктовках, задачах, утешая его тем, что в будущем, когда он окончит школу, получит аттестат, он будет полезен родителям и обществу.

Кто близко знает детей, тот знает, как они — особенно в старших классах — тяготеют этим вынужденным бездельем, этим постоянным подавлением в себе самого естественного инстинкта — быть полезным другим. Современная школа воспитывает искусственно неумение применять свои силы и знания, быть ими полезным. Окончивший



гимназист сплошь и рядом безрезультатно ищет себе такого дела, где бы он мог приносить пользу людям, а того мелкого на вид, необходимого, будничного дела, которое под руками, он не видит, не умеет за него взяться.

Применение детского труду найти не трудно. И сейчас детский труд применяется довольно широко, но сейчас он применяется с целью эксплуатации детских сил. Между тем труд этот может послужить, при целесообразном его применении, могучим рычагом духовного развития подрастающего поколения.

При организации его надо иметь в виду его воспитательную цель, а потому соблюдать следующие условия: 1) труд этот должен интересовать ребенка, так как только в этом случае он будет свободным; 2) он должен быть применением приобретенных ребенком знаний и умений и быть не только физическим, но также и умственным, — это должен быть не только труд столяра или сапожника, но и труд педагога, лектора и пр., конечно, в меру его сил и знаний; 3) ребенку должен быть в каждом частном случае виден и понятен результат его труда — ему должно быть ясно, что он оказался полезен тем-то и тем-то; 4) детский труд должен применяться не только в стенах школы, но и за пределами ее, так как это дает возможность входить на деловой почве во всестороннее общение с людьми, наблюдать жизнь, учиться жить, чувствовать себя уже с детства, с самых ранних лет, полезным членом общества.

Школу надо постараться связать и с яслями, и с детской площадкой, и с музеем, и с библиотекой, и с мастерской учебных пособий, и с рядом других мастерских, с фермой, с кооперативом, с общественной столовой и пр. Надо устроить так, чтобы учащиеся во всех этих учреждениях могли находить применение своим силам и знаниям. Изучает, скажем, ученик ботанику, — составленный им гербарий он отдает в музей школьных пособий; он идет на экскурсию с учениками начальной школы и помогает учительнице объяснять детишкам, как живут растения; он идет работать на огород и там применяет к уходу за растениями свои знания.

Учится ученик передавать прочитанное, — он идет к малышам рассказывать сказки; выдавая книжки из организованной школьниками летучей библиотечки, он старается привлечь читателей пересказом заинтересовавшей его

книжки. Изучает химию, научается определять доброкачественность продуктов и тотчас идет помогать по закупке продуктов в общественную столовую, в кооператив; идет туда же применять свои знания по счетоводству и пр. и пр. Эти примеры взяты наудачу. Можно найти тысячу способов применения детских сил и знаний.

И всюду учащийся будет сталкиваться с людьми. Принимает он участие в устройстве летучей библиотечки,— он сталкивается с детьми разных слоев общества, идет работать в мастерскую,— видит, как живут и работают рабочие; в кооперативе видит, как вынуждена беречь каждую копейку жена рабочего, и т. д. А потом в школе учащийся делится своими впечатлениями и наблюдениями с товарищами, с учителем. Так он учится жить и работать среди людей.

Я понимаю, как трудно организовать такую трудовую школу. Гораздо труднее, чем прийти в класс и дать интересный урок. Но трудны только первые шаги. И потом многое уже делается в этом направлении, надо только систематизировать имеющийся опыт, воспользоваться им.

А кроме того, все это будет легче сделать, если идея свободной трудовой школы станет достоянием не узкого кружка педагогов, а широкого круга лиц, сочувствующих и содействующих организации подобного рода школы. Таких лиц, конечно, найдется немало.

\*

Тот, кто прочтет эти беглые заметки, скажет, может быть: все это праздная болтовня, благие пожелания, утопия. Конечно, при существующих условиях свободная трудовая школа может существовать лишь как исключение. Пусть так, что же из этого? Настанет время, когда будет возможность создать такую школу, какая нужна подрастающему поколению. И надо будет уметь ее создать, а для этого нужен опыт, нужно, чтобы мысль заранее работала в этом направлении, чтобы ясно было, как браться за дело.

---

## СОВМЕСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Когда ставят вопрос, полезно ли совместное обучение, то под этим вопросом обыкновенно понимают, будет ли совместное обучение способствовать установлению нормальных, здоровых отношений между мужчиной и женщиной.

И так как до сих пор не подвергалось сомнению, что необходимым условием установления нормальных отношений между мужчиной и женщиной является их духовная близость, взаимное понимание, одинаковый уровень развития, и так как ясно, что одинаковость получаемых впечатлений, постоянная совместная работа, одинаковые условия развития могут лишь содействовать духовному сближению между юношами и девушками, то естественным ответом на поставленный вопрос и является ответ: совместное обучение крайне желательно. Причем опять-таки само собой подразумевается, что духовная близость ведет к тому, что мужчина видит в женщине и, наоборот, женщина в мужчине прежде всего не существо иного пола, а человека. Что подобное отношение способно оздоравливающим образом действовать на урегулирование полового инстинкта, также не подвергается обыкновенно сомнению. Не подвергается, конечно, среди прогрессивной части общества.

Ответ на все эти вопросы, лежащие в основе вопроса о совместном воспитании, дается на основании жизненного опыта и общих принципов. Чтобы ответить на эти вопросы, не надо никаких специальных педагогических познаний, никакого специально педагогического опыта, и потому матери столь же компетентны отвечать на этот вопрос, как и самый наипытнейший педагог, и даже больше,

ибо вопрос о совместном обучении теснейшим образом сплетается с так называемым «женским вопросом»; совместное обучение — кусок женского вопроса, и кому как не матерям, лицам, непосредственно заинтересованным в этом вопросе, на личном опыте испытавшим, сколько ненужной горечи даже в наилучшие семейные отношения вносит существующая духовная отчужденность между полами, — кому как не матерям и решать этот вопрос?

Педагогический опыт — вещь очень условная, и делать на основании его выводы надо с большой осторожностью. На педагогическом опыте всегда самым ярким образом отражается общая точка зрения педагога, и она-то и имеет решающее значение.

Поэтому г-н Локоть совершенно прав, когда говорит, что «наша мысль прежде всего должна точно формулировать и уяснить себе цели такого (совместного) воспитания, т. е., в сущности, — конечный идеал воспитания, идеальный образ той молодой человеческой личности, которую мы стремимся создать путем воспитания».

И вот, при определении этой идеальной личности мы видим у г-на Локотя крупную ошибку.

На самом деле г-н Локоть совершенно отодвинул эти общие вопросы и подменил их более узким вопросом: как будет действовать на половой инстинкт учащихся их постоянное совместное пребывание в школе, будет ли оно ослаблять или усиливать этот инстинкт?

Между тем совершенно неправильно подменять вопрос о совместном обучении, о совместной работе вопросом о совместном пребывании в школе.

Если уже ставить вопрос с педагогической точки зрения, то надо поставить вопрос о возможной степени влияния школы, в частности, на установление моральных отношений между юношами и девушками. Надо поставить вопрос так: способно ли совместное обучение сколько-нибудь серьезно повлиять на установление нормальных отношений между мужчиной и женщиной или воспитательное значение школы так ничтожно, что школе нечего и мечтать вступать в борьбу с влиянием среды? А затем поставить вопрос: способна ли современная школа сыграть в этом отношении какую-либо воспитательную роль?

Впрочем, подменив вопрос о совместном обучении вопросом о совместном пребывании, г-н Локоть уже предпри-

шил этот вопрос, в том смысле, что свел воспитательное значение школы к нулю, признал ее совершенно бессильной оказать сколько-нибудь серьезный противовес действующему в противоположном направлении влиянию среды и болезненному развитию организма.

Такой пессимистический взгляд г-на Локотя подтверждает и то его мнение, что влиять на отношение полов надо не через школу, а через семью и общество. «Может быть,— говорит он,— новое общественно-педагогическое течение без настоящей надобности привлекает школу к такому воспитательному делу, которое, по самой природе его, является более близким и более доступным семье и обществу, чем школе. Может быть, это новое течение, увлекаясь, забывает о тех разнообразных технических трудностях педагогического характера, которые неизбежны в практическом течении осуществления намечаемой задачи?..»

Говорить так — значит из-за технических трудностей педагогического характера, неизбежных при всякой серьезной реформе, отказываться от существенной, настоятельно выдвигаемой жизнью задачи, значит признавать наперед бессилие школы перед жизнью. Нельзя говорить: вот в таком-то вопросе пусть влияет семья, в таком-то школа, в таком-то общество. Воспитательное влияние так не разгоришь; воспитательное влияние кладет отпечаток на весь складывающийся характер ребенка или юноши, и школа не может «оказаться в сетях» по такому важному вопросу, как отношение между полами. Уже самый факт отсутствия совместного обучения есть факт, влияющий самым вредным образом на духовную близость между мужчинами и женщинами. Ибо школа, уклоняющаяся от совместного обучения, уже сходит с почвы нейтральности и искусственно создаваемым обособлением полов при обучении противодействует начинаниям общества и семьи в направлении сглаживания отчужденности полов.

Да и по самой природе, вопреки мнению г-на Локотя, дело духовного сближения полов принадлежит школе. И взрослые люди лучше всего узнают друг друга на совместной будничной работе. Такая совместная работа воспитывает в них солидарность, развивает общественные инстинкты.

У школьников трудовая жизнь идет главным образом в школе. И эта трудовая жизнь сближает детей между собой. Причем это сближение идет с самых первоначальных ступеней обучения, так что к моменту пробуждения половых инстинктов имеется уже палицо известная привычка к совместной работе, известная духовная близость, позади лежит уже целый ряд сообща пережитых впечатлений. Школа — место, где дети учатся работать, и, естественно, если мы хотим, чтобы в жизни мужчина и женщина дружно работали рука об руку, — а работа ведь основа жизни, — мы с первых же шагов должны развивать в них навык к совместной работе. Никакие детские собрания, рефераты, развлечения, где будут встречаться мальчики и девочки не для совместной работы, а для развлечения, — может быть, и очень разумного, — не в состоянии заменить общения в школе и на общей будничной работе. Если хотеть духовного сближения между мужчиной и женщиной, необходимо сделать, чтобы они совместно переживали ту радость, которую дает всякому здоровому ребенку ощущение роста своего кругозора, роста своих духовных сил.

Посмотрим, прав ли г-н Локоть в своем пессимистическом взгляде на воспитательное значение школы?

Конечно, не следует преувеличивать воспитательной роли школы. Смешно было бы думать, что совместное обучение может сразу радикально изменить отношения между мужчиной и женщиной. Эти отношения определяются длинным историческим прошлым, определяются экономическим положением женщины, ролью того класса общества, к которому принадлежит тот или иной мужчина и та или иная женщина. Семья и окружающая среда влияют на ребенка, прививают ему соответствующие взгляды и привычки, и ребенок, с которым имеет дело школа, и в этом отношении, как и во всех иных, не является какой-то *tabula rasa*... Воспитателю придется бороться, и, может быть, упорно, с теми взглядами и привычками, с которыми пришел ребенок в школу, — но разве и в других отношениях не приходится делать то же самое? Роль школы скромна, но это не причина воспитателю отказываться наперед от той доли влияния, которую он может оказать.

И потом школа школе рознь.

Школа, проникнутая бюрократическим духом, мертвящей рутиной, формализмом, неспособная удовлетворить

духовных потребностей ребенка, дать ему радость развития всех его сил; школа, бесцельно надрывающая организм ребенка, убивающая его самостоятельность, его чувство собственного достоинства, уверенность в своих силах,— такая школа вообще не способна оказать на учащихся никакого воспитательного влияния или, вернее, оказывает развращающее влияние. В школе, где дети не работают, не учатся, а томятся, от скуки льют друг другу чернила за шиворот, строят пакости учителям и т. п.,— в такой школе, может быть, и неуместно совместное обучение. В такой школе, может быть, и опасно совместное пребывание мальчиков и девочек. Но в такой школе,— можно быть спокойным,— будет или не будет Всероссийский женский съезд и общественное мнение требовать вообще совместного обучения,— оно никогда введено не будет: за это порокой царящий в ней дух рутины.

Но в школе обновленной, в школе, где между учащими и учащимися дружеские близкие отношения, где царит жажда знания, стремление научиться работать и жить на пользу людей,— в такой школе совместное обучение обязательно.

Но, скажут нам, такая школа — утопия, надо считаться с действительностью. Да, правда, надо считаться с действительностью, но надо также брать ее в ее развитии. Если считать современную школу чем-то неизменным и из нее исходить, то, право, все эти разговоры о совместном обучении — праздное занятие. И г-н Локоть, решая вопрос о совместном обучении, часто грешит тем, что решает его применительно к рамкам существующей школы, к тем рамкам, в каких он разрешен быть не может.

Г-н Локоть подменил вопрос о совместном обучении вопросом, как будет действовать на половой инстинкт детей их постоянное совместное пребывание в школе. Он задается вопросом, ослабит ли это совместное пребывание или усилит половой инстинкт и хорошо ли подавлять половой инстинкт. При этом он высказывает вполне верную мысль, что у здорового нормального человека половой инстинкт силен и что в этом нет ничего дурного, а подавление естественного инстинкта может быть только вредно; что при обсуждении вопроса о совместном обучении вопрос идет не об ослаблении или усилении полового инстинкта, а об урегулировании его. Но, высказав эту вполне здравую мысль,

г-н Локоть выражает затем всякого рода сомнения: не будет ли при совместном обучении не только относительно, но и абсолютно ослабевать половой инстинкт? Не будет ли развиваться взаимное равнодушие полов не только по отношению к школьным «товарищам», но и вообще? Не будет ли в силу роста этого «привычного» равнодушия полов ослабевать интерес к браку и к семейной жизни, или не отразится ли это равнодушие на плодovitости семьи, на здоровье и энергии детей, рождающихся от таких равнодушных «товарищеских» браков? «Все это,— говорит г-н Локоть,— надо еще проверить на широкой практике».

Вопросов поставлено много, и притом вопросов крайне сложных, весьма трудно поддающихся учету вообще, а педагогическому в особенности. Извольте, например, измерить степень «равнодушия» брака и учесть влияние этого «равнодушия» на здоровье и энергию родившихся от такого равнодушного брака детей! Ведь для этого надо учесть все факторы, влиявшие на здоровье и энергию этих детей, измерить степень влияния этих факторов, выделить фактор «равнодушия» и т. п. Все это задачи маловыполнимые. Во всех этих вопросах придется судить «на глаз», а много ли цены в этих рассуждениях? Наукой в точном смысле этого слова можно назвать только педагогику экспериментальную, в педагогике же в общем смысле слова слишком много условного и субъективного. Поэтому хотя педагогический опыт, широкая практика — вещи очень полезные, но возлагать на них надежды превыше меры не следует, и не в педагогической практике главным образом следует искать разрешения вопроса о пользе совместного обучения.

Ведь что такое педагогический опыт? Запас известных наблюдений над внутренней жизнью ребенка, обобщение этих наблюдений. Для того чтобы они имели цену, надо, чтобы педагог был чутким психологом, который умел бы видеть, умел подсмотреть, что делается в душе ребенка. Такие педагоги — величайшая редкость. При этом необходима полная объективность, а затем надо уметь сделать из данных фактов надлежащий вывод.

Как много условного в так называемом педагогическом опыте и как различно он может быть истолкован, показывают наблюдения самого г-на Локотья.



Из своих наблюдений в качестве педагога он вынес впечатление, что «просвещение» детей по половому вопросу и искусственное создание «привычки» детей разного пола друг к другу может внести в психику детей, впоследствии юношей, элемент искусственного, рассудочного подавления инстинктов и чувств. И в пример он приводит девушку, которой мать натолковала, что мужчины — скверны, склонны к разврату, поддерживают проституцию, на жен смотрят как на предмет физиологических удовольствий и т. п. Девушка все это себе усвоила, сделалась неспособна к какой-либо идеализации мужчин, и вот, когда она полюбила, она стала ломать себя и испортила себе отношения с человеком, которого полюбила. Какой бы, казалось, вывод следует из этого факта? Что не надо делать всяких нелесных обобщений и внушать их детям, во-первых; а во-вторых, что надо, чтобы девочки не спали вместе с мальчиками, как приучала свою дочь мать вышеназванной девушки, а учились и работали бы вместе с ними. Тогда они видели бы в них впоследствии прежде всего симпатичного или несимпатичного им человека, а потом уже «мужчину». Совместное обучение могло бы помешать вредному влиянию рассказней матери на девочку, так как «товарищеские» отношения девочки с мальчиком заставили бы ее критически отнестись к подобным нелепым обобщениям. Как видите, из приводимого г-ном Локотсом факта можно сделать совершенно иные выводы, чем делает он.

Он боится, что совместное обучение уничтожит идеализацию девушками юношей, заставляющую их слепо идти за любимым человеком, и идеализацию девушек юношами, заставляющую их рыцарски относиться к женщине. На эту идеализацию он смотрит как на что-то очень хорошее, боится, что уничтожение этой идеализации снимет с чувства любви его поэтический ореол, отнимет от него поэзию. Вот утверждение, против которого приходится спорить самым энергичным образом на основании жизненного опыта. Ничего нет вреднее этой идеализации. Она делает то, что при заключении брака молодые покупают «кота в мешке». И сколько горьких разочарований ждет юношу, когда он узнает предмет своей идеализации ближе! Сколько семейных драм, разбитых жизней! Художественная литература очень полно разработала эту тему. Идеализация — ложь, а ложь — плохая помощница в

жизни. И совместное обучение будет способствовать тому, что девушки и юноши будут знать друг друга в истинном свете. Поэтический ореол чувству любви придает одухотворенное влечение, но одухотворяет его гораздо больше, чем ложная идеализация, понимание внутренней жизни, психического склада любимого человека.

Разве герой «Крейцеровой сонаты» не идеализировал свою невесту, а потом не мучились они всю жизнь, духовно чуждые друг другу? «О том, о чем мы говорили друг с другом, могли бы говорить между собой и животные», — говорит он, характеризуя свои отношения к жене. В этой-то отчужденности и лежит весь корень драмы.

И Лаврецкий идеализировал Вареньку, а что хорошего было в их браке, и разве любовь Лаврецкого к Лизе менее поэтична и глубока потому, что он знал, за что ее любит, чем к Вареньке, которую он не знал?

Нет, в идеализации ничего нет хорошего, она должна быть чужда той идеальной молодой личности, о которой говорит г-н Локоть. Это вовсе не значит, конечно, что эта молодая личность должна быть чужда идеалов. Как раз наоборот. Именно наличие этих идеалов (я не касаюсь здесь их содержания) лучше всего может содействовать одухотворению и урегулированию полового инстинкта.

Цель моей статьи — не детальный разбор статьи г-на Локотя, в которой много интересного, цель статьи — отметить те неправильности в постановке вопроса и те ошибочные утверждения, которые могут лишь затемнить обсуждаемый вопрос и подать повод к недоразумениям.

В заключение приведу несколько выписок из мало еще известной русским читателям книги Albert'a Moll — «Das Sexualleben des Kindes», Berlin, 1909 (Альберт Молль, «Половая жизнь ребенка», Берлин, 1909). Книга эта представляет весьма интересный научный труд, где собрана масса личных наблюдений, приведена масса фактов и пр. Автора нельзя заподозрить в излишнем либерализме (он стоит за религиозное воспитание, за необходимость физических наказаний и т. п.), но научная добросовестность его несомненна. Иногда он употребляет довольно забавные усилия, чтобы примирить добытый им вывод со своей точкой зрения. Так, например, показав самым очевидным образом вред телесных наказаний, он тщетно пытается примирить это с вкоренившимся у него убеждением, что без

биться в современной школе не обойдешься... Но научный исследователь всегда берет в нем верх, а потому отзыв Альберта Молля о совместном воспитании небезынтересен.

«В тесной связи с психогигиеной половой жизни ребенка стоит часто возбуждаемый вопрос о совместном воспитании (coéducation). Я буду говорить о совместном воспитании лишь постольку, поскольку этот вопрос соприкасается с разрабатываемой нами темой, совершенно оставляя в стороне вопрос о том, существуют ли иные причины, напр., различие в способностях, мешающие совместному воспитанию. Против совместного воспитания выдвигают иногда аргументы педагогического характера, имеющие в виду половое развитие ребенка. Говорят, что совместное воспитание ведет к преждевременному проявлению полового инстинкта и безнравственным поступкам».

«Верно, что первые проявления полового чувства у мальчиков направляются на девочек, если они бывают вместе. Но разделение полов в школе делу не поможет. Место учениц в таком случае не только займет какое-нибудь другое лицо женского пола, которое мальчик часто видит,— взрослая или девочка (подруга сестры, постоянно бывающая в доме знакомая, кузина, прислуга),— но половой инстинкт мальчика (или девочки) может направиться на лицо того же пола» (стр. 241).

Указав далее, что половые акты, являющиеся следствием полового инстинкта, хотя и могут иметь место в школах, но они происходят и в школах, где полы разделены, Молль говорит: «Взаимный онанизм в таких школах хотя и не составляет обычного явления, но наблюдается довольно часто. А кроме того, надо отметить, что, когда мальчики и девочки воспитываются вместе, свойственный девушке инстинкт самозащиты во многих случаях предотвращает попытки непристойных действий. Это доказывает опыт совместного воспитания» (стр. 242).

«Я расспрашивал,— рассказывает далее А. Молль,— в течение своего продолжительного путешествия по Америке американцев и американок, на правдивость и наблюдательность которых я мог вполне положиться,— врачей, духовных лиц, учителей, отцов и матерей семейств,— относительно совместного воспитания. Все они единогласно утверждали, что от совместного воспитания не происходит ничего дурного. Напротив, мне много рассказывали о по-

ловом воздержании юношей, воспитывающихся в школе совместно с девочками. Люди эти зачастую принадлежали к кругам, где юноша, о котором стало было известно, что он посещает притон или имеет любовную связь, тотчас был бы исключен из общества, следовательно, в отношении половой чистоты эти прошедшие школу совместного воспитания люди обоих полов стоят не ниже, чем воспитанные врозь» (стр. 242).

«Даже если допустить, что при совместном воспитании в отдельных случаях могут происходить непристойности, следует обратить внимание на те возражения, которые делаются против раздельного воспитания с педагогической-половой точки зрения, в особенности на то, что раздельное воспитание полов благоприятствует развитию гомосексуальности. Кроме того, я считаю, что прирожденный девушкам инстинкт самозащиты развивается ранее у девушек, растущих вместе с мальчиками, чем у тех, которых боязливо держат отдельно» (стр. 243).

«Когда пробуждается у детей ранее половой инстинкт,— при совместном или раздельном воспитании? Никакой сколько-нибудь существенной разницы в этом отношении отметить нельзя. Об интернатах для мальчиков говорено уже достаточно, чтобы еще раз повторять это здесь; но и на основании того, что мне рассказывали о женских пансионах, и по поведению многих, даже маленьких, девочек в школе я заключаю, что едва ли существует какая-либо значительная разница в моменте пробуждения полового инстинкта в зависимости от того, воспитываются ли дети разных полов совместно или врозь».

«Конечно, чтобы совместное воспитание не приносило вреда, необходимо одно условие. Необходимо, чтобы совместное воспитание не изображалось ребенку как опыт, как опасность. Если ему изображают дело так и снабжают всякого рода предостережениями, тогда может возникнуть опасность. Надо, чтобы ребенку совместное воспитание казалось вполне естественным. В этом отношении не все равно, начинается ли совместное воспитание с самых первых ступеней или в позднейшем, переходном возрасте. В последнем случае, как верно указывает Гертруда Беймер, такое воспитание может иногда представлять опасности. Лишь тогда, когда ребенок с детства не привык смотреть на совместное воспитание, как на нечто вполне есте-

ственное, оно может быть опасным в половом и особенно нравственно-половом отношении» (стр. 244).

«Чрезвычайно важно отвлекать внимание ребенка от полового инстинкта. Чем больше грозит пробуждение этого инстинкта овладеть воображением ребенка, тем более надо стараться развивать деятельность других его способностей, будить в нем другие интересы. В этом отношении имеют большое значение эстетическое воспитание, чтение, театр, физический спорт и игры. Одновременно с этим следует развивать в ребенке общую силу воли, так как она необходима для обуздания полового инстинкта в той же мере, как и для борьбы с другими искушениями и страстями. Общее нравственное воспитание ребенка, воспитание его характера, воспитание в нем идеалов — точно так же имеет громадное значение с педагогически-половой точки зрения» (стр. 247).

«Понятно,— скромно добавляет Молль,— я не претендую на решение в данном месте спорного вопроса о совместном обучении. Я хотел указать на несостоятельность выдвигаемых против него соображений, поскольку они находятся в связи с трактуемым нами вопросом» (стр. 244).

Мне кажется, что данные выписки не безынтересны. Кроме того, они касаются той части вопроса о совместном воспитании, которую разбирает и г-н Локоть, и могут служить к более полному выяснению данного вопроса.

---

## «СОЦИАЛЬНОЕ БУДУЩЕЕ». ПЯТЬ ЛЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Под таким заглавием вышел отчет о школе, основанной близ Парижа пять лет тому назад (в 1906 г.) Маделеной Верне. Несмотря на свое несколько громкое название («Социальное будущее»), эта школа, вернее общежитие для детей от 8 до 15-летнего возраста, преследует скромную цель — дать семью нескольким десяткам ребят, лишенных по тем или иным причинам радостной семейной атмосферы. В настоящее время (1911 г.) в «Социальном будущем» 40 воспитанников, из них 12 бесплатных, остальные платят 35 франков в месяц — ту же цену, которую берут католические приюты. Низкая плата не в состоянии покрыть расходов, и Маделена Верне, отдающая все свои силы в это дело, вкладывающая в него всю свою душу, живет под вечной угрозой того, что вот-вот нечем будет заплатить за квартиру, булочнику и пр. Она постоянно обращается к братской солидарности французских социалистов, благодаря поддержке которых — моральной и материальной — кое-как и держится это симпатичное дело.

«Наша программа,— пишет Маделена Верне,— заключается в том, чтобы дать детям наивозможно более разумное воспитание, зиждущееся на естественных законах, управляющих жизнью человека: обычное воспитание идет вразрез с ними.

Цель нашего воспитания — сами дети; мы стремимся привить им здоровый образ мыслей, развить их сознание, воспитать в них энергию воли,— одним словом, мы хотим, чтобы они были одновременно и сильными, и добрыми.

И еще мы стремимся научить их работать, но не по заданной рутине, а развивая в них личную инициативу.

Мы хотим пробудить в детях стремление к ассоциации, привить им дух солидарности, научить действовать согласованно; мы хотим пробудить в них любовь к свободному труду и отвращение к зависимости. Не ограничиваясь предохранением их ума от заблуждений, мы хотим сделать из них независимых работников».

В «Социальном будущем» дети окружены любовью, заботой... Много вдумчивости видно во всей постановке дела. Воспитатели не задаются целью какого-либо «нового» социального опыта, не ставят себе целью изыскание каких-либо особых педагогических приемов, они ставят себе целью осуществить в своей школе на практике общепризнанные лучшими педагогами идеи разумного воспитания.

Хорошее дело. Кому, кажется, могло помешать оно? Но не так взглянуло на дело клерикальное население той общины, в которой устроена была школа. Заведенные в ней порядки подвергались всяческому пересудам, и под руководством клерикалов началась систематическая травля школы, во главе которой стояла социалистка Маделена Верне. Принял участие в травле и местный инспектор — одним фактом своего существования новая школа являлась орудием пропаганды новых педагогических идей, стоящих в самом резком противоречии со всем духом, царящим в современной французской школе. Инспектор не мог примириться с этим фактом и начал против школы процесс, в результате которого последовали штраф в 350 фр. и закрытие школы. Маделену Верне обязали посылать находящихся у ней на воспитании детей в школу коммунальную. Во Франции существует декрет (от 16 января 1894 г.), в силу которого при общественной школе, где учатся совместно мальчики и девочки, нельзя иметь интерната.

Вот этим-то декретом и воспользовался инспектор. Мотивировка — охранение чистоты нравов. Конечно, чистота нравов тут пустой предлог, желание «дать делу законный вид и толк». Ведь с точки зрения нравов гораздо опаснее совместное житье детей, чем совместное их обучение. А между тем, запретив совместное обучение детей, «Социальному будущему» разрешили иметь интернат. Раз при нем нет школы, он подходит под рубрику семейного пансиона и считается допустимым с точки зрения французского закона. Учиться вместе нельзя, а жить, играть, гу-

лять, есть вместе можно. Значит, правы тут ни при чем, суть дела в том, что считают недопустимым, чтобы мальчики и девочки получали одинаковое образование. Совместное обучение, обуславливающее общность программы, ведет к духовному освобождению женщины, в корне изменяет теперешние отношения между мужчиной и женщиной.

Вот почему скромная школка, которая пыталась дать одинаковые знания мальчикам и девочкам, показалась местному инспектору опасным потрясением основ буржуазного строя, и он поторопился вмешаться.

Удивительно характерный эпизод, с необычайной выпуклостью указывающий на истинную причину отрицательного отношения в известных слоях общества к делу совместного обучения.

Во Франции традиции, законодательство, воспитание — все направлено к духовному порабощению женщин, и идея совместного воспитания встречается поэтому особенно враждебно. Тем более чести тем, кто, подобно Маделене Верне, борется за эту идею, стараясь воплотить ее в жизнь, показать на опыте ее благотворное влияние.

1911 г.





---

## «СОВЕТЫ МАТЕРЯМ»

В современном капиталистическом обществе, где все зиждется на купле-продаже, и человек расценивается с точки зрения дохода, который приносит его рабочая сила. Не только человеческая личность — человеческая жизнь ставится ни во что. А личность человека ежечасно заушасается, топчется в грязь, коверкается: с пей не считаются. Мысль направлена на всякого рода изобретения, технические усовершенствования, а совсем не на то, чтобы выявить и осуществить те условия, при которых личность каждого члена общества могла бы с самого раннего детства свободно и всесторонне развиваться. Вопросы свободного воспитания интересуют весьма узкий круг лиц.

Современная школа преследует те или иные государственные, классовые или групповые интересы. Государство озабочено тем, чтобы развить в учениках мысли и чувства, желательные государству.

Промышленники озабочены поднятием уровня профессионального образования, которое повышает среднюю производительность труда в стране. Даже знаменитая Аббатсхольмская школа преследует, как это видно из ее проспектов, определенную цель — подготовить знающих, инициативных, умеющих находиться в трудных случаях жизни кандидатов на должность администраторов многочисленных английских колоний.

Что касается учителей, то они оцениваются с точки зрения их умения дрессировать учеников для тех или иных целей. Учитель — наемный ремесленник! Так смотрит на него большинство, так смотрит сплошь и рядом на себя он сам.

Мне довелось как-то быть в Париже на конгрессе народных учителей-синдикалистов. Меня поразило, какое ничтожное место в порядке дня конгресса занимали вопросы собственно педагогические: казалось бы, в таком живом деле за год должна была у преподавателей накопиться масса животрепещущих вопросов, требующих обмена мнений, обсуждения. А между тем, если бы на конгрессе присутствовал человек, не знавший, что он на конгрессе учителей, он мог бы в первые два дня с одинаковым правом предположить, что он на конгрессе металлистов, деревообделочников,— так мало было в обсуждавшихся вопросах следов интереса к вопросам педагогики. Дебаты все время вращались вокруг вопросов профессиональной организации, и только на третий день поднялся вопрос о реформировании педагогического журнала, издаваемого синдикалистами, но и то вопрос касался не духа и направления журнала, а формата, цены, распространения и пр. Такое равнодушие к вопросам педагогики объясняется, по-моему, тем, что весь дух французской школы таков, что каких бы передовых взглядов ни держался учитель, состоя на службе в обычной бюрократической школе, он ничем, кроме простого исполнителя предписаний, быть не может.

Регламентация школы сверху доведена во Франции до геркулесовых столбов: расписание часов, учебники, программа, число наград — все распределено заранее. Учитель ни в чем проявить своей инициативы не может. Он поставлен в этом отношении под самый строгий надзор — и волей-неволей становится ремесленником.

Школа — место дрессировки молодого поколения, учитель — ремесленник, — таков ходячий взгляд. Но это взгляд отживающий. Тот, кто изучал историю современного общества, знает, что общественное развитие идет в направлении все большей демократизации. На сцену выступают широкие слои населения, которые все с большим и большим интересом относятся к вопросу о том, как создать такие условия, при которых каждый член общества мог бы свободно жить и развиваться. В связи с этим в Западной Европе и Америке вопросы воспитания в последнее время все больше и больше привлекают внимание масс. Сторонники идей свободного воспитания находят внимательную аудиторию. В этом залог успеха идей сво-

бодного воспитания. В сколько-нибудь широких размерах оно может быть проведено лишь в атмосфере общего сочувствия и понимания.

\*

В каждой стране есть свои излюбленные, исторически сложившиеся приемы пропаганды в массах тех или иных идей (независимо от их характера).

В Германии эти идеи развиваются на многолюдных собраниях под стук пивных кружек.

В Англии они обсуждаются в церквях, после богослужения.

Во Франции проводником их в жизнь служит шансонетка. Большая грязноватая зала народного университета в рабочем квартале Парижа битком набита народом. Состав публики рабочий. Женщины без шляп, многие одеты совсем просто, в черном, с вязаными черными косынками на плечах, только молодежь принарядилась. Видно, что многие пришли всей семьей, — с ребятами, даже с грудными — не на кого оставить дома. Предстоит концерт. Петь будут столь излюбленные французскими рабочими шансонеточники. Шансонеточник — это своеобразный тип: он живет на то, что добудет песней; он пишет стихи на злобу дня, кладет их на музыку, сам поет их на концертах и тут же торгует оттисками своих наиболее популярных песен. Публика раскупает их и разучивает наизусть.

Среди шансонеточников есть очень талантливые и убежденные люди, которые делают иногда из песни оружие пропаганды своих идей.

Толпа в несколько сот человек жадно слушает певца, который под аккомпанемент разбитого рояля поет о том, как на выборах депутаты дурачат своих избирателей, о том, что делают депутаты в палате, поет также о весне, любви, о том, что ревность — проявление чувства собственности, и о том, как надо воспитывать детей. «Советы матерям» Шарля д'Аврэ — одна из очень распространенных шансонеток. «Часто случается, что матери вымещают на детях домашние неурядицы. Они бранят детей, осыпают их упреками, а под сердитую руку награждают шлепками», — поет д'Аврэ. Вся зала подхватывает: «Дети, воспитываемые вами, никогда не станут людьми в истинном

смысле слова, потому что вы постоянно работаете над тем, чтобы сделать их такими же, как вы сами. Мой совет матерям: никогда не бейте ваших ребят».

Длинная песня в пяти куплетах.

Заключительный куплет: «Не бейте ваших детей, не награждайте их, не наказывайте, рассуждайте с ними, как с взрослыми. Пусть преподавание зиждется на истине, а воспитание, в конце концов, сводится к терпению».

И толпа поет вместе с певцом: «Дети, воспитанные так, наверно станут людьми в истинном смысле слова, они не будут, к счастью, такими малосознательными, как мы. Мой совет матерям: помпите, что будущее принадлежит вашим детям».

На большой желтый шкаф взгромоздился гражданин лет 10. Лицо покраснело, глазки горят, он знает песню наизусть с начала до конца и громко вторит певцу: «Будущее принадлежит вашим детям».

Надо знать ходячие представления французов о воспитании, чтобы понять, какое большое и хорошее дело делал эта бесхитростная песенка о воспитании.

Католическое духовенство веками заведовало во Франции воспитанием юношества. Оно систематически работало над умерщвлением воли в детях; слепое повиновение догматам и отцам церкви — вот что стремилось оно воспитать в подрастающем поколении; застрашивание, наказания, поощрения, награды — все пускалось в ход. Теперь народное образование ушло из рук католического духовенства, но дух преподавания и воспитания все тот же: те же награды, наказания, то же требование слепого, нерассуждающего повиновения, отречения от личной воли, инициативы. Французские представления о воспитании насквозь проникнуты этим старым духом.

Шансонетка заставляет сотни, тысячи матерей задуматься над вопросами воспитания. Пусть она лишь вскользь затрагивает эти вопросы, — как никак она ставит их, намечает, в каком направлении искать их разрешения.

---

## ДВА ТИПА ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ДЕЛА

Во французском педагогическом журнале «Revue pédagogique» в сентябре 1910 г. была помещена статья Roger'a «Начальное образование на Брюссельской выставке». Говоря о бельгийском отделе, Roger сообщает, что, по мысли министра, заведующего делом народного образования в Бельгии, выставка 1910 г. должна была иллюстрировать, как можно, придерживаясь установленной общей программы, попутно проводить ту или иную идею, которую по тем или иным соображениям надо внушить учащимся. Идея эта должна пропитывать собою все преподавание, должна развиваться на уроках во всех классах, начиная с детского сада и кончая классами для взрослых.

На Брюссельской выставке было демонстрировано, как осуществляется эта мысль бельгийского министра на практике. В интересах развития колониальной жизни министерство дало учителям лозунг: будить в детях любовь к путешествиям, к приключениям, развивать в них дух предприимчивости и инициативы. Учителя тотчас принялись за дело и видоизменили конспекты своих уроков. В каждую беседу они вплетали какой-нибудь рассказ, пример, поучение, имевшие целью внедрить в головы учеников министерский лозунг. Видоизменяли соответствующим образом содержание диктантов. На Брюссельской выставке была собрана масса учительских конспектов, доказывающих большую исполнительность и вышколенность учительского персонала в Бельгии.

Правда, на выставке не были и не могли быть представлены результаты подобного рода преподавания. Нель-

зя ведь учесть степень духа предприимчивости и инициативы, развившейся у учеников благодаря этому видоизменению конспектов. А только эти результаты и могли бы доказать целесообразность мысли бельгийского министра.

Roger, в качестве истинного француза, привыкший к бюрократизму и централизации французского школьного дела, восхищается той быстротой и отчетливостью, с которой работает в Бельгии школьный механизм, восхищается великолепной дрессировкой бельгийских учителей.

Свежего человека прямо жуть берет от этой массовой машинной обработки детских душ и умов по тому или иному шаблону. Дается задача: в такой-то промежуток времени изготовить столько-то штук годного для такой-то надобности (в данном случае для колониальной жизни) товара. И армия обученных работников тотчас берется за дело...

А причем тут сами учителя, их взгляды, их педагогический опыт и убеждения? Где учительская коллегия? Где само население? Где его участие в школьном деле, содействие ему? Где голос отцов и матерей? Обо всем этом ни слова.

Если судить по статье Roger'a, постановка дела народного образования в Бельгии весьма безотрадна.

Невольно напрашивается сравнение с постановкой дела народного образования в Америке,— стране, населению которой чужд дух европейского бюрократизма, сковывающего всякое живое дело, мертвящего всякую личную инициативу.

Больше всего поражает европейца, что в Америке нет никакого министерства, заведующего делом народного просвещения. Есть «Национальное бюро народного просвещения», но оно не имеет никаких административных функций, не управляет, не распоряжается, а занято лишь собиранием и опубликованием статистического материала, касающегося школьного дела. Материал этот печатается в ежегодных отчетах и периодических изданиях, ежедневная пресса делает из него выдержки и обсуждает их. Этот материал касается постановки педагогического дела как в различных штатах, так и в других государствах. К от-

чету присоединяются обыкновенно разъяснительные указания правительственного чиновника, специалиста по педагогике, который обращается с тем или иным призывом к населению и даст советы гражданам американских штатов, как ввести и осуществить плодотворную систему народного образования и помочь делу просвещения всей страны.

Правда, во главе каждого штата стоит особый чиновник, ведающий делом народного образования. Но в большинстве случаев его роль сводится к участию в экзаменационных комиссиях в качестве представителя от данного штата и в обработке школьного статистического материала. Но и там, где он играет роль руководителя, он играет ее скорее в качестве сведущего лица, чем администратора.

Каждый штат подразделяется на округа. В каждом округе имеется свой правительственный инспектор, главная функция которого — быть окружным экзаменатором. На нем лежит общий надзор за школами его округа. По общему признанию надзор этот весьма слаб.

Итак, в Америке отсутствует централизованное управление школьным делом со стороны правительства.

На ком же лежит выработка плана занятий, программы, установление внутреннего школьного распорядка в американских школах? Все это поручается инспектору школы, выбираемому школьной комиссией. Школьная комиссия — учреждение выборное. Раньше в выборах ее (при помощи всеобщего и равного голосования) принимала участие лишь мужская часть населения данной местности; теперь в выборах принимают участие также женщины и девушки, достигшие известного возраста. На школьной комиссии лежит забота о сооружении, оборудовании и поддержке школьных зданий, о снабжении школ учебными пособиями, школьная же комиссия выбирает инспектора школы и утверждает предлагаемый инспектором учительский персонал или сама назначает его.

Все заседания школьной комиссии открыты и мероприятия ее гласны. Деятельность инспекторов и учителей составляет предмет горячего обсуждения как со стороны прессы, так и со стороны родителей. Родители посещают время от времени школьные занятия, присутствуют на вся-

кого рода экзаменах<sup>1</sup> и празднествах, беседуют с учителями и заведующими школами.

«В общем, подобного рода общения между учителями и родителями весьма полезны. Интерес родителей направляется не исключительно на успехи собственных детей, но приобретает более широкий характер: родители начинают интересоваться педагогическими вопросами и работать над осуществлением тех или иных педагогических задач. Таким образом, влияние американской общинной школы гораздо шире влияния немецкой школы. Она втягивает в сферу своего влияния население страны, воздействует на взрослых и делается, таким образом, образовательным учреждением, покоящимся на широком национальном базисе», — говорит один немецкий исследователь американских школ (Wilhelm Müller, «Amerikanisches Volksbildungswesen», S. 12—13).

За последнее время родительские собрания в Америке принимают все более широкие размеры. В 1904 г. в Бостоне впервые возникают подобные организации. В 1907 г. уже в пятой части всех школьных округов происходили родительские собрания, каждое в среднем с 300—400 участниками. На рефератах на педагогические темы, организованных родительскими организациями и сопровождавшихся дискуссиями, присутствовало по 800—900 отцов и матерей. В Лос-Анжелесе, в Калифорнии, в том же 1907 г. было 60 родительских комитетов, представители которых принимали самое живое участие как в школьных педагогических советах, так и во всякого рода педагогических начинаниях.

Особенно хорошо дело пошло там, где не было никакого постороннего вмешательства, как, например, в Рочестере, где организация была всецело предоставлена самим гражданам. В Рочестере в родительских организациях принимают участие самые широкие слои населения, и их деятельность дает блестящие результаты.

---

<sup>1</sup> В Америке каждый кандидат на должность учителя в какую-либо школу подвергается экзамену со стороны местной экзаменационной комиссии, хотя бы он состоял в должности учителя десятки лет. Никакие аттестаты и свидетельства не избавляют кандидата от экзамена. Такие экзамены, может быть, и тягостны для учителей, но заставляют их постоянно заботиться о подновлении своего умственного багажа. — *Прим. автора.*



«В Америке всякое начинание исходит обыкновенно из среды населения, и организуемые союзы расчищают почву для проведения этого начинания в жизнь. Возникшие подобным же образом союзы оказали громадные услуги и делу народного образования. За последнее время особо энергичную деятельность проявляли два союза: «Национальный педагогический союз» (National Educational Association) и «Всобщий педагогический союз» (Public Educational Association).

Как было уже отмечено, в Америке дело организации школьного дела лежит не на правительстве, а на самом населении. Правительство предоставляет населению организовать это дело по своему усмотрению. С другой стороны, школьные комиссии различных штатов и городов совершенно независимы друг от друга. В силу этого, а также в силу разнообразия условий в различных штатах, городах и селениях, развитие школьного дела в Америке шло весьма различными путями. «Национальный педагогический союз» вносит духовное единство в работу отдельных школьных комиссий. Членами его состоят обитатели самых различных частей страны. В Америке существуют, конечно, союзы учителей, защищающие их профессиональные интересы. «Национальный педагогический союз» не преследует подобных целей. В его рядах товарищески работают рука об руку педагоги всех рангов: ученый университетский профессор и учительница далекой, заброшенной сельской деревушки. Речи выдающихся педагогов зажигают воодушевление в сердцах слушателей и укрепляют их веру в то, что просвещение — великое дело, на пользу которого должен трудиться всякий, как бы слабы ни были его силы.

Совместная деятельность учителей, несмотря на разнообразие учебных заведений Нового Света и целей, которые они преследуют, вносит в преподавание дух единства. На ежегодных собраниях «Национального педагогического союза» разбираются всевозможные педагогические проблемы и в тех случаях, когда это нужно, принимаются резолюции. Все крупные газеты помещают подробные отчеты об этих съездах и занимают ту или иную позицию по отношению к обсуждающимся на этих съездах вопросам. Таким путем, а также через посредство местных отделов союза, результаты этих совещаний доходят до школьных

комиссий, которые сплошь и рядом принимают указания съездов к руководству в своей деятельности.

«Национальный педагогический союз» состоит исключительно из учителей и учительниц разных рангов, «Всеобщий педагогический союз» состоит из лиц, которые хотя и не преподают сами, но принимают близко к сердцу дело народного образования. А кому ближе к сердцу горести и радости подрастающего поколения, как не родителям, и в особенности матерям. Вот почему вначале союз состоял главным образом из женщин, которые устраивали собрания с целью завязать более тесные сношения между школой и семьей.

Члены «Всеобщего педагогического союза» занимаются изучением природы ребенка, школьного законодательства, обсуждают цели и методы воспитания. Они сделались деятельными сотрудниками учителей. Вместе с тем они внимательно следят за деятельностью этих последних и не боятся, когда это кажется им целесообразным, подвергать их деятельность строгой критике.

Подытожим сказанное относительно постановки школьного дела в Америке. Правительство Американских Штатов передало всю организацию этого дела в руки самого населения. Население организует при помощи выборных школьных комиссий хозяйственную и учебную сторону дела. Члены комиссии могут найти все необходимые указания того, как надо вести дело, в широко распространенных изданиях «Национального бюро народного просвещения», в ежедневной прессе, в отчетах о съездах учителей. Все это доступно и широким слоям населения и даст им возможность сознательно относиться к деятельности школьных комиссий. Полная гласность деятельности школьных комиссий дает возможность контролировать эту деятельность, а организация родителей и интересующихся делом воспитания лиц в союзы дает возможность осуществлять этот контроль.

Мы не станем говорить о блестящих результатах, какие дает подобного рода система. Америка славится своими школами, методами преподавания, библиотеками и пр. Скажем только, что свободная школа бессмыслима при бельгийском типе организации школьного дела и может лишь широко развиваться при американской системе, чуждой мелочной регламентации.

В заключение одно замечание. В настоящее время в Германии наиболее передовыми элементами из среды учителей (см. недавно вышедшую работу Гснриха Шульца) поднят вопрос о необходимости издания общеимперского школьного закона, в силу которого преподавание велось бы по всей Германии по одной и той же программе, плану и пр. Мотивируется это желание подвести все школы под один ранжир тем, что детям рабочих часто приходится менять школы благодаря тому, что их отцы постоянно вынуждены перекочевывать с места на место в поисках работы. Довод как будто бы резонный, но только на первый взгляд. Защитники идеи общеимперского школьного закона делают тут громадную ошибку, беря за норму современную переформированную школу, где программа и учитель — все, а индивидуальность ученика — ничто. Конечно, если теперь в одной школе в таком-то отделении проходят только арифметику, а в другой в соответствующем отделении еще и геометрию и если незнание нескольких геометрических понятий и теорем заставляет ребенка выслушивать постоянные укоры и делает для него невозможным работу вместе с классом, то это очень тяжело отзывается на ребенке. Но в школе реформированной, где на первом месте стоят ученик и его общее развитие, учитель и товарищи помогут новичку быстро ориентироваться и догнать других. Ведь дело идет все же о начальной школе, где приобретаются лишь элементарные, а не какие-либо специальные знания и где ученику важнее всего усвоить себе методы приобретения знаний и навык к труду. Поэтому, чтобы сыну рабочего не мешал учиться переход из одной школы в другую, надо добиваться не нивелировки всех школ, а реформы организации школьного дела в смысле приближения этой организации к американскому типу, дающему возможность складываться и развиваться свободной школе.

1911 г.

---

## О ШКОЛЬНОМ САМОУПРАВЛЕНИИ

В № 10 «Свободного воспитания» за 1911 г. я привела некоторые доводы против введения так называемых «школьных судов»<sup>1</sup>. В тесной связи с вопросом о школьных судах стоит крайне интересный вопрос о школьном самоуправлении.

Попытки ввести в школу самоуправление были впервые сделаны в Америке. Весьма характерно возникновение первой попытки подобного рода. «В 1897 г. в Нью-Йорке одному начинающему учителю было вверено заведование большой городской школой, ученики которой отличались распушенностью и пользовались весьма дурной славой. Когда новый заведующий обратился за советом, как быть, к своему более опытному коллеге Вильсону Джиллю, тот посоветовал ему сложить часть бремени по управлению школой на плечи учеников и привлечь их самих к поддержанию порядка в школе. Молодому учителю улыбнулась подобная перспектива. Вдвоем они обсудили дело и выработали план, который новый заведующий тотчас и привел в исполнение. В немногих словах сообщил он собравшимся ученикам, что он намеревается предоставить им возможность самим поддерживать порядок в школе. Для этой цели в школе будет введено самоуправление наподобие городского, ученики сами будут выбирать себе мэра, членов городской управы, судью, письмоводителя, полицеймейстера и полицейских.

На основе золотого правила: «поступай с твоим ближним так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой», были

<sup>1</sup> Статья Н. К. Крупской «К вопросу о школьных судах» помещена на 130 стр. настоящего тома.— *Ред.*

установлены основные законы школьного самоуправления. Избранные должностные лица должны были приехать обещать, что будут действовать при исполнении своей службы сообразно этим основным законам. Отдельные классы соответствовали городским избирательным округам; советником должностных лиц каждого класса являлся учитель этого класса. В затруднительных случаях, в особенности при судебных решениях, надлежало обращаться к заведующему школой, которому и принадлежит в подобных случаях решающий голос.

Введение школьного самоуправления не встретило вначале особого сочувствия со стороны общества и учителей. В лучшем случае в нем видели эксперимент гонящейся за всякими новшествами модной педагогики.

Опыт, однако, удался вопреки всем ожиданиям. Уже через несколько недель в школе стал замечен поворот к лучшему. Случаи нарушения школьных правил стали реже, поведение учеников стало более благоприличным, причем они добровольно подчинялись выбранным ими самими должностным лицам. В школе повеял дух порядка и оказал влияние даже на самых необузданных мальчугов.

Тайна успеха заключалась в том, что многие из учеников — и именно худшие из них и самые непокорные — превратились из врагов учителя в его помощников и союзников и стали ревниво заботиться о выполнении школьных правил, которые раньше они постоянно стремились нарушить.

Инициатор нововведения, Вильсон Джилль, получил полномочие организовать в ряде других школ подобные же городские самоуправления, и ему удалось, таким образом, воплотить свою идею в жизнь» («Amerikanisches Volkshilfswesen», Wilhelm Müller).

Характерно, что толчком к введению школьного самоуправления послужило желание привлечь самих учеников к поддержанию школьной дисциплины; для поддержания ее вводились все эти выборные судьи, полицеймейстеры, полицейские.

Впрочем, надо сказать, что Вильгельм Мюллер, из книги которого мы взяли вышеприведенное описание введения первого школьного самоуправления, несколько однобоко излагает точку зрения Джилля. Джилль, делая попытку создать школьное самоуправление, имел в виду

главным образом подготовку учеников к выполнению их гражданских обязанностей.

«Мистер Джилль видит в школьном самоуправлении главное противодействие против политической апатии и политической демсрализации в среде американской демократии. В чисто деспотических приемах управления школой он видит основную причину отсутствия среди образованных классов политического воспитания, в особенности причину отсутствия у них чувства ответственности за те нежелательные формы, которые принимает общественная жизнь. Когда учитель является самодержавным властелином, ученик остается совершенно равнодушен ко всякого рода нарушениям школьных законов его соучениками; когда же классу предоставляется самому принимать участие в поддержании порядка, в учениках пробуждается живой интерес к делу, они стараются добиться в отношении порядка максимальных результатов. И тут учитель может воспользоваться случаем, чтобы, толкуя с учениками по поводу тех или иных функций самоуправления, заронить в молодые души более высокое понимание общественной деятельности и общественного долга. Не абстрактная проповедь ответственности, а упражнение в ней на деле является самым сильным воспитательным фактором. Джилль указывает на то, что деспотическая система, основанная на самом строгом послушании, терпит крушение более всего в силу того, что может достигнуть лишь *внешнего* подчинения» («Schule und Charakter» von Fr.-W. Foerster).

Но если в Америке — стране широкого демократического самоуправления — учителя смотрят на школьное самоуправление как на средство воспитать свободного гражданина, подготовленного к выполнению своих общественных обязанностей, то в Европе благодетельность школьного самоуправления была оценена главным образом с точки зрения тех блестящих результатов, которые оно дало в области школьной дисциплины.

Дисциплина становится для школьных учителей все более и более большим вопросом. Характерно в этом отношении признание Фридриха Ферстера, одного из самых горячих защитников самой строгой школьной дисциплины. По его словам, старые методы поддержания школьной дисциплины при помощи битья, окриков и пр. оказываются

педействительными. *Теперь дети стали уже не те*, особенно в больших городах и фабричных округах, и внешним насилием с ними ничего не поделаешь. Меняется весь уклад жизни, иначе идет семейная жизнь, другие речи слышит ребенок дома и на улице и все менее становится способен к слепому повиновению. Почти повсюду в Европе на очередь встал *вопрос о реформе школьной дисциплины*.

Многие учителя решили воспользоваться опытом американских школ. В Шотландии образовалось «Общество реформы школьной дисциплины», поставившее себе целью введение школьного самоуправления в английские школы.

Опыты школьного самоуправления делаются отдельными учителями в Швейцарии: в Цюрихе, Берне, Граубиндене. В Германии в 1909 г. по инициативе школьного совета в большинстве гимназий Рейнской провинции введено школьное самоуправление. В Австрии им воспользовались для того, чтобы привлечь учеников к улажению внутри школы столь сложного в Австрии национального вопроса и смягчить национальную вражду.

И повсюду делаемые опыты давали самые прекрасные результаты.

Надо сказать, однако, что понятие школьного самоуправления весьма растяжимо и объем школьного самоуправления бывает весьма различен, в зависимости от той, так сказать, конституции, на основании которой оно происходит.

Вот что говорит по этому поводу В. Мюллер:

«Знаменитый английский философ Локк некогда составил проект конституции для американской колонии в Северной Каролине. Проект этот был прославлен как труд, являющийся результатом глубокого понимания жизни и представляющий собой верх государственной мудрости. Однако он оказался совершенно неприменим на практике. То же показал опыт ряда других, составленных в кабинетах, конституций. Поэтому многие педагоги держатся того взгляда, что конституция школьного самоуправления должна быть выработана самими юными гражданами на основе опыта. Для выработки тех или иных административных мер, может быть,— говорит Мюллер,— это и целесообразно, однако, для выработки конституции у учеников не хватает того житейского опыта, который

имеется у взрослых. Ученики должны исходить из данных им предписаний, и школьные самоуправления должны по внутреннему устройству на церковные общины, которые хотя и могут вырабатывать те или иные административные меры, но управляются на основе определенного устава.

Школьные законы касаются дисциплины, отношений воспитанников к учителю и товарищам, чистоты, общественной и частной собственности, функций выборных должностных лиц и пр.» («Amerikanisches Volksbildungswesen», Wilhelm Müller).

Что конституция школьного самоуправления должна быть дана учителем (или, на худой конец, школьным советом), — в этом сходится большинство немецких сторонников школьного самоуправления. Даваемая конституция может быть весьма скромных размеров. Один швейцарский учитель, например, всю «конституцию» свел к праву выбора учениками «должностных лиц», раздающих тетради перед уроком и вытирающих классные доски.

Определяя содержание школьной конституции, учитель тем самым определяет весь дух школы, школьной жизни. Все остается по-старому, неизменным, дело сводится лишь к тому, чтобы заставить детей повиноваться не за страх, а за совесть, к тому, чтобы возложить дело скучного и неприятного надзора за исполнением предписаний учителя на самих учеников. Вопрос идет о том, чтобы принуждение сделать из чисто внешнего нравственным.

Мало кто из европейских учителей решится последовать предложению американских реформаторов — предоставить детям самим вырабатывать конституцию. Они прекрасно знают, что дело сведется тогда к тому, что от всей теперешней казенной школьной дисциплины скоро не останется и следа. А без дисциплины, звонков, сиденья на лавках и пр. не может представить себе школы  $\frac{4}{5}$ , если не больше, современных учителей.

Обезвреженное, урезанное, ничего не меняющее школьное самоуправление находит себе защитников, и даже очень горячих, среди педагогов весьма консервативного направления. Одним из таких педагогов является Фридрих Ферстер, пользующийся, несомненно, широким влиянием в педагогическом мире.



Его перу принадлежит ряд работ по педагогике: «Jugendlehre», «Lebenskunde», «Lebensführung», «Schule und Charakter», «Christentum und Klassenkampf», «Sexualethik und Sexualpädagogik», «Autorität und Freiheit» etc. Вместе с тем Ферстер — практик с несомненным педагогическим чутьем; прекрасно знающий психологию ребенка, умеющий подойти к нему. В книгах его рассыпано множество тонких, крайне интересных замечаний. Ферстер следит очень внимательно за современной жизнью, за всеми новейшими течениями в педагогике, старается взять из них что можно и, реформировав сообразно своим взглядам, воплотить в жизнь. И сколько горячих и хороших слов говорит он о необходимости уважать личность ребенка, развивать в нем самоуважение, самостоятельность, инициативу, дать развертываться его личности, его творческим силам. Другой наивный читатель сочтет его настоящим реформатором, революционером даже в области педагогики. Но что *по существу* защищает Ферстер? Беспрекословное подчинение авторитету: во имя хранения авторитета закона он стоит за строгое наказание малолетних преступников, за строгую мелочную дисциплину, за слепое повиновение учителю; он противник совместного воспитания, уничтожающего женскую женственность; он противник свободного воспитания, особенно взглядов Эллен Кей. Свободное воспитание — без дисциплины и наказаний — способно, по его мнению, воспитывать лишь распущенных, несчастных эгоистов. «Любовь и строгость!» — вот девиз Ферстера.

И вместе с тем Ферстер — горячий сторонник школьного самоуправления.

Уже одно это заставляет насторожиться сторонника свободного воспитания и тщательно приглядеться, что приемлемо и что неприемлемо для него в этой столь горячо дебатированной в европейской печати реформе школьного управления.

Сторонники свободного воспитания всегда самым решительным образом высказываются против школьной дисциплины, против всякого принуждения — внешнего или нравственного — в деле преподавания. Это основное положение свободного воспитания. Оно слишком общеизвестно, и защита его не входит в задачи данной статьи.

А раз нет принуждения, не нужны и полицейские меры для осуществления его, не нужны и должностные лица, выбранные из среды учеников, для проведения этих полицейских мер в жизнь. Свободное воспитание не нуждается в том перевороте в душевной жизни учеников, который связан с выполнением разного рода должностей.

Но, отбрасывая эту сторону школьных самоуправлений, сторонник свободного воспитания не может не приветствовать горячо принцип, лежащий в основе школьных самоуправлений,— *привлечь детей к организации школьного дела, пробудить в этом направлении их самостоятельность*. Организоваться ученикам нужно не только для насаждения над нежелающими подчиняться предписаниям учителя товарищами,— гораздо важнее организоваться им для планомерной совместной работы и взаимопомощи в деле приобретения знаний. Выборное начало дает толчок в этом направлении самостоятельности детей. А как можно направить в эту сторону их самостоятельность! Какое громадное воспитательное значение это имеет, в какое желательное русло направляет общественные инстинкты детей!

Всякая общественная деятельность, всякая совместная работа требует *общественных навыков*, знания людей, умения определить их работоспособность и свою собственную, умения организоваться для той или иной совместной деятельности. У человека может быть большая трудоспособность, весьма благие пожелания, и все же изо всего этого может выйти весьма мало толку, раз у него нет общественных навыков. Больше всего, конечно, эти навыки воспитывает весь уклад общественной жизни, но и школа имеет тут известное значение. В современной школе на эту именно сторону, на умение организоваться для известной работы, обращается весьма мало внимания, а в русской школе менее, чем в какой другой. Если считается истиной, не требующей доказательств, что в детях надо развивать инициативу, то ведь подобную инициативу нужно развивать всесторонне, нужна она и в деле организации, и надо создать такие условия школьной жизни, при которых она могла бы развиваться. В этом отношении школьные самоуправления имеют громадную ценность. Они воспитывают детей для общественной деятельности.

В практику школьной жизни должны войти постоянные конференции школьников, на которых они обсуждали

бы все школьные дела и нужды. Такая конференция должна выбирать из своей среды председателя, секретаря и правильно вести прения. Все так же, как и в американских школах. Только круг обсуждаемых вопросов иной. Дети должны обсуждать вопросы не о том, «как вести себя на улице», «как вести себя на прогулке», а о том, как помочь тому или иному товарищу догнать других, как издавать школьный журнал, как лучше распределить между собою ту или иную работу и т. д. При этом то или иное поручение будет даваться отдельному товарищу, его будут выбирать для выполнения той или иной функции и потом коллективно обсуждать, хорошо ли он выполнил данное ему поручение. Это последнее особенно важно для выработки выдержки, самоконтроля, серьезного и добросовестного отношения к делу.

Конечно, подобного рода учреждения с трудом можно назвать самоуправлением, к нему скорее подходит название *самоорганизация*, но не в названии дело, а в том, чтобы дать возможность детям развить в себе общественные навыки, привычку к организации и совместной работе, к умению надлежащим образом распределять ее.

Хотя большинство существовавших до сих пор школьных самоуправлений и имело в виду главным образом наблюдение за соблюдением предписаний учителя, но в некоторых из них к этому примешивалась и организация некоторых других функций. Для примера приведу некоторые выдержки из отчета одного бернского учителя. Он перечисляет должности, на которые избираются детьми на известный срок их товарищи. Отметим только те, которые не носят специально полицейского характера:

«*Заведующий чистотой* снимает с учителя значительную часть бремени. Он заботится о том, чтобы все ученики были чисто вымыты и причесаны и являлись в школу в чистом и неразодранном платье. «Замарашке» он вручает кусок мыла и отправляет его к крану мыться. На обязанности заведующего чистотой лежат еще следующие функции: обметание пыли с классных столов, вытирание классной доски, забота о губке, тряпках, меле для нее, проветривание комнаты, вытирание оконных стекол, наливание чернил.

*Наблюдающий за выполнением уроков* каждый раз по окончании урока напоминает, какие уроки надо пригото-

вить. Смотрит за тем, чтобы ученики взяли с собой домой нужные тетради и книги. Ученикам, которым трудно заучивать наизусть, даются учить на память стихотворения, каждый день понемногу. Наблюдающий за приготовлением уроков спрашивает их каждое утро. Это было введено учениками по собственной инициативе. Слабым ученикам оказывается, таким образом, существенная помощь. Они могут легче и лучше справиться с уроками.

*Наблюдающий за игрой* должен заботиться о том, чтобы все ученики принимали участие в игре. У девочек бывает особенно часто, что одни любят играть отдельно от других. Это сепаратизм, этого не должно быть. У мальчиков во время игры постоянно проявляется грубость. Впечатлительный и вспыльчивый ученик, чуть что не по нем, всегда пускает в ход кулаки. Говорить в классе проповеди по этому поводу бесполезно, наказания также мало помогают. Но если во время драки среди ребят найдется хоть один, который не будет смотреть на драку как на интересное зрелище, а будет содействовать прекращению ее,— это уж много значит.

Наблюдающему за игрой и его помощникам поручается также наблюдать, чтобы во время игры ученики не хватали друг друга за платье. У нас при игре правило: тот не пойман, кого догоняющий схватил за платье. Как рады были бы родители, если бы их дети возвращались домой не в таких разодранных платьях! Это, конечно, мелочь, но такое запрещение имеет глубокий смысл. Какое самообладание нужно иметь разыгравшемуся мальчику, чтобы не схватить за развевающуюся полу платья проскочившего мимо него товарища, когда ему так легко было это сделать! Тот, кто способен владеть собой в пылкой схватке, научился кое-чему полезному для жизни.

Наконец, у нас есть еще *заведующий гербарием*. Мы собираем каждое лето разные растения и их части, цветы, листья, которые в течение лета засушиваются в большом количестве. Это — работа, требующая добросовестного отношения к делу. Заведующий не может делать эту работу один, а должен подобрать помощников, доставляющих ему растения; другие должны регулярно осматривать положенные под пресс растения, переворачивать их, пока они не будут достаточно спрессованы и высушены. Потом

их надо класть в обложки и надписывать на обложках названия...» («Schule und Charakter» von Fr.-W. Foerster).

Так, при школьном самоуправлении выделяются, наряду с полицейскими, и такие функции избрания детьми должностных лиц, которые лишь отчасти носят полицейский характер или даже вовсе не носят его.

На самое широкое развитие подобного рода функций и следует обратить внимание сторонникам свободного воспитания при введении школьного самоуправления.

1911 г.



---

## К ОБНОВЛЕНИЮ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ

Под таким заглавием помещена в «Новом времени» (в номере от 4 июня) статья некоего И. Д. Иванова. Статья очень интересная.

Автор недоволен современной постановкой дела в народной школе. Учителя учат ребят массе ненужных вещей. В сельских библиотеках встречаются, например, Добролюбов, рассказы о «культурной» Финляндии, об английском парламентаризме и пр. Ну на что эти книги крестьянам?

Почему сотруднику реакционного «Нового времени» не нравится, что в сельские школы попадают книжки, вносящие луч света в темное царство народного невежества,— вполне понятно. Но теперь двадцатый век, и говорить без обиняков, что чем темнее мужик, тем меньше хлопот, очень уж некультурно, а потому нововременский г-н Иванов «желает делу дать разумный вид и толк».

Он заявляет, что рассмотрит вопрос беспристрастно (мы увидим дальше, какое это будет беспристрастие), не с точки зрения той или иной партии, а по справедливости.

Г-н Иванов мечтает о расширении программы народной школы введением практического изучения сельского хозяйства. В качестве образца школы он приводит Николаевско-Александровские сельскохозяйственные курсы в селе Мамеле Дубенского уезда. Там все преподавание бьет в одну точку. Даже на уроках русского языка темы для сочинений дают исключительно сельскохозяйственные: о травосеянии, о сортах пшеницы и т. п. Даже ботанику изучают лишь применительно к земледелию. Одним словом, на этих курсах все приноровлено так, чтобы ни

одна мысль ученика не перелетала за границы того поля, на котором практически изучают сельское хозяйство.

Конечню, Николаевско-Александровские школы — только далекий идеал. Содержание их стоит дорого. Было бы желательно все народные школы устроить по образцу Николаевско-Александровских, но такие суммы на народное образование затрачивать, конечно, немисливо.

Г-н Иванов обещал рассмотреть дело беспристрастно, не придерживаясь точки зрения какой-либо партии, а на деле очень полно развил точку зрения крупных помещиков-реакционеров.

Как относится к народному образованию крупный помещик?

С одной стороны, он противник широкого образования народных масс. Знание расширяет кругозор рабочего, делает его независимее, дает ему сознание своих прав, убогости своей жизни, развивает в нем потребности, стремление к иной жизни, делает его несговорчивее.

Поэтому крупный землевладелец боится широкого народного образования и допускает его лишь в той мере, чтобы обезопасить себя от народного невежества, проявляющегося в таких диких формах, как холерные бунты и т. п.

С другой стороны, конкуренция на всемирном рынке заставляет помещика заботиться об усовершенствовании своего хозяйства, о введении машин, улучшении травосеяния и пр. Все это требует умелых, опытных рабочих, умеющих соображать, проявлять почин, умеющих работать не только за чужим загадом.

Поэтому чем более по-европейски ведет помещик свое хозяйство, тем более он нуждается в развитом рабочем и более склонен делать уступки в сторону расширения народного образования. Но и он не прочь бы найти такой исход, чтобы и «овцы были целы и волки сыты». Чтобы рабочий был и культурен, и умен и чтобы в то же время ни о чем, кроме ржи и сена, не думал.

Нововременский Иванов и старается изобрести такую школу: ни капли общего развития и куча знаний, нужных сельскому рабочему.

Г-н Иванов уверяет, что крестьяне недовольны теперешней школой, а что обновленная по его рецепту школа придется им как раз по вкусу.

Что крестьяне недовольны теперешней народной школой,—справедливо, но что они будут довольны «национальной» выхолощенной школой,—весьма сомнительно. Народ не даром пережил последние годы. Ряд жгучих вопросов встал перед крестьянской массой, и она жадно ищет знания, широкого знания, которое дало бы ей ответы на поставленные жизнью вопросы.

Знания, знания и знания требует народ, сознавший уже, что знание — сила. Он никогда не удовлетворится обглоданной костью чисто профессионального образования, которую хотят бросить народу господа Ивановы.

Не удовлетворится ею деревенская беднота, которой не под силу введение каких бы то ни было усовершенствований в своем обнищавшем, разоренном хозяйстве.

Еще меньше удовлетворится ею зажиточная часть крестьянства, хотя ей сельскохозяйственное образование и может пойти на пользу. Но среди крестьянской буржуазии особенно сильно стремление выбиться из темноты, приблизиться к культурной жизни, и она особенно дорожит общим образованием.

1912 г.

---



---

## ПРОЛЕТАРСКИЕ ДЕТИ

Играйте же, дети! Растите на воле!  
На то вам и красное детство дано...

Не очень-то красное детство дано детям рабочих и ремесленников, живущих в больших городах. Так бедно оно впечатлениями, что нечем его будет и вспомнать.

Московский педагогический кружок задался целью выяснить, каково умственное развитие детей, поступающих в московские городские школы. Для начала были опрошены 354 чел. детей не старше 8 лет, только что поступивших в школу, причем в числе этих 354 чел. нет детей, родители которых занимаются либеральными профессиями (адвокатов, врачей, учителей, писателей и пр.).

Результаты этой анкеты рисуют нам всю беспросветность детской жизни пролетариев.

Дети рабочих начинают помогать по дому с четырех-пяти лет. В восемь лет они уже несут труд взрослых. «Восьмилетние ребята не только нянчат и таскают своих маленьких братьев и сестер, — они и стирают, и моют полы, таскают дрова, и даже помогают в ремесле». Особенно тяжело приходится девочкам, которые исполняют почти все домашние работы.

Из числа всех опрошенных детей 85 проц. девочек и 54 проц. мальчиков оказались занятыми домашней работой.

Родным некогда заниматься с детьми — так они поглощены работой. Половина детей не слыхала никаких сказок, никаких рассказов; 76 проц. опрошенных детей никогда не были на загородной прогулке, и не только на прогулке, но и вообще нигде не бывали дальше ближайших улиц, не видали Кремля, Москвы-реки. 85 проц. детей ни-

когда не бывали в деревне зимой, а почти половина (40 проц.) не бывали никогда в деревне и летом.

Есть много таких детей, которые никогда не видали коровы, барапа, утки, не бывали в лесу, в поле, никогда не собирали ни ягод, ни грибов... Есть такие, которые никогда не видели курицы...

Что же знают эти дети?

На вопрос: сколько у курицы ног? — отвечают: 3—4. Не знают, кто больше: ворона или воробей.

Многие не знают имен своих отцов и матерей, не знают, чем занимается отец, на какой улице живут, во сколько этажей дом, в котором они живут...

На вопрос, могут ли рассказать какой-нибудь случай из своей жизни, 70 проц. детей сказали, что не могут. Некоторые очень определенно отвечали: «Нечего рассказывать, ничего не случилось», или: «Не припомню ничего, не видала».

Такова жизнь детей московской бедноты. В Питере не лучше. Послушайте рассказы городских учительниц. Каждая расскажет вам настоящие ужасы о жизни своих учеников.

Что же делать?

Нужно прежде всего самым внимательнее относиться к детям, к их духовным потребностям. Нужно, кроме того, бороться за улучшение материального положения, чтобы была возможность не взваливать на детей непосильного труда. Нужно, наконец, добиваться от города учреждения целой сети хороших детских садов, где бы дети, начиная с трех-четырёх лет, могли бы играть и, играючи, учиться, знакомиться с природой, с широким божьим миром.

В этой области у нас ничего еще не сделано. А это так необходимо: ведь дети — это наше будущее!

Они должны быть хорошо вооружены для борьбы за наши идеалы.

1912 г.



---

## ВОПРОС О ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ НА БЕРЛИНСКОМ КОНГРЕССЕ НЕМЕЦКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Германия принадлежит к числу тех стран, которые за последнее время сделали громадные успехи в области промышленности, и вопрос о трудовой школе выдвинут там самым ходом экономического развития. Для Германии этот вопрос перестал быть теоретическим, он стал там вопросом злободневным.

Было время, когда промышленность нуждалась лишь в хорошо дисциплинированном, исполнительном, добросовестном, послушном рабочем. Никакой инициативы от него не требовалось, в свою работу он не вносил и не мог вносить ничего своего, его роль была ролью живого автомата.

И немецкая народная школа, имеющая дело с подрастающим поколением народных масс, стремилась, бессознательно часто, воспитывать из своих учеников такого рода «образцовых» рабочих. Отсюда вся эта школьная муштра, поддерживаемая битьем, отсюда чрезмерные требования точности, исполнительности и аккуратности, достигающей до виртуозности. Это называлось выработкой характера, и в этом полагалась главная суть. Развитие индивидуальности ученика отодвигалось на задний план. Да и к чему было развивать дарования ребенка, когда им все равно суждено было заглотнуть: вырастет ученик, поступит на фабрику и месяцами, годами будет выполнять ряд каких-либо несложных механических действий...

Но времена изменились.

По словам докладчика на Берлинском конгрессе немецких учителей (весна 1912 г.) по вопросу о трудовой

школе, Эрнста Вебера, «мировой рынок требует от немцев разрыва со старой формулой: «дешево и плохо». Новое время требует произведений промышленности, сделанных не по шаблону; продуктов, которые не сможет так же хорошо сделать любой иностранный рабочий. Новое время требует оригинальности, требует высокого качества продуктов».

Для производства такого рода продуктов нужен уже другой рабочий — самостоятельный, инициативный, могущий вносить в свою работу творческий элемент.

И вот мы видим, как под давлением требований промышленности германская народная школа начинает реформироваться. Инициатива реформы идет, так сказать, сверху. Типичным примером является директор народных школ в Мюнхене Кершенштейнер.

В «Свободном воспитании» была статья, посвященная этому реформатору. В ней отмечались характерные черты реформированной школы Кершенштейнера: наряду с новым методом, вводящим в качестве основы творческий труд, строгая дисциплина и подчеркнутый профессионализм.

Цель Кершенштейнера — путем трудовой школы создать кадры рабочих, подготовленных к выполнению задачи, выдвинутой промышленным развитием. Развитие индивидуальности ребенка является, так сказать, побочным результатом. Кершенштейнер готов поэтому жертвовать общим развитием ученика в пользу приобретения им профессиональных навыков. Поэтому-то он и настаивает на привлечении к преподаванию ручного труда мастеров-специалистов.

Но если у Кершенштейнера вопросы метода выдвинуты все же на первый план и именно трудовой метод является характерным для его школ, составляет то, что выделяет их из ряда других школ, то в Германии есть немало таких сторонников трудовой школы, у которых на первом плане стоит профессиональное обучение. Трудовую школу они отождествляют со школой профессиональной.

Вопрос о том, быть ли народной школе общеобразовательной или профессиональной, — вопрос старый.

Общеобразовательная народная школа (в принципе) имеет целью общее развитие ребенка, расширение его кру-

гозора, всестороннее развитие его способностей, подготовку его к жизни в широком смысле слова, к пониманию всего вокруг него совершающегося.

Профессиональная школа жертвует общим развитием в пользу механической выучки.

Цель общеобразовательной школы — человеческая личность, цель профессиональной школы — профессионально вышколенный рабочий.

Правда, и образовательная школа зачастую вырождалась в своего рода профессиональную школу, именно в тех случаях, когда центральное внимание в ней обращалось на воспитание в учениках беспрекословного послушания, исполнительности, аккуратности — качеств, которые особенно ценились предпринимателем. Такая школа целью имела не развитие личности ребенка, а выработку «образцового» рабочего. Она отличалась от профессиональной школы лишь тем, что в то время как последняя старалась выработать механические навыки, она стремилась выработать душевные навыки, спрос на которые предъявляла крупная промышленность.

Несмотря на подобного рода извращения идеи общеобразовательной школы, идея эта оставалась ясна сама по себе.

Прогрессивная часть немецких учителей всегда стояла за общеобразовательную школу.

Конгрессы союза немецких учителей, основанного в 1871 г. и насчитывающего теперь 124 тысячи членов, неоднократно высказывались против введения в число предметов преподавания ручного труда. В этом смысле высказались конгрессы 1857, 1882, 1889 и 1900 гг.

То, что первые опыты трудовой школы были окрашены довольно явственно целями профессионализма, заставило передовую часть немецких учителей отнестись сначала к трудовой школе почти враждебно. Трудовая школа казалась им попыткой проташить с заднего крыльца в общеобразовательную школу профессионализм.

Жизнь все настоятельнее требовала в Германии реформы старой школы, и трудовой метод привлекал к себе все более и более внимания. Учителя частично стали применять его в своих школах. Вопрос о трудовой школе стал для немецких учителей злобой дня.

Теперь пионерами трудовой школы, очищенной от шелухи профессионализма, являются прогрессивные учителя. Зато реакционная часть учителей, убедившись, что трудовой метод неизбежно ведет за собой изменение всего уклада школьной жизни, открывает двери к свободному воспитанию,—ведет против трудовой школы бешеную борьбу, видит в ней какое-то подрывание основ.

Литература по вопросу о трудовой школе громадна, но для многих вопрос далеко еще не ясен.

Весной 1912 г. в Берлине состоялся конгресс союза немецких учителей. В порядке дня на первом месте стоял вопрос о трудовой школе.

На конгрессе присутствовало около 8 тысяч человек, были делегаты учительских союзов Австрии, Франции, Швеции, Бельгии.

Докладчиком по вопросу о трудовой школе был Эрнст Вебер (из Мюнхена), бывший противник трудовой школы, теперь ее сторонник.

По его мнению, движение в пользу реформы современной школы в духе трудовой школы покоится на следующих основаниях.

*«Стремление к цельности, ознаменовавшее собой культурное движение нашего времени, сказалось в свою очередь в стремлении к внутренней цельности человеческой личности».*

«При воспитании и формировании разнообразных сил, таящихся в ребенке, стали заботиться о гармонии этих сил более, чем это делалось до тех пор».

*«Стали стремиться прежде всего к законному равновесию душевных сил».*

«Новое движение ставило себе ближайшей целью преодоление чрезмерного интеллектуализма. Стали обращать внимание не только на ум, не только на память, но и на эмоциональную жизнь, на фантазию, на волю. Кто мог отрицать, что в этом отношении необходимо стремиться к равновесию!»

«В науке о душевной жизни, в психологии, произошел переворот: *интеллектуализм Гербарта*, считавшего основным элементом души представление, сменил *волюнтаризм Вундта*: не представление, а рефлекс, импульс, приятные и неприятные ощущения стали считаться основными психологическими элементами. Области душевной жизни,

оставлявшиеся прежде под паром, невозделанными, требовали новой культуры».

«На изменение оценки душевных сил повлияли также соображения социального и национального характера. Мировой рынок требовал от немцев разрыва со старой формулой «дешево и плохо». Новое время требует произведений промышленности, сделанных не по шаблону, продуктов, которые не сможет так же хорошо сделать любой иностранный рабочий. Новое время требует оригинальности, требует высокого качества продуктов».

«Педагогика сделала отсюда свои выводы: раз ребенок в будущем должен будет производить нечто такое, на чем должна лежать печать его индивидуальности, то его индивидуальность, и прежде всего его воля и стремления, не должны систематически подавляться. Индивидуальность вступила в свои права. Реформа несла не только равновесие душевных сил, она заботилась о равновесии *активной и пассивной форм* человеческой деятельности. Начали находить, что ученик является чересчур уж воспринимающим, подражающим существом; что его обкармливают учебным материалом, и это ведет к тому, что материал этот не может быть переварен учеником; что в ученике заглушается стремление к творчеству. Выставлено было требование, чтобы наряду с впечатлением дано было место и выявлению, наряду с восприятием — активности, наряду с подражанием — творчеству. Особенно сильно подчеркивалась необходимость воспитания для практической деятельности, воспитания людей дела».

«*Старый принцип самостоятельности*, о котором хотя постоянно упоминали, но который не всегда мог быть осуществлен благодаря перегружению школьным материалом, вновь стал энергично выдвигаться и даже превратился в своего рода *центральное требование* нового движения. На место простого сообщения со стороны учителя и восприятия при помощи памяти со стороны ученика должно было быть поставлено самостоятельное наблюдение. Знание должно было открывать путь к деятельности, знания должны были воплощаться в акты.

Истинная самостоятельность исходит изнутри, настоящая, носящая печать индивидуальности деятельность не может развиваться по чужой указке; истинная самодет-

тельность коренится в основном характере человеческой натуры, в свободном хотении».

«Признание этого привело к равновесию в области воспитательных средств: *равновесию между свободой и принуждением*. Реформаторы стремились в первую голову привести личную, самостоятельную деятельность ребенка в движение. То, за что ребенок брался импульсивно, в силу естественного стремления, по непосредственному побуждению, не должно было более подавляться, наоборот, должно было быть развиваемо. Охрана естественных прав ребенка!— таков был лозунг. Не то, что хотелось учителю, что бы хотело дитя, должно было служить руководящей нитью, а то, чего дитя хотело в силу своего внутреннего стремления. При каждом педагогическом акте, при назначении цели, равно как и при выборе средств, учитель должен быть лишь опекуном ребенка, а не его повелителем. При каждом предпринимаемом шаге он должен себя спрашивать, сделал ли бы ребенок этот шаг и в том случае, если бы ему предоставлен был свободный выбор».

«Так как исходным пунктом всей педагогической деятельности становился ребенок, то оказалось необходимым более близкое знакомство с детской индивидуальностью. Новейшая психология ребенка установила, что душевная жизнь детей в своих основных чертах никоим образом не совпадает с душевной жизнью взрослого человека. Психология открыла на разных ступенях человеческого возраста целый ряд типов, резко отличающихся друг от друга. Все более ярко выяснялся тот психологический факт, что интерес ребенка с особенной силой привлекает все конкретное, видимое, осязаемое, телесное, что *чувство реальной действительности* у ребенка выше, чем его абстрактный багаж, что живая жизнь, полнота непосредственных переживаний ребенка имеет большее для него значение, чем научный мир отвлеченной логики».

«Чтобы достигнуть надлежащим образом высшей цели,— развития детской самостоятельности и согласования ее с индивидуальностью ребенка,— нужно не забывать об этом чувстве реальной действительности, присутствующем ребенку, и о том, чего хочет он сам».

«Признание этого *засыпало пропасть между школой и жизнью*. Окружающая среда, родина сделались исходным



пунктом всех дидактических начинаний. Призыв «на широкий простор!», когда-то обращенный к художникам, стал теперь применим и к школе. В школьную жизнь проникли террарии, аквариумы, школьные сады. Преподавание отдельных отраслей знания — чтения, письма и счета — искало своих исходных пунктов и способов приложения в реальных фактах повседневной жизни. Вместе с тем появилось стремление связать школьную деятельность с играми ребенка. Таким образом, сглаживалась резкость перехода, которая так пугала маленьких азбучников при вступлении в школу и лишала их жизнерадостности, сурово принуждая к исполнению новых обязанностей».

«И, наконец, сознание того факта, что самодеятельность ребенка вращается преимущественно в мире конкретного, осязаемого, телесного, привело к *равновесию в уходе за органами человеческого тела*. При восприятии требовалось применение всех внешних чувств; они же необходимы были и при приложении к делу усвоенного и проработанного. Не только ухо и рот, также глаза и руки требовали культуры. Не только органы зрения и слуха, но и мускульное чувство должны были быть развиваемы. Преподавание рисования претерпело коренное изменение. В обиход наших школ требовалось ввести ручной труд, преподавание ремесла, требовалось устройство школьных мастерских. Эти нововведения позволяют надеяться, что будет достигнуто *равновесие между физическим и умственным воспитанием и образованием*. В этом видят возможность достичь *равновесия дидактических методов*, равновесия между наблюдением, претворением усвоенного и творчеством; видят начало духовно-физической организации всей образовательной работы и, в конечном счете, *равновесие между абстрактной и конкретной культурой вообще*. («Bericht über die deutsche Lehrerversammlung zu Berlin», 1912, S. 38—41).

Таким образом, Эрнст Вебер старается доказать, что стоит только поставить целью развитие индивидуальности ребенка, и логика вещей неизбежно приводит к необходимости реформы в духе трудовой школы. Кто говорит «а», должен сказать и «б»...

С этим нельзя не согласиться. Но зато никак нельзя согласиться с «теорией равновесия» Э. Вебера. Она производит впечатление чего-то крайне искусственного. Почему

замена интеллектуализма Гербарта, который наука нашла ошибочным, волюнтаризмом Вундта законна, а замена, например, принуждения свободой — незаконна и требуется какое-то равновесие между свободой и принуждением? Все это крайне произвольно.

И «теория равновесия» оказывает Э. Веберу плохую услугу, когда он приступает на основании этой теории к критике сторонников трудовой школы. Всякое отклонение, нарушающее равновесие, — ошибка, искажение движения.

Таким искажением Веберу кажется требование полной свободы в школе. Это — нарушение равновесия между свободой и принуждением. И Вебер вынужден встать на скользкий путь защиты принуждения: «дети сами хотят быть руководимыми», «к свободе нет иной дороги, как через послушание», «ученики наряду с правами имеют и обязанности», «вначале ребенок — существо несвободное, обуреваемое аффектами и вожделениями, поэтому наряду с разумной свободой необходимо разумное принуждение», «добродетели почтения к старшим и послушания, скромности и благодарности являются признаками не слабости, а силы».

Раньше Вебер говорил, что истинная самостоятельность несовместима с принуждением и т. п., а когда вопрос встал о том, что трудовая школа неизбежно, по сути дела, во имя развития индивидуальности ребенка, должна быть свободной, Вебер притянул за уши теорию равновесия и заговорил о благодарности и почтении к старшим.

Такое же нарушение равновесия, на этот раз между физическим и умственным трудом, видит Вебер во взглядах «мануалистов».

«Я называю «мануалистами», — говорит он, — тех реформаторов, которые ручной труд считают всеисцеляющим средством против всех зол нашей школы, тех реформаторов, которые думают, что ручной труд — лучшее воспитательное и учебное средство, считают его безусловно необходимой основой научного, художественного и нравственного воспитания; тех реформаторов, которые не довольствуются отведением известного числа часов ежедневно на изучение ремесленной техники, но требуют введения ручного труда во все остальные отрасли преподавания в качестве исходного пункта умственного труда, равно как и в целях упражнения и применения. Наконец, мануа-

листами называю я тех реформаторов, которые заходят так далеко, что хотят для преподавания техники ремесла иметь при школе знающего слесаря, столяра или какого иного мастера-специалиста».

Тут Э. Вебер смешивает в общую кучу и тех, кто не довольствуется преподаванием ручного труда в течение нескольких школьных часов в неделю и смотрит на ручной труд не как на особую отрасль преподавания, а как на безусловно необходимую основу всякого научного, художественного и нравственного воспитания, и тех, кто хочет урезать из числа школьных часов как можно большее число в пользу преподавания ремесла. Это, конечно, две вещи совершенно различные, но Э. Вебер считает, что и те и другие уклоняются от нормы, стремятся нарушить равновесие между физическим и умственным трудом.

Возражая увлекающимся ручным трудом как методом, Э. Вебер указывает на то, что при пользовании ручным трудом надо соблюдать *известную меру*. Нельзя воспроизводить решительно все изучаемое. Ребенок способен понять не только то, что он делает сам. Чтобы понять механизм аэроплана или локомотива, нет надобности их самому делать. Злоупотребление трудовым методом ведет к растрате времени и денег.

Далее докладчик находит, что трудовой метод *неприемлем к целому ряду предметов преподавания*, например к литературе, истории, религии и т. п.

Наконец, так как трудовой метод основан на психологии ребенка, которому понятно лишь конкретное, осязаемое, то по мере того, как *ребенок развивается*, делается более способен к отвлеченному мышлению, ручной труд постепенно должен быть отодвигаем на задний план. Трудовой метод является лишь *одним из дидактических методов*, а не единственным целесообразным методом.

Еще более энергично нападает Э. Вебер на профессионалистов, к числу которых относит также и Кершенштейнера, требующего систематического преподавания ручного труда как специального предмета во всех классах, начиная с первого и кончая восьмым. Он приводит заявление Кершенштейнера на Дрезденском конгрессе, и полемизирует с ним. Кершенштейнер сказал следующее: «Умственные, нравственные и технические навыки, приобретаемые при этом, несомненно, переносятся и на ручной труд, вхо-

дящий составным элементом в другие отрасли преподавания, и вытесняют оттуда вредное дилетантство. Воспитанные так дети уклоняются вообще от работ, которые они могут выполнить лишь несовершенношным образом, и стремятся внести в предлагаемые им в других отраслях преподавания задачи то же старательное выполнение, к которому они привыкли на уроках ручного труда. Конечно, если предлагаемые задачи соответствуют степени их зрелости».

Но, по мнению Э. Вебера, дети именно недостаточно зрелы для изучения техники ремесла. Хорошо изготовленные вещи требуют уж очень совершенной техники. Опыт показывает, что такие вещи являются обыкновенно продуктом самостоятельности учителя, а не самостоятельности ученика. Конечно, путем дрессировки можно добиться известной технической ловкости. Но при этом подавляется самостоятельность и индивидуальность ученика, ручной труд превращается в шаблон, становится механическим, неодоухотворенным. Ручной труд для нас ценен лишь как средство, как способ проявления внутреннего «я» ученика. И с этой точки зрения совершенно не важно, как технически выполнена вещь; важна не вещь сама по себе, а та внутренняя работа, которая происходила в ученике в то время, как он ее мастерил.

Но даже и с точки зрения технического совершенства изготавливаемых учеником предметов изучение техники какого-либо ремесла дает лишь частичный результат. Изучение техники, скажем, столярного ремесла не знакомит с техникой переплетного, слесарного и т. п. ремесл. Такого ремесла, изучение которого давало бы универсально-технический навык, нет. А между тем в школьном обиходе нужны бывают самые разнообразные умения и навыки. Что касается воспитательного значения ремесленного труда и, в частности, совместной работы, которая не всегда применима, то вопрос, по мнению Вебера, остается открытым.

Не впадая в крайности мануалистов, надо выделить в движении в пользу трудовой школы здоровое зерно.

Новое движение ставит перед немецкими учителями новые задачи. Чтобы быть в состоянии их выполнить, учителям надо заботиться о расширении своих знаний, надо многое хорошо продумать вновь и выяснить себе,

надо заботиться о развитии своей собственной индивидуальности.

Но немецкому учителю нужно *расширение и внешних прав*, ему нужна свобода в выборе и распределении учебного материала, свобода в комбинации педагогических методов и пр. Реформа требует, чтобы учитель соотносился с индивидуальностью ученика, чтобы в преподавание он вносил и свою индивидуальность,— все, что невозможно при мелочном регламентировании школьной жизни извне.

В заключение докладчик предложил собранию принять следующие тезисы:

«1. Конгресс немецких учителей высказывается против такой «трудовой школы», которая требует введения ручного труда главным образом ради приобретения детьми технических навыков и подготовки их к их будущей профессии, и потому высказывается также против введения преподавания ручного труда в качестве особого самостоятельного предмета.

2. Конгресс высказывается, однако, за такую «трудовую школу», которая стремится использовать ручной труд в интересах духовного развития, стремится к желательному равновесию в заботе о душевных силах и органах внешних чувств и внимательнее, чем прежде, относится к внутренним переживаниям ребенка, к его стремлению воплотить их в телесных образах, которая идет навстречу индивидуальности ребенка.

3. Так понимаемый ручной труд конгресс считает одним из средств, ведущих к вышеуказанной цели. Однако конгресс напоминает, что ручной труд — даже как методологический принцип — применим лишь в некоторых областях знания и лишь на известных ступенях развития.

4. Конгресс немецких учителей подчеркивает с особой энергией, что реформаторские идеи, объединенные понятием «трудовой школы», тогда только могут воплотиться в жизнь, когда учителю предоставлена будет большая самостоятельность в выборе учебного материала, в определении его размеров, в его распределении и способе обработки. Поэтому конгресс требует невмешательства со стороны представителей бюрократической системы надзора, которая ставит всякой педагогической работе, носящей печать индивидуальности, непреодолимые преграды».

Доклад Э. Вебера вызвал страстные прения. С одной стороны, докладчику возражали противники трудовой школы».

Говорил Гутман (из Мюнхена), занимающий там высшую учительскую должность. Он говорил, что трудовая школа ведет только к распушенности, что введение ручного труда подрывает авторитет учителя, что американские школы, где введен ручной труд, стали всеобщим посмешищем, что в век сентиментальных бредней Елены Кей надо не бояться сказать, что надо не подчиняться воле ребенка, а уметь сломить ее, и т. д.

В том же стиле говорил ректор Вигге (из Артерна), встреченный оживленными аплодисментами аудитории. По его мнению, «трудовая школа» рождена не в истине. Громадному большинству учеников предстоит в будущем работать при машинах, и для этой работы им не нужно ничего, кроме основательности, заботливости и добросовестности; эти качества воспитывала в своих учениках немецкая школа, от этого немецкий рабочий лучший в мире, лучше американского, английского и французского, где школа поставлена на базисе ручного труда (это во Франции-то, где не то что ручной труд, а простая наглядность в загоне полным!). Ручной труд не пригоден для развития патриотических чувств и т. д.

Гораздо интереснее были возражения и поправки сторонников трудовой школы. От имени «Общества друзей отечественных школ» в Гамбурге говорил Иоганн Глезер, предлагавший выкинуть вторую часть пункта 3-го («однако конгресс подчеркивает, что ручной труд и как методологический принцип применим лишь в некоторых областях знания и лишь на известных ступенях развития»). «Изыскания в этом направлении еще не закончены; ниоткуда не видно, что на известной ступени не может оказаться необходимым вновь выдвинуть на первый план ручной труд или что не выяснится, что ручной труд приложим во всех отраслях преподавания.

Опыты только что начаты. Даже лейпцигцы, сделавшие уже много в смысле создания трудовой школы, не скажут, что опыты закончены. Мы совершенно еще не знаем, как сложится школа будущего. Мы только вступили на новый путь, и перед нами встал лишь ряд новых проблем».

Глезер настаивал на принятии пункта 4-го (о невмешательстве со стороны бюрократического надзора) и предлагал еще усилить его, заменив слово «невмешательство» словом «устранение».

Совершенно в том же духе высказывался и Фогель. Накануне саксонские учителя устроили собрание, обсуждавшее тезисы докладчика. Фогель и говорил от имени собрания.

Между прочим, он отметил, что референт преувеличил значение профессионализма и злоупотребления ручным трудом. Это имеет место главным образом по отношению к Мюнхену. Фогель предлагал ввиду этого изменить порядок пунктов: на первое место поставить пункт 2-й, где говорится о том, что конгресс высказывается за трудовую школу, а потом уже пункт 1-й, говорящий о профессионализме, и пр.

Остальные ораторы высказывались в духе докладчика, кроме «технического учителя», защищавшего профессионализм на том основании, что техника все прогрессирует и надо за ней поспевать, готовить учеников к их будущей профессии.

Очень короткую речь сказал и Кершенштейнер. Лучшим доказательством того, что ручной труд надо ставить так, как он ставит в своих школах, служит статистика пропусков занятий. Число пропусков в школах, где введен ручной труд, в год равняется числу пропусков, бывавших раньше в течение месяца.

В конце концов громадным большинством собрания были приняты тезисы докладчика без всяких изменений.

Жаль, конечно, что не приняты поправки гамбургцев и саксонцев, но и в принятом виде тезисы имеют громадное значение. Не надо забывать, что ими будут, худо ли, хорошо ли, руководиться 124 тысячи немецких учителей, что в этом направлении будет работать мысль лучших из них, что вопрос о «трудовой школе» стал на практическую почву, что тут идет дело не о частном опыте, не о частной школе для нескольких сотен детей состоятельного класса, а о школе народной.

Да, шаг вперед сделан, детская индивидуальность вступает в свои права!

---

## ЛЕВ ТОЛСТОЙ В ОЦЕНКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ПЕДАГОГА

В первой (мартовской) книжке французского педагогического журнала «Воспитание» («L'éducation») за 1911 г. помещена статья Куни «Толстой и Яснополянская школа». Чтобы понять значение этой статьи, надо отметить следующее: журнал «Воспитание» не какой-нибудь захудалый журнальчик. В числе его сотрудников значатся такие имена, как Гурлит, Кершенштейнер, Мюнх, Литц, Клапаред, Демолен, Эллен Кей и др. Имена, хорошо знакомые каждому, интересующемуся новейшими течениями в области педагогики. Автор статьи, Эд. Куни, состоит преподавателем русского языка в «новой» школе, в школе Демолена «École des Roches». В предисловии к статье редакция рекомендует автора как молодого, скромного ученого, подающего большие надежды и принадлежащего к лучшим во Франции знатокам России, ее языка, литературы, нравов.

Что же пишет Куни о Толстом и Яснополянской школе? Можно различно оценивать общее мировоззрение Толстого, можно с ним соглашаться и не соглашаться, но для всякого педагога, каких бы взглядов он ни держался, педагогические статьи Толстого являются неисчерпаемой сокровищницей мысли и духовного наслаждения.

Великий художник, он, как никто, умел рассказывать человеческую душу, раскрывать ее святая святых. И не только душу взрослых, также душу ребенка умел видеть Толстой: и душу Анютки из «Власти тьмы», и душу Сережи из «Анны Карениной», и душу Коленьки Иртеньева, и душу яснополянских ребят. В своих педагогических статьях Толстой рассказывает о своих отношениях к уче-



никам, о своих душевных разговорах с ними (помните, как писали «Солдаткино житье», как провожали зимней ночью друг друга и говорили об искусстве?), невольно переживаешь все это с ним и учишься смотреть, бережно относиться к духовному миру ребенка, уважать его. И столько поэзии в педагогических статьях Толстого, столько страстности, что для пережившего эти статьи педагогическая деятельность не может уже быть скучным ремеслом, а становится деятельностью творческой, преисполненной глубоких тревог и радостей.

Для Толстого педагогика не была мертвой, застывшей доктриной. Для него она была живым делом, сложным и развивающимся. По мнению Толстого, школа должна быть лабораторией, где учитель должен неустанно наблюдать, проверять свои наблюдения, и опять смотреть, и опять наблюдать. Но чтобы из наблюдений что-либо вышло, надо, чтобы они совершались при благоприятных условиях. Необходимым условием в этом отношении Толстой считает полную свободу учеников. Так смотрит Толстой. И он рассказывает историю своего учительства, как он «уча учился». Рассказывает о своих ошибках, наблюдениях, сомнениях.

Толстой не мог не видеть, как тесно связана педагогическая деятельность с существующим строем, той средой, в которой она протекает, с мировоззрением самого педагога. Волнуясь и спеша, ставил Толстой ряд вопросов в этой области и страстно искал их разрешения.

Его громадная заслуга в том, что он каждый самый, казалось бы, чисто педагогический вопрос (о программе чтений, наказаниях и пр.) ставил резко, во всей его широте, не вне времени и пространства, а в тесной связи с окружающей действительностью. Допустим, что Толстой неправильно решал тот или иной вопрос, но он ставил его не как узкий специалист, а как «гражданин земли родной», мучительно искал ответа на него и заставлял искать и читателя.

Таковы заслуги Толстого как педагога. Его влияние, несомненно, наложило свою неизгладимую печать на русскую педагогическую мысль.

Иностранцу трудно, конечно, перенестись в ту бытовую обстановку, в которой жила Яснополянская школа, многое должно остаться для него чуждым, но в педагоги-

ческих статьях Толстого, как и во всех его произведениях, так много общечеловеческого, что и иностранцу они должны дать очень и очень много.

Что же пишет Куни о Толстом?

Куни начинает с того, что квалифицирует Толстого как теоретика анархизма и ученика Руссо. И Руссо, и Толстой-де одинаково восстают против современной культуры.

Чтобы понять всю соль слов «ученик Руссо», надо знать, что среди буржуазной интеллигенции во Франции теперь весьма в моде развенчивание Руссо. Его наивный, прямолинейный демократизм очень не по вкусу преклоняющейся перед современным строем буржуазии. Критика Руссо иногда весьма неудобна. И Руссо стараются низвести с пьедестала. Жюль Леметр, например, без обиняков заявляет, что в области педагогики Руссо решительно ничего не дал, забывая то огромное влияние, которое имел Руссо в свое время на ряд выдающихся педагогов Европы (достаточно упомянуть хотя бы Песталоцци).

Торопясь наклеить на Толстого ярлык «ученика Руссо», Куни хочет сказать французскому читателю: учиться у Толстого нечему.

«Однако в отличие от анархистов,— пишет далее Куни,— Толстой придерживается учения Христа. Толстой мечтает, что настанет время, когда божественный закон будет всецело регулировать не только отношения людей к богу, но и отношения между ними самими. Такая бесподобная доктрина у нас во Франции встретила бы скептическое отношение. Но на востоке Европы живут миллионы существ, простых и невежественных, для которых евангелие является еще законом, которым они руководятся во всех своих поступках». Далее идет рассуждение, какое благо для невежественного русского мужика религия, совершенно излишняя для культурного француза.

«Братья мои, жители Запада! — патетически восклицает Куни.— Великий славянин не думал о вас. Для него все человечество воплощалось в том, что он находил в нем лучшего,— в русском мужике!»

Затем Куни в незамаскированно враждебном тоне излагает биографию Толстого:

«Толстой получил обычное воспитание русского вельможи, воспитание, давшее стольких праздношатаев, мечтателей-идеалистов и анархистов».

«В Казанском университете Толстой бездельничал, переходил с факультета на факультет. Его беспорядочная натура не могла подчиниться никакой программе, никакой дисциплине, и он бросает университет, не получив никакого решительно диплома».

В 1849 г. Толстой устраивает у себя школу. «У нас все основания предполагать, что эта первая попытка была не более как праздной затеей скучающего вельможи, от которой он отказался так же, как позднее отказался от игры и кутежей».

Довольно однако наших выписок, из которых так и пышет злоба самодовольного филистера, оскорбленного в лучших своих чувствах, против мятущегося в поисках истины и справедливости демократа.

Яснополянская школа описывается в ироническом тоне: «В сотрудничестве с своими последователями, сбегавшимися на его зов, Толстой затевает заняться учительством и поучиться у своих учеников, чему и как он должен учить их».

«В Яснополянской школе,— повествует Куни,— ничего не предписывалось ученикам, ничего им не запрещалось, не было ни программы, ни расписания уроков, не задавалось ничего на дом, учитель не вмешивался в потасовки, ученики во время чтения лезли на стол, наваливались на плечи учителя, всякий ученик мог спрашивать, что хотел, никто не обязан был отвечать, допускались споры, ученики вольны были присутствовать или не присутствовать на уроках. В классе читалась библия, не преподавалось ни географии, ни истории, не развивался в учениках национализм. Да и то сказать, апостол интернационализма был мало пригоден для того, чтобы пробудить в учениках интерес к отечественной истории».

Куни ограничивается презрительно-ироническим описанием порядков, введенных в Яснополянской школе, считая, что одно это описание даст читателю понятие, какая это праздная и глупая затея.

И он заключает свое описание словами: «В цивилизованной стране такая школа была бы предприятием плачевным, но в той своеобразной среде, какую представляет

из себя русская деревня, она могла принести известную долю добра. Несколько поколений детей яснополянских крестьян, посещавших ее, вынесли из нее кое-какие знания, хотя не очень обширные, но по крайней мере соответствующие их скудным потребностям». Таков безапелляционный приговор «молодого, скромного» французского ученого.

Впрочем, чтобы смягчить суровость своего «объективного» приговора, молодой ученый считает нужным умильаться:

«Имя Ясной Поляны всегда будет вызывать предомыслимый образ старца, окруженного чужими ему детьми, которых он учил играючи читать и писать, образ бывшего вельможи, ставшего братом своих прежних рабов!»

Чем не картинка для кинематографа!

Мало ли глупых статей, скажет читатель, писалось о Толстом, что в этой статье характерного? Характерно то, что она исходит от одного из представителей буржуазной реформированной школы. У нас часто идеализируют буржуазные «новые школы», обращая внимание на внешность и игнорируя чуждый демократизма, пропитанный насквозь филистерством дух, царящий во многих из этих школ. И занятия происходят в саду, и пение и рисование прекрасно поставлено, и ручной труд введен, и дается простор детской самостоятельности, и отношение к детям воспитательное и пр. и пр. А учат детей в этих школах преклонению пред существующим, шовинизму, тому, что религия хороша для невежественного народа, что без диплома нет спасения.

Было бы большой ошибкой игнорировать этот дух многих «новых» школ. Изучать эти школы, пользоваться их опытом необходимо, но в заимствованные формы надо вкладывать свое, демократическое содержание.

---

## О ПОСТАНОВКЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕВЕРНОЙ АМЕРИКЕ И ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ

(К СОЗЫВУ I ВСЕРОССИЙСКОГО СЪЕЗДА  
ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ)

На рождестве Обществом грамотности устраивается Первый Всероссийский съезд по народному образованию, обещающий быть очень многочисленным: 2—3 тысячи участников.

Съезд будет состоять из трех секций:

1-я секция. Организация начальной школы, тип, ее задачи и программы. (Сюда входит подсекция школ для взрослых, имеющая значительный интерес для разработки вопросов просвещения среди рабочего населения как столиц, так и в провинции.)

2-я секция. Методы преподавания и учебно-воспитательный строй школы.

3-я секция. Подготовка народных учителей.

Из 77 пунктов программы три четверти носят чисто педагогический характер, но есть немало вопросов и общего характера, как, например: общие принципы организации школы; задачи народной школы; вопрос об обязательности обучения и т. д.

Хотя эти общие вопросы тонут, как мухи в молоке, в совершенно второстепенных педагогических вопросах, но, конечно, в них вся суть. Ибо от решения их зависит все направление педагогической деятельности. Решен будет вопрос о задачах народной школы, и сразу будет найден ключ к решению целого ряда вопросов — об экзаменах, дисциплине, программах и пр.

Учителя, съехавшиеся со всей России, очень скоро увидят, что, не столковавшись относительно главного, они будут говорить на разных языках.

Может быть, при другом общественном укладе, в другой стране, в иной исторический момент и возможно говорить о второстепенных, третье-, четвертостепенных вопросах, не говоря об основных, но для этого нужны другие условия — условия, так сказать, «устойчивого равновесия».

Конечно, очень много шансов, что вопросы эти не удастся обсуждать и даже поставить в сколько-нибудь полной мере — так, как их хотелось бы поставить, считаясь с важностью этого дела.

Ведь интерес к педагогическим вопросам у нас заметно повышается, что наблюдалось повсюду в периоды общественного подъема, когда вопросы ставятся особенно широко и радикально. Возьмем хотя бы конец XVIII в. Швейцария переживала в это время период брожения, закончившийся в 1798 г. провозглашением Гельветической Республики. Этот период связан в Швейцарии с рядом блестящих педагогических имен. Республиканец Мартин Планта устраивает свою школу на совершенно новых, чрезвычайно смелых для того времени началах, причем вводит самоуправление учеников с целью воспитания в них республиканских добродетелей. Смелость этого опыта можно оценить лишь, если принять во внимание, что и теперь, более века спустя, школьное самоуправление — это нечто совершенно новое в Европе. Оно применяется, да и то не везде, лишь в Америке; из европейских же стран лишь в Швейцарии и Германии делаются некоторые трусливые опыты.

Если имя Мартина Планты мало известно широкой публике, зато всякий знает имена Песталоцци и Жан-Жака Руссо. Первый из них, друживший со многими республиканцами, сам в молодости мечтал об освобождении родины.

Имя Руссо тесно связано с именем Великой французской революции. Страстный демократ, он и в области педагогики проделывает громадную критическую работу. Как глубоко шла эта критика, показывает, между прочим, отношение к Руссо современной французской буржуазии. Если молодая буржуазия времен великой революции, отождествлявшая свое дело с делом всего народа, преклонялась перед Руссо, то современная французская буржуазия, давно утратившая свой идеализм, относится с презре-

нием к «наивному» демократу Руссо. Возьмем другой пример. Десятилетия, предшествовавшие гражданской войне, которую вели северные штаты Америки против южных за уничтожение рабства, были для Северной Америки годами широкого демократического строительства. И молодая американская демократия выдвинула из своей среды человека, сумевшего понять задачи демократии в области народного образования. Адвокат, потом депутат штата Массачусетса, позднее сенатор и президент сената, Горас Манн не обладал специальным педагогическим образованием. Но страстный борец против рабства, он в то же время был страстным демократом. И вся его деятельность в области народного образования есть, по существу, лишь применение к этой области принципов демократизма.

Горас Манн всю жизнь работал над тем, чтобы превратить школу из орудия порабощения в орудие освобождения.

Европейцев чрезвычайно удивляет, что в Америке нет никакого министерства, которое бы заведовало делом народного образования, направляло, руководило, надзидало и пр. Есть правительственные чиновники, участвующие в экзаменационных комиссиях, но они играют не столько роль начальства, сколько роль сведущих лиц.

И дело народного образования в Америке от этого не гибнет. Наоборот, нигде оно не стоит на такой высокой ступени, как в Северной Америке. Нигде народная школа не дает так много, не подготавливает так к дальнейшему самостоятельному развитию, нигде так не приспосабливается к потребностям населения и общественного развития, как в Америке. Европейские педагоги на 0,99 лишь переживают педагогические идеи, получившие уже широкое применение в Соединенных Штатах.

Любовь к просвещению, страсть к чтению и знанию нигде, кажется, не сильна так, как в Америке.

И это потому, что в Америке народная школа отдана в непосредственное заведование самой демократии.

Над тем, чтобы передать народную школу в руки демократии, и работал Горас Манн. Все дальнейшее развитие школьного дела в Америке пошло по пути, намеченному им. В 1837 г. Горас Манн в качестве президента сената в Массачусетсе подписывает акт об учреждении

«Бюро образования», долженствующего заменить собой министерство. «Бюро образования» не располагало и не располагает никакой административной властью, но оно должно производить анкеты, изучать новые методы, широко популяризировать в населении педагогические идеи.

В настоящее время Национальное бюро образования распространяет свыше 40 тысяч экземпляров своих отчетов, производит колоссальную статистическую работу. К голосу его прислушивается весь педагогический мир Соединенных Штатов.

На ком же лежит в Америке выработка плана занятий, программы, установлений внутреннего школьного распорядка? Все это поручается инспектору школы. А инспектор выбирается школьной комиссией.

Школьная комиссия — учреждение выборное. Раньше в выборах комиссии (на основе всеобщего и равного права голоса) принимала участие лишь мужская часть населения данной местности, теперь в выборах принимают также участие женщины и девушки. Школьная комиссия заведует всеми школами своего района. Все заседания ее открыты, и мероприятия ее гласны. Деятельность инспекторов и учителей составляет предмет горячего обсуждения как со стороны прессы, так и со стороны родителей.

Вообще интерес к педагогическим вопросам в Америке очень велик. Кроме массы педагогических журналов, политическая пресса отводит им много места. Родители посещают школы, беседуют с учителями и заведующими школой и рука об руку с ними работают над осуществлением тех или иных педагогических задач. Вообще, в Америке нет той пропасти между школой и семьей, какую мы видим в Европе. Горас Манн, передавая в руки самого населения заведение начальным образованием, понимал, что это будет возможно только тогда, когда в населении пробудится интерес к педагогическим вопросам. И он устраивал по всем 14 округам своего штата (Массачусетс) публичные лекции и дискуссии, заезжал в самые глухие деревни, делал доклады, старался пробудить интерес к своим начинаниям. «Министр, — говорит французский биограф Гораса Манна, — просто выпустил бы циркуляр, Манн же мог делать только доклады и читать лекции». На этих докладах иногда бывало слишком мало слушателей. «Если где соберутся заговорщики, не надо разгонять их



именем закона, достаточно объявить, что сейчас будет педагогическая лекция. Все сейчас же уйдут», — шутя говорил Манн.

Но постепенно он сумел пробудить в населении живой интерес к педагогическим вопросам.

И хотя школьные комиссии различных штатов и городов совершенно независимы друг от друга, но в деятельности их гораздо больше единства, чем может казаться на первый раз. Это единство вносится различными педагогическими союзами. За последнее время особо энергичную деятельность проявляли «Национальный педагогический союз» (National Educational Association) и «Всеобщий педагогический союз» (Public Educational Association).

«Национальный педагогический союз» состоит исключительно из учителей и учительниц всех рангов: ученый университетский профессор и учительница далекой заброшенной деревушки работают рука об руку. На ежегодных собраниях «Национального педагогического союза» разбираются всевозможные педагогические проблемы, иногда принимаются резолюции. Все крупные газеты помещают подробные отчеты об этих собраниях и высказываются по поводу их. Путем прессы, через посредство местных отделов союза, результаты этих совещаний доходят до школьных комиссий, которые сплошь и рядом принимают указания съездов к руководству в своей деятельности.

«Всеобщий педагогический союз» состоит из лиц, которые хотя и не преподают сами, но интересуются делом народного образования. Члены «Всеобщего педагогического союза» занимаются изучением природы ребенка и различных педагогических методов. Они являются деятельными сотрудниками учителей. Вместе с тем они внимательно следят за деятельностью этих последних и подвергают ее, если им это кажется нужным, строгой критике.

Так осуществляются в Северной Америке принципы демократизма в деле народного образования. Организация его находится в руках самого населения, которое и работает в этой области при самом широком общественном контроле.

В Европе до сих пор школа находится в руках бюрократии. За последнее время рабочие начинают все более интересоваться вопросами воспитания. Во Франции делаются попытки устройства рабочими своих школ, про-

питанных совершенно иным духом, чем школы правительственные. Такова, например, «Les Roches» Себастьяна Фора, такова новая школа «L'avenir social»<sup>1</sup>. На общую постановку школьного дела эти школы не имеют никакого влияния, это капли в мутном море народного воспитания Франции. Но как ни скромны эти школы, буржуазия все же смотрит на них крайне косо. Содержательнице «L'avenir social», где учились одновременно и мальчики и девочки, запретили совместное обучение детей, обязав ее посылать детей своего общежития в коммунальную школу.

Организованные рабочие Германии не столько думают об организации своих рабочих школ, сколько о влиянии на постановку школьного дела в стране через своих депутатов в ландтагах и т. п.

О радикальном перевороте в школьной политике, о совершенно иной, демократической постановке дела речь пока не заходит в рабочей среде. Лишь когда Европа выйдет из теперешнего состояния устойчивого равновесия, перед демократией встанут вновь во весь рост вопросы демократического строительства.

Еще меньше думают о коренной ломке школьного дела представители буржуазной педагогики. Зато они очень много говорят о различного рода реформах. И эти разговоры показывают, что школьное дело переживает серьезный кризис, старая школа заражена неизлечимой болезнью и никакие реформы не способны оживить ее. Возьмем частный пример — школьную дисциплину. Школьная дисциплина была краеугольным камнем бюрократической школы. В ней видели способ воспитывать волю учеников. Ради школьной дисциплины подавляли детскую жизнерадостность, подавляли стремление к творческой деятельности. Дети в школе должны научиться послушанию, если они не были послушны, их наказывали, били.

Но теперь с дисциплиной, по собственному признанию таких буржуазных педагогов, как Фр. Ферстер, дело обстоит весьма неблагоприятно, особенно в больших городах. Дети, в большинстве случаев дети рабочих, часто социал-демократов, в семье слышат совершенно иные речи, чем слышали раньше. Учитель перестает быть для ребенка

---

<sup>1</sup> Об этой школе см. статью Н. К. Крупской «Социальное будущее». Пять лет педагогического опыта» (стр. 154). — *Ред.*

безусловным авторитетом. Скрутить такого ребенка дисциплиной не так-то легко. Учителю гораздо труднее справиться с классом, чем это было раньше. И вот современные педагоги предлагают прибегнуть к школьному самоуправлению. Для Мартина Планты школьное самоуправление было средством развить в учениках республиканские добродетели. В Америке школьные общины имеют целью с ранних лет приучать будущих американских граждан к самоуправлению, к умению жить и работать в среде своих сограждан. В Германии и даже Швейцарии на школьное самоуправление смотрят как на средство облегчить надзор учителя за учениками, связать учеников, так сказать, нравственно. Но то, что делается в Америке ради самих учеников, ради применения демократического принципа и во внутреннем укладе школы, в Европе вырождается в усовершенствованный метод полицейского надзора. Иная общественная атмосфера, иной строй общественной жизни налагают свой отпечаток на все.

Попытка ввести школьное самоуправление — в виде опыта — во Франции, в департаменте Сены, потерпела фиаско. При содействии членов «Свободного общества для изучения детской психологии» («Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant») Бине и Бело в феврале 1910 г. учителям предложено было дать школьникам выбрать по 12 учеников. Каждому из них назначалась особая должность: надзор за чистотой тела, одежды, за чистотой в классе, за точным выполнением предписаний учителя, раздачи тетрадей и т. д. Но дети не дали поймать себя на удочку школьного самоуправления. Выбранные ученики считали себя назначенными на должность учителями, отлынивали от своих обязанностей, их никто не слушался, и сами они очень тяготились ролью надзирателей.

«Опыт не удался,— пишет известный французский педагог Кузине,— самоуправление не произвело тех чудес, каких от него ожидали».

Причина этого фиаско для нас вполне понятна. То, что в пропитанной демократическим духом американской школе играет громадную роль, в бюрократической французской школе, где личность ученика стоит на последнем месте, превращается в глупый фарс.

В программе Первого Всероссийского съезда есть немало «модных» теперь в Европе вопросов: классная община, детские клубы, кинематограф, экскурсии, трудовое начало, свободное воспитание, эстетическое воспитание и т. д. и т. д. Вопросы эти не лишены, конечно, некоторого интереса, но при данных условиях это не более, как пыль, мешающая различать то, что существенно.

Возьмем хотя бы пункт 7-й (секция 2-я). Первая часть пункта говорит о необходимости учителям проявлять инициативу и самостоятельность. Вторая часть пункта говорит об «условиях, обеспечивающих свободу преподавания».

Можно, конечно, сосредоточить внимание на первой части и пуститься в маниловские рассуждения, какая это хорошая вещь инициатива и самостоятельность. Но можно сосредоточить внимание и на второй части и рассматривать инициативу и самостоятельность учителей не вне времени и пространства, а в условиях русской действительности.

То же самое и по целому ряду других вопросов.

По какому руслу пойдет работа съезда — покажет будущее.

1913 г.



---

## СЕМЬЯ И ШКОЛА

«О чем я больше всего мечтаю,— говорит Эллен Кей в своей известной книге «Век ребенка»,— так это о том, что не будет ни детских садов, ни школ для маленьких детей, а место их займет домашнее обучение».

«Я считаю большим несчастьем возрастающую склонность считать помещение детей в ясли, потом в детский сад, потом в школу идеальным планом воспитания. Каждый раз, когда заходит речь о возможности для женщины принимать активное участие в общественной жизни, указывают на то, что подобного рода план освобождает матерей от ухода за детьми, а детей от плохого ухода матерей и дает женщине возможность работать вне дома».

«Совершенно верно, что при *теперешних* условиях, когда масса матерей работает вне дома, когда они плохо подготовлены к своим обязанностям, ясли и детский сад являются спасением для очень многих детей. И, может быть, всегда нечто в роде детского сада будет необходимо для исключительных обстоятельств, например при отсутствии у ребенка сверстников для игры, при нежелании или неспособности матери самой заниматься воспитанием, неспособности, которая является обычно следствием слишком непоседливого, слишком слабовольного или слишком меланхолического характера».

«Во многих случаях еще остается вполне верной мысль, высказанная сто лет тому назад Мэри Вольстонкрафтс: «Если дети не убиты еще физически невежественными матерями, они губятся духовно матерями, неспособными к воспитанию; после того, как в течение первых шести лет, когда определяется весь дальнейший ход развития ре-

бенка, матери оставляют его на руках прислуги, потом детей отдают в школу. Школа должна искоренить их дурные свойства, предупредить которые могла бы бдительность матери и искоренять которые школа начинает средствами, способными в свою очередь явиться источником всякого рода пороков». Но из того, что такие случаи еще слишком часты, что всегда будут матери, неспособные быть воспитательницами, еще не следует, что из большинства матерей не может быть выработано хороших воспитательниц, раз эта цель будет выдвинута женским развитием. Задачей будущего является воспитание нового поколения матерей, которое освободит, между прочим, детей от системы детских садов».

«Обращаясь с детьми уже в возрасте двух-трех лет, как со стадом, заставляя их двигаться по команде, работать по одному плану, выполнять одинаковые, мелочные, бессмысленные, бесполезные работы,— воображают, что воспитывают людей, а на деле дрессируют пешек! Кому приходилось самому играть в детстве на берегу моря или в лесу, в просторной детской или на чердаке, где сложен всякий хлам, видеть, как играли там другие дети, тот знает, что такая свободная игра имеет во сто крат больше значения для развития душевных сил, предприимчивости и фантазии, чем непрерывно налаживаемые взрослыми и игры, и занятия. Эти игры и занятия приучают ребенка, вместо того, чтобы играть самому в одиночку, держаться стада,— привычка, характеризующая духовное убожество; дети заняты при этом производством никому ненужных пустяков, которые носят громкое название «работ». Задача воспитания — научить детей презирать те бесчисленные мелочи, которые искажают в настоящее время нашу жизнь, делают ее такой искусственной, научить детей упрощать жизнь и открывать ее великие блага. А система детских садов служит наилучшим средством для воспитания поверхностных дилетантов и людей, в которых глубоко въелась «стадность».

«Если еще теперь, а может быть, даже и в будущем нельзя будет обойтись без детского сада, пусть он будет местом, где дети будут свободно, как котят или щенят, играть, как им вздумается, будут сами придумывать себе дело, где им будет предоставлен только материал, из которого они будут мастерить, что захотят, и товарищи, с

которыми можно играть. Пусть тут же будет с ними какая-нибудь умная женщина, которая будет только смотреть и вмешиваться лишь тогда, когда ребенок рискует причинить вред себе или другим; время от времени она будет приходить им на помощь, рассказывать сказку, показывать им какую-нибудь веселую игру, но в остальном будет на вид оставаться совершенно пассивной, а в то же время неустанно наблюдать и замечать особенности характера детей, их склонности, которые обнаруживаются лишь при подобного рода свободной игре. Так сама должна и мать наблюдать игры детей, их отношение к сотоварищам по игре, их склонности, как можно больше наблюдать и как можно меньше вмешиваться. Такого рода длительное всестороннее, напряженное наблюдение дает, в конце концов, матери приблизительно точное понимание своего ребенка; вполне ни одно существо не может никогда понять другое, даже если оно дало ему жизнь, если ежедневно вновь и вновь дарит ему новую жизнь, чтобы достигнуть великого счастья духовного материнства. Совершенно верно замечание, что как рождение ребенка является признаком физической зрелости, так воспитание ребенка является показателем зрелости психической. Но, благодаря недостатку психологической проницательности, большинство родителей всю жизнь так и не достигают зрелости. Самые великолепные принципы, самые усердные стремления к исполнению долга зачастую соединяются у них с полной слепотой по отношению к индивидуальности ребенка, к истинной причине его поступков и к тем различным комбинациям, в которых бывают соединены в ребенке те или иные качества».

«Укажем на несколько самых грубых заблуждений. Например. Маленький ребенок часто и подолгу с большим интересом изучает свое отражение в зеркале,— это называют кокетством. Ребенок из страха или замешательства не отвечает на резкие или непонятные слова и не слушается их,— его называют упрямым. Ребенка, который не может объяснить своих действий относительно целого ряда мелочей, по отношению к которым память часто изменяет и взрослым, считают лживым, и когда он, прежде чем у него сложится понятие о собственности, берет то, что ему нравится,— это называют воровством. Ребенка, который говорит, что он плохой и хочет быть плохим, счи-

тают дерзким и бесчувственным, тогда как это как раз указывает на такого рода самосознание и характер, от которых можно ждать самых лучших результатов. Ребенка, погруженного в размышления, если он забывает о мелочах повседневной жизни, зовут беспамятным. И даже в том случае, когда ребенок действительно проявляет упрямство и лень, на эти недостатки смотрят как на нечто самостоятельное, тогда как они зачастую зависят от какого-нибудь другого, глубже лежащего недостатка, на который и следовало бы направить внимание, или же зависят от какого-нибудь хорошего качества, которое можно загубить, если начать бороться с недостатками несоответствующими средствами».

«Но даже и те родители, которые более пропециательны по отношению к детям, не в состоянии изучить их, если дети с ранних лет начинают ходить в детский сад и школу. Благодаря незнанию индивидуальности детей, возникают ошибки, которые в свою очередь ведут к глубокому антагонизму между детьми и родителями, антагонизму, омрачающему теперь так многие семьи. Лишь те отец и мать, которые с уважением к индивидуальности ребенка соединяют всестороннее напряженное наблюдение над этой индивидуальностью, могут избежать обычной ошибки — желания получить виноград с куста шиповника! Нельзя творить там, где нет материала для творчества, но надо уметь развивать свойства, коренящиеся в натуре ребенка. Глубоко вдумчивое психологическое изучение принесет, с одной стороны, оптимизм, с другой — решение подчиниться необходимости. Оно положит также конец многим одинаково мучительным как для родителей, так и для детей усилиям, направленным в такую сторону, где затраченная энергия пропадает даром».

«Но изучение психологии ребенка, начатое с момента его рождения, продолжающееся во время его игр, труда, покоя, ежедневное сравнительное изучение требует всего человека. Это возможно только для лица, под надзором которого находится лишь несколько человек детей; это невозможно, когда приходится иметь дело с целой толпой детей, тем более, что в толпе дети больше походят друг на друга. Это затрудняет наблюдение».

«Детский сад — фабрика, и то, что детей учат там лепить с моделей, вместо того, чтобы предоставить им строя-



пять из глины пирожки по своему вкусу, характерно для того, что формуют из самого детского человеческого материала. В нижнем этаже фабрики — в детском саду — его обточат, потом, для дальнейшей шлифовки, посылают в следующий этаж — в школу, откуда десятками выходят дюжинные люди».

«...Пока существуют большие города, надо давать бедным городским ребятам возможность, какую имеют дети в деревнях, делать игрушки из окружающего их материала и, исполняя обязанности по дому, иметь настоящую «работу», а не исполняемые в детских садах, как что-то нужное, бессвязные игры-«работы». Умная мать или учительница заимствует из системы детского сада лишь то, что учит ребенка наблюдать природу и все окружающее, она умает связать эту деятельность с той или иной полезной целью, удовольствие с тем или иным знанием».

«Фребелевское положение: «Дайте нам жить для детей!» — должно быть заменено другим, более содержательным: «Дайте детям жить!»

«А это означает, между прочим, — избавить их от вдалбливания им в голову знаний, от всяких методик, от стадной жизни в года, когда тихая, скрытая душевная работа так же важна, как прорастание семени в земле. Система детских садов, наоборот, походит на прорастание семени в тарелке, где оно очень мило выглядит до поры, до времени!»

«...Повсюду школа с ее товарищеским и корпоративным духом прокладывает путь к притуплению совести по отношению к обществу».

«Благодаря этому современное общество ухитряется повторять преступления всех предыдущих веков при участии часто честных в личной жизни людей. Более крупные преступники, создающие преступное направление, никогда не могли бы увлечь за собой массу, если бы она не была именно массой, руководствующейся коллективными понятиями о чести, коллективными шовинистическими чувствами, коллективными понятиями о доме. Ребенок учится быть послушным по отношению к школе, лояльным по отношению к своему товарищескому кружку, как позже по отношению к университету, корпорации, службе. Учитя этому прежде, чем быть верным своей совести, своему чувству справедливости, движениям своей души. Он при-

учается закрывать глаза на проступки своего товарищеского кружка, своей корпорации, своей страны, прикрашивать эти проступки, отрицать их».

«В результате мир является свидетелем дел Дрейфуса, Трансваальских войн. Если иметь в виду людей, а не толпу, то нужно следовать воспитательной программе великого государственного человека Штейна, а именно: «развивать все те побуждения, от которых зависит внутренняя ценность и сила человека». А это возможно лишь в том случае, когда дитя с самого раннего возраста имеет возможность свободно выбирать, научается взвешивать последствия своего выбора, сознавать права и ответственность своей воли, знакомится с условиями и задачами собственного опыта. Все это бессознательно подавляется детским садом и может выработаться только в семье. Наивысший результат воспитания поставит индивидуума лицом к лицу с его совестью. Это никоим образом не исключает того, что тот же индивидуум научается постепенно испытывать счастье и потребность быть деятельной и полезной частью целого, сначала семьи, потом товарищеского кружка, потом родины и, наконец, мира».

«Разница та, что в одном случае человек является живой клеточкой, служащей для построения живых форм; в другом — кирпичом, идущим на постройку. Но не только по отношению к развитию индивидуальности, а и по отношению культуры чувства детский сад и школа стоят позади семьи. В небольшом, замкнутом кругу чувство может быть глубже, нежность может там развиваться, проявляясь в действиях, вызываемых потребностями домашней жизни, тогда как детский сад, а потом школа освобождают детей от естественных, личных обязанностей и предъявляют им лишь требования, которые могут быть выполнены всеми учениками. Ребенок вступает там в ряд поверхностных отношений, а они в свою очередь влияют на измельчание чувства, являющееся величайшей опасностью в слишком рано начинающейся школьной жизни. Исключительно семейная жизнь грозит другой опасностью — чересчур сильной концентрацией чувства. В годы, когда чувство формируется, когда культура его имеет такое громадное значение для всей последующей жизни, необходимо воспитание домашнее, а позднее, после 12 лет, нужно хорошее товарищество. Умственное развитие, полу-

ченное по самым совершенным методам, общественные стремления пропадут задаром, если в основе их не лежит культура чувства. Чтобы в голове было ясно, надо, чтобы в груди билось горячее сердце. И лишь тот, кто научился немногих любить так, что готов за них умереть, способен жить прекрасно для других». (Эллен Кей, «Век ребенка»).

В приведенном отрывке из книги Эллен Кей «Век ребенка» чрезвычайно много верных замечаний, тонкой наблюдательности, любви к ребенку, но основное положение неверно.

Эллен Кей находит, что семейное воспитание в будущем должно продолжаться лет до 12. Это потому, что семейное воспитание гораздо более способствует развитию индивидуальности ребенка, чем школьное.

В своей критике системы детских садов и школы, убивающих в ребенке живую душу, Эллен Кей в большинстве случаев права. Теперешние детские сады и школы очень плохи. Их необходимо заменить хорошими. Надо, чтобы руководили детьми в них люди, горячо любящие и понимающие детей, уважающие их личность, обладающие необходимыми знаниями и педагогическим чутьем. Надо, чтобы школа была свободной школой, где не только бы не били и не наказывали детей, но умели бы не насиловать их индивидуальность. Надо, чтобы школа давала бы детям возможность труда, творчества, радостного общения с другими людьми. Надо, чтобы школа тысячами нитей была связана с живой жизнью, с семьей.

Но, критикуя теперешние детские сады и школы, Эллен Кей мечтает не о том, чтобы заменить теперешние плохие школы хорошими, она хочет заменить их семьей. Но не теперешней семьей. О! Эллен Кей слишком хорошо знает, что из себя представляет современная семья с педагогической точки зрения. Об этом она много рассказывает в своей книге. Она хочет заменить школьное воспитание воспитанием в семье идеальной, семье будущего, где мать будет в состоянии в течение 12 лет посвящать себя исключительно ребенку, где она будет обладать необходимой подготовкой, нужной выдержкой и пр. и пр. Тут Эллен Кей делает методологическую ошибку. Если сравнивать семью и школу, то надо сравнивать теперешнюю реальную школу с теперешней реальной семьей или же школу будущую, такую, как она должна быть, с семьей будущего.

И сделанная методологическая ошибка дает себя чувствовать во время всего хода рассуждения, совершенно искажая всю перспективу.

Эллен Кей очень боится «стадности». Стадность складывается из двух моментов: подражательности и общественного инстинкта. Подражательность связана со слабостью интеллекта. Ребенок будет всегда кому-нибудь подражать: старшему брату, более сильному или умному товарищу, матери, отцу и т. д. Часто он подражает тому, что с нашей точки зрения вовсе недостойно подражания, но что заинтересовало и привлекло ребенка. Подражание для ребенка — такая же необходимость, как самостоятельное творчество. В этом также проявляется индивидуальность ребенка. Для взрослого подражание часто кажется глупым обезьянничаньем, а для ребенка — это работа, на которой он пробует свои силы. Конечно, это только переходная ступень. По мере развития сознательности, воли подражательность слабеет. Если дети в школе подражают друг другу, из этого не следует, что товарищеская среда есть причина подражательности и ребенка надо воспитывать до 12 лет вдали от товарищей. Это может повлиять на то, что в нем заглушены общественные инстинкты. Общественный инстинкт — это сочувствие другим людям и умение понимать их. Переживаемые совместно впечатления духовно рождает учеников. Чем разнообразнее и глубже совместно переживаемые впечатления, тем сильнее это духовное сближение. При надлежащих условиях этот общественный инстинкт переносится потом с узкого круга товарищей на широкий круг людей вообще. Живое ощущение своей духовной солидарности с окружающими людьми есть великое благо и великая сила. Индивидуальности ребенка общественный инстинкт несколько не вредит. Семья часто не только не способствует, но заглушает общественные инстинкты ребенка. У Пьера Лоти в романе, в котором он описывает свое детство, есть несколько очень художественных и сильных страниц, где он рассказывает о той борьбе, которую он переживал ребенком. Издалека видел он оживленную толпу приморского города, видел, как кипела в ней жизнь, и его неотразимо тянуло на улицу смешаться с этой толпой, слиться с ее жизнью. Но он был любящий сын, не желавший огорчать свою мать, и он подавлял в себе тот инстинкт, который

мог бы сделать из него великого писателя. Он не сделался им. У него удивительные описания моря, тропических стран, приморских городов, Бретани, описание переживания моряка, но об общественных вопросах он не имеет понятия, люди его — хорошие матери, жены, мужья, сыновья, хорошие или плохие, но и только... Лоти рос в очень хорошей семье и очень поздно поступил в школу, где чувствовал себя совсем чужим. Но семья не развила тех сил, что таились в его душе, а заглушила их.

Корпоративный дух — это искажение под влиянием общественных условий общественного инстинкта, это ограничение его узкими внешними рамками. В школе, конечно, бывает и корпоративный дух, но он не является неотъемлемой принадлежностью школы, а результатом ее дурной организации. Тут нельзя противопоставлять школу семье, потому что не надо забывать, что семья есть тоже своего рода корпорация с своими особыми интересами. Часто интересы семьи идут вразрез с интересами других людей, ребенку приходится выбирать, и вряд ли кто сможет утверждать, что чрезмерная любовь к матери, к своим не заставляет его порой кривить душой. Положение для ребенка получается часто очень трагическое, стоящее ему большой душевной ломки. Эллен Кей очень ошибается, если думает, что семейное воспитание больше, чем школьное, способно ставить ребенка лицом к лицу с его совестью.

Эллен Кей думает, что семья освободит ребенка от гнета товарищества, от гнета товарищеской этики. Семейный гнет бывает порой гораздо сильнее. Семья не может поставить ребенка в такие условия, чтобы на него не влияла посторонняя этика. Ведь ребенок, предполагается, принимает участие в жизни и интересах семьи. Не только мать и отец наблюдают ребенка, но и ребенок наблюдает их во время покоя, труда, удовольствий, наблюдает в их отношениях к другим людям и очень скоро узнает, что они любят, чего не любят, что считают дурным, что считают хорошим. И чем сильнее ребенок любит отца и мать, тем обязательнее будет считать для себя руководство их этикой, постоянно будет насиловать свою индивидуальность в угоду родным. Это бывает часто в очень любящих семьях, где ребенок изнемогает от напряженного, ежечас-

ного негласного надзора. В школе он чувствует себя свободнее, больше человеком.

Эллен Кей ошибается также, когда думает, что главное в семейном воспитании — знание индивидуальности ребенка и обращение с ним сообразно его индивидуальности. Это важно, конечно. Но гораздо важнее еще в воспитательном отношении весь уклад семейной жизни. Если члены семьи люди отзывчивые, чуткие, если у них широкие общественные интересы, если труд соединяет семью в дружный союз, семья будет иметь хорошее влияние на ребенка. Но если семья ведет праздную жизнь, занята только погоней за удовольствиями, если ей чужды высокие идеалы, а царит черствый эгоизм, — никакое всестороннее наблюдение над индивидуальностью ребенка не поможет... Семейное воспитание для родителей есть прежде всего *самовоспитание*. То же самое и относительно любви к труду. Не всякая семья может научить ребенка трудиться. Богатая семья может это лишь в исключительных случаях. Но даже и бедная семья теперь это не всегда может. Чтобы труд членов семьи действовал на ребенка воспитывающе, надо, чтобы он происходил на глазах ребенка и чтобы ребенок сам принимал в нем участие, а громадному числу трудящихся приходится теперь по условиям производства работать вне дома, и не только отцам, но и матерям. Кроме того, сфера домашнего хозяйства все суживается. Раньше дома и прялась, и ткалась, и изготовлялась вся одежда, варилось мыло, готовились свечи, откармливалась птица, делались запасы. Теперь городское домашнее хозяйство все более сводится к приборке комнат, изготовлению обеда, шитью платьев. Конечно, всему, что требуется для домашнего обихода, надо обучить ребенка, но не только этому. На помощь семье идет трудовая школа, которая вносит переворот во весь школьный уклад. Свободная трудовая школа сближает учителя с детьми и детей между собой, официальные школьные отношения заменяет интимными, дает простор индивидуальности ребенка, будит его творческие силы, освобождает ребенка от гнета исключительной, напряженной любви, от гнета бездушной школьной казенщины... Впрочем, такая школа пока что еще школа моей мечты.

---

## СМЕРТНОСТЬ ДЕТЕЙ СРЕДИ ПЕТЕРБУРГСКИХ РАБОЧИХ

Плохо жить им на свете, детям петербургских рабочих,— так плохо, что почти половина их умирает до пятилетнего возраста. Из каждой сотни пролетарских детей города Петербурга умирает 40 человек до пяти лет. Другими словами, чтобы иметь одного живого ребенка, петербургской работнице приходится вынести две беременности, два раза рожать. Один ребенок выживает, другой умирает.

Смотрит мать, как с каждым днем хиреет ее дитя, слушает по почам его неумолкающий крик, не знает, чем помочь ему, и сама не знает, плакать ей или радоваться, когда смерть ломит его хрупкую жизнь. «Бог прибрал»,— говорит, крестясь, темная работница, не умеющая понять роковой связи своей жизни и жизни своих близких со всем складом общественной жизни. «Сгубили те тяжелые условия, в которых протекает жизнь рабочих»,— говорит сознательная работница. И если непосильная работа, беременность, роды, смерть ребенка, вечное недоедание и недосыпание не притупили в ней все чувства, не убили в ней всякую энергию, воспоминания о бессмысленной смерти ее ребенка толкают ее на путь борьбы за лучшие условия жизни, за лучшие порядки, за замену теперешнего капиталистического строя другим, лучшим.

Не везде половина детей до пятилетнего возраста обречена на смерть. Чем зажиточнее семья, тем меньше детская смертность. В других европейских странах, где лучше жилища рабочих, лучше поставлена охрана труда, где население культурнее,— детская смертность вообще ниже, даже в рабочей среде, а в достаточных семьях она совер-

шенно незначительна. Известно, что в семьях европейских царствующих домов смертность детей до пяти лет равняется лишь 12 на каждую сотню.

Если взять эту цифру за естественную смертность, то выходит, что у петербургских рабочих на каждую сотню детей умирает больше против того, сколько могло бы умирать, на 28 человек! Эти 28 лишних смертей на 100 должны быть целиком отнесены на счет тех ужасных условий, в которых живут петербургские рабочие.

Тяжелее всего отзывается на детях необходимость для матери работать на фабрике или заводе. Слишком длинный рабочий день, плохие санитарные условия подрывают здоровье работницы.

Недавние заболевания работниц на резиновой мануфактуре «Треугольник» и на других фабриках наглядно показали, как расшатывается весь организм работниц при современных условиях труда на наших фабриках.

У истощенной, отравленной, истеричной матери не может быть здоровых детей. Родится хилый, слабый ребенок, восприимчивый ко всяким болезням. Такой ребенок может лишь выжить при особо благоприятных условиях. А в какие условия попадает родившийся ребенок? Не оправившись еще от родов, мать вновь вынуждена идти на работу. Третья часть работниц идет на работу после родов раньше, чем через 2 недели,  $\frac{2}{3}$  — раньше, чем через месяц. А уходя на работу на целый день, часто далеко от дому, женщина не может уже кормить своего ребенка как следует. Даже здорового ребенка вредно прикармливать раньше 6 месяцев, он должен кормиться молоком матери через небольшие правильные промежутки времени, — тем более ребенок слабый. А работницу нужда заставляет прикармливать как можно раньше.

Некоторые начинают прикармливать сразу после рождения, а раньше третьего месяца — больше половины. Другие работницы и знают, как это вредно, да что станешь делать?

И свое молоко часто бывает негодно. Во время повальных заболеваний работниц на «Треугольнике» грудные дети стали тоже заболевать. У больной матери и молоко становится вредным для ребенка, а то и вовсе пропадает. Да и прикармливать надо умеючи. А на кого приходится работнице оставлять ребенка? На какую-нибудь девочку,



старуху, соседку, у которой по горло своего дела. О правильном кормлении ребенка и речи быть не может. В других странах существуют на этот случай ясли, где каждая работница может бесплатно целый день оставлять ребенка и быть спокойной, что его не обварят кипятком, не дадут ему маку или водки, вовремя накормят и т. д. А у нас, кто у нас будет заботиться о яслях для детей рабочих? Господа фабриканты или господа думцы? До тех пор, пока рабочие и работницы не будут принимать участия в местном самоуправлении, никто об этом не позаботится.

Грамотность родителей также отражается на смертности детей. У грамотных родителей детей умирает меньше, чем у неграмотных. Развитая грамотная мать знает, что полезно, что вредно ребенку, она и девочку-прислугу обучит уходу и к доктору вовремя снесет заболевшего ребенка и пр.

Главная же причина большой смертности детей рабочих — нищенская заработная плата. Вот как влияет на смертность детей заработок отца.

#### Смертность детей до года

При заработке отца (в месяц):

до 20 руб. . . . .	равняется на 100—28
от 21 до 30 руб. . . . .	" " " 24
от 31 " 50 " . . . . .	" " " 19
свыше 50 . . . . .	" " " 11

Приведенная таблица как нельзя лучше показывает, что дети мрут от голодного заработка родителей. Получает рабочий на 30 руб. в месяц больше, и у него умирает не один из трех-четырех, а один из десяти детей. Да если рабочий получает больше 50 руб. в месяц, то у него и жена часто не ходит на фабрику, а присматривает за домом и за детьми.

Итак, у петербургских рабочих дети умирают в таком количестве потому, что мать истощена непосильной работой, не имеет возможности кормить ребенка грудью, вынуждена бросать его почти без всякого надзора, потому что сама она мало развита, мало понимает, как надо ходить за ребенком. Главным образом потому, что заработ-

ная плата слишком низка и не дает возможности рабочим жить в человеческих условиях.

Товарищи работницы! Вы, которые испытали, как тяжело носить и рожать ребенка только для того, чтобы, помучившись с ним несколько месяцев, схоронить его,— вы не можете равнодушно смотреть на существующее положение вещей, не можете мириться с ним.

Примыкайте к рабочему движению! Добивайтесь вместе с рабочими повышения заработной платы, восьмичасового рабочего дня! Требуйте выборную фабричную инспекцию, охрану материнства.

Работницы вместе с рабочими должны добиваться всего этого. Они должны, кроме того, добиваться участия в управлении городскими делами, в управлении делами всей страны.

Все это уменьшит детскую смертность. Но только новый, лучший строй положит конец всем бедствиям рабочего люда, только при нем смертность детей будет одинаково невелика во всех семьях.

---

## ИТОГИ СЪЕЗДА ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Съезд устраивало Петербургское общество грамотности. Состав организационного комитета был известен заранее: октябристско-кадетский. Было бы наивно думать, что организационный комитет не постарается направить работы съезда в желательное ему русло. Но об этом мало кто думал. Удивлялись, что съезд разрешен, сомневались в том, что он осуществится, и лишь стремились принять участие в нем.

Организационный комитет рассчитывал значаа на 3000 человек, не больше, но число записывающихся стало расти не по дням, а по часам и переклестнуло скоро за 4 тысячи. Организационный комитет прекратил запись, но «вобла» — сельский учитель — уже двинулась, около двух тысяч приехало «самовольно» из самых отдаленных мест. Их пришлось в конце концов пустить на съезд, который закрылся при семи тысячах участников.

В газетах говорилось, что учителя, съехавшись вместе, уже тем самым представляют собой организацию, сильную своей численностью. Но если бы их собралось еще вдвое, втрое больше, они от одного этого еще не представили бы из себя организации.

А вот кадетско-октябристский организационный комитет представлял из себя организацию, весьма успешно проводящую в жизнь намеченные себе цели.

Главная цель была показать, что не стоит себе строить напрасных ужасов, рисовать пятый год и т. п. и действовать по-собакевически, разгонять, не пущать и т. п., а что если взяться за дело умненько, то будут и волки сыты и

овцы целы, и можно обуздывать демократию по-культурному. У нас, слава богу, есть конституция.

Администрация озаботилась фильтрацией состава съезда. Учителей евреев было на семитысячный съезд допущено лишь 15 человек, украинцам чинились всякие препятствия на местах и т. д. Зато было, по словам газет, человек сорок учителей в гороховом.

Организационный комитет с своей стороны фильтровал участников съезда. Прежде всего он озаботился помешать представителям рабочих организаций участвовать в съезде.

Так, было отказано в допущении на съезд представителям профессиональных союзов: металлистов, портных, булочников, трактирных служащих и печатников и представителям 4 культурно-просветительных обществ.

Некоторым профессиональным союзам было просто заявлено: «Поздно»; другим указали, что задачи профессиональных союзов не имеют никакого отношения к народному образованию; третьим намекнули на то, что представители профессиональных организаций идут на съезд «очевидно» не с теми целями, какие ставили себе организаторы съезда<sup>1</sup>.

Конечно, организаторы съезда знали, как много работают профессиональные союзы и рабочие просветительные общества над подъемом умственного уровня в рабочей среде, какой кровный для них интерес составляет дело народного образования. Но они знали также и то, что петербургские рабочие представляют собой демократию организованную, а учителя — демократию распыленную и что представители организованной демократии могли сыграть роль организаторов разрозненной, колеблющейся, лишь инстинктивно демократической учительской массы, — по крайней мере ее передовых элементов. Этого менее всего хотели организаторы съезда, и представители рабочих организаций на съезд допущены не были.

Как отнеслись к этому участники съезда? Когда в первой секции после доклада А. Н. Алексеевой (прочитанного одним из участников съезда, так как сама докладчица была арестована) о деятельности Самсоньевского общества образования было указано на отношение организационного комитета к обществам рабочих и была внесена ре-

---

<sup>1</sup> «Пролетарская правда», № 14 от 22 декабря. — Ссылка автора.

золюция протеста от группы учителей, аудитория было заволновалась, но одна делегатка вовремя подоспела на помощь комитету с заявлением, что нельзя судить о действиях организационного комитета, не выслушав его объяснений. Председатель не дал слова для возражения на это замечание, и секция постановила этого вопроса не обсуждать. Многие учителя думали, как потом выяснилось, что дело тут в «независящих обстоятельствах».

Программа съезда была очень обширна, и организационный комитет позаботился придать ей елико возможно «педагогический» характер. Все, имеющее отношение к политике, было в ней тщательно вытравлено. Но вопросы народного образования так тесно связаны со всем укладом общественной жизни, что эту связь ни на каком коне не объедешь, в России в особенности.

И выходило так: обсуждается, например, вопрос о совместном воспитании, вопрос чисто педагогический, а по поводу него говорится о вреде церковноприходской школы; по поводу учебно-воспитательного дела в начальной школе выплывает вдруг закон об отрубках. Принимается резолюция — пожелание о предоставлении бесплатного проезда по железным дорогам экскурсантам народных школ. И вдруг... «без различия вероисповедания». И поясняется: потому что еврейские школы до сих пор не могли пользоваться льготами по проезду. И это добавление и пояснение вызывают гром аплодисментов.

Тут уж никакая архиосторожная программа не поможет.

Большее значение имело право организационного комитета фильтровать доклады. Эта работа происходила не на виду у съезда, и что сделано тут организационным комитетом — учесть трудно. Судить можно лишь по частным случаям. Не был допущен доклад представителя общества металлистов, причем сделано это было как-то неофициально, само собой: так «вышло»<sup>1</sup>.

Не был также допущен доклад г-жи Еремсевой о положении школьного дела в юго-западном крае.

---

<sup>1</sup> Вероятно, тоже вышло как-то само собой, что в справочнике для учителей в числе перечисленных периодических изданий не оказалось «Пролетарской правды», «Новой рабочей газеты», «Бодрой мысли». Видимо, корректор что-то напутал! — *Прим. автора.*

Фильтрация докладов, конечно, имела большое значение, так как доклад определяет в значительной мере ход прений.

На самом съезде комитет действовал очень обдуманно и планомерно. Под предлогом, что съезд заседает очень короткое время (10 дней!), было устроено только два общих собрания. Общие собрания всегда рискуют превратиться в «митинг», в политическую демонстрацию. Поэтому их свели до минимума. Первое общее собрание носило характер торжества. Пение славы, отеческое внушение председателя «не увлекаться», приветствия министров (приветствия от думских фракций не были допущены на том основании, что фракции — это политические организации, никакого отношения к делу народного образования не имеющие и пр.). Второе общее собрание было заранее подготовленной патриотической демонстрацией с обязательным участием в ней (одну учительницу, не вставшую во время пения гимна, арестовали по выходе из собрания). Никакой работы на общих собраниях не велось. На заключительном собрании, когда надо было подытожить работы съезда, на сцену выплыл «распорядительный комитет», взявший на себя задачу «смягчить» резолюции. Из ряда резолюций были выкинуты целые абзацы, что совершенно изменило их смысл. Особенно тщательно вытравились демократический привкус, и даже слова «демократическая школа» заменились выражением «идеальная школа». Резолюции не ставились на голосование, по поводу них не было никаких прений, они просто были лишь оглашены на съезде.

Поведение председателя и «распорядительного комитета» являлось нарушением самых элементарных демократических правил, грубым насилием над съездом. Это «истинно русский» финал, немыслимый ни в какой культурной стране, где имеет голос общественное мнение.

Меньшиков оценил по достоинству образ действий распорядительно-организационного комитета.

«Последний день, когда нужно подводить итоги, обсуждать резолюции секций, сенатор Мамонтов вдруг объявляет, что никаких итогов не будет. Мамонтов гениально сделал, смахнув все резолюции, точно пыль тряпкой. «Позвольте, — негодовали учителя, — стало быть съезд сорван». На это сведущие люди ядовито заметили: «Вы на-

говорили много лишнего, будьте паиньками и послушайте, как из-за неожиданно взвившегося занавеса грянет торжественный гимн. Все хорошо, голубчики, что хорошо кончается».

«Товарищи, вы почувствовали на съезде, что вы сила, что в единении друг с другом, собравшись многотысячной учительской армией, вы в состоянии заставить себя выслушать, в состоянии заставить побледнеть тех, перед которыми вы бледнели? Не пустая ли, однако, это фраза? Неожиданный финал, с таким мастерством разыгранный Мамонтовым, доказывает скорее обратное — именно жалкое бессилие учительской массы. Выслушав с величайшей грацией и любезнейшей улыбкой, учителям сказали: «Цыц! Никаких больше резолюций, даже старые резолюции считайте недействительными».

Меньшикову весьма понравилось, как видим, «мастерство» сенатора Мамонтова и устроителей, но на то он и Меньшиков. А учителям, как им понравилось это мастерство?

С рабочими организациями никакие устроители не посмели бы проделать подобного издевательства. Рабочие бы протестовали, ушли бы с собрания, заклеили бы надлежащим образом выходку зарвавшихся «организаторов».

А народные учителя? На последнем общем заседании председатель, сенатор Мамонтов, заявил, что к нему поступило заявление, покрытое многочисленными подписями, о выражении благодарности организационному комитету. Это заявление было покрыто бурными аплодисментами. Но если так, если учителя остались довольны и тем, что большинство председателей секций систематически стесняло их свободу, и тем, что их работа была «сметена, как пыль тряпкой», то как это согласовать с тем оппозиционным духом, который, несомненно, вылился в целом ряде резолюций, принятых секциями?

Правая печать с первых же шагов работы съезда стала кричать, что съезд не занимается делом, не работает, а предается митинговым речам, принимает «дерзостные в отношении государственности резолюции».

Что же это за резолюции?

Наиболее демократически настроенная часть съезда принимала деятельное участие в работах инородческой комиссии. Евреев на съезде было 15 человек, а всех «ино-

родцев» около сотни, между тем на некоторых заседаниях этой комиссии присутствовало свыше трех тысяч человек.

В одном из первых заседаний комиссия единогласно приняла следующую резолюцию:

«Принимая во внимание, что, во-первых, вопрос о народной школе тесно связан с вопросом о государственной школе и что, во-вторых, самый вопрос о государственной школе непосредственно зависит от формы государственного строя, инородческая комиссия при Первом Всероссийском съезде по вопросам народного образования находит, что нормальная постановка народного образования мыслима лишь при оздоровлении всего государственного строя».

По еврейскому вопросу на трехтысячном собрании большинством против двух голосов была принята такая резолюция:

«Принимая во внимание, что право на образование считается неотъемлемым правом каждого, что ограничительные законы об образовании и праве жительства евреев фактически лишают этого права большую часть еврейского населения, что ограничительные законы деморализуют как еврейское, так и христианское население и что применение их представляется вредным как с общегосударственной, так и с педагогической точки зрения,— Первый Всероссийский съезд по народному образованию высказывается за отмену означенных ограничительных по отношению к еврейскому населению законов».

В дополнение к этой резолюции было принято следующее: «Главным условием борьбы за улучшение положения инородческой школы является единение учащихся со всей прогрессивной Россией». «Съезд осуждает антисемитические проявления в школе и призывает к борьбе с ними».

Против этих дополнений, как и против основной резолюции, голосовало только 2 члена комиссии.

По выслушанным инородческой комиссией 29 докладом, касающимся более чем 30 народностей России, была принята следующая общая резолюция. Резолюция эта признает необходимым: обеспечение интересов всех народностей при составлении школьных сетей, скорейшую отмену всех законодательных и административных норм, ограничивающих права какой бы то ни было национальности или группы населения в зависимости от ее ве-



роисповедания, демократизацию органов местного самоуправления и передачи в их заведование руководства учебным делом и т. д.

Резолюция эта была изменена распорядительным комитетом, и при оглашении из нее были исключены мотивы.

О настроении, господствовавшем в инородческой комиссии, можно судить по такому факту: когда во время заседания 24 декабря г-н Шахвердов стал говорить в пользу преподавания исключительно на государственном языке, поднялась такая буря протестов, что оратор вынужден был покинуть кафедру.

Комиссия по хозяйственным вопросам городской и земской школы поставила их в самую тесную связь с вопросами местного самоуправления. Резолюция по этому поводу гласит:

«Надлежащая постановка школьного дела вообще и хозяйственной жизни школы в частности возможна лишь при условии децентрализации земских самоуправлений путем учреждения организованной на демократических началах мелкой земской единицы».

Кроме того, были высказаны пожелания о необходимости скорейшей реформы органов земского самоуправления на демократических основах, об освобождении земства от административной опеки и улучшении земских финансов, о свободе собраний, союзов и т. д.

Резолюция о внешкольном образовании гласит:

«Необходима сеть связанных между собою учреждений внешкольного обучения; обучение должно быть бесплатным в учреждениях городского и земского самоуправления; сеть должна быть построена на принципе широкой самостоятельности и на начале коллегиальности управления учреждениями внешкольного образования при участии лиц, пользующихся этими учреждениями; для полного осуществления всех мероприятий внешкольного образования необходима реформа земств на началах демократизации и оздоровления земских и городских финансов».

Комиссия по хозяйственным вопросам городской и земской школы в распорядительный комитет своего представителя не послала, и резолюции этой комиссии не были искажены комитетом. Они были оглашены на съезде не в «смягченном», а в своем подлинном виде.

Председатель общего собрания, сенатор Мамонтов, заявил перед оглашением резолюции этой комиссии, что она вышла из пределов своих полномочий и касалась таких вопросов, которые не имеют никакого отношения к хозяйственной части городской и земской школы. Распорядительный комитет слагает с себя поэтому всякую ответственность за принятие комиссией резолюции.

Кроме двух вышеупомянутых комиссий, работы съезда шли еще в пяти секциях: I секция вела вопросы организации школы, II секция — общие вопросы школы, III секция — подготовку учителей, IV — врачебную педагогику, V — методы обучения.

Председатель I секции, рассматривавшей вопросы организации школы, Я. Я. Гуревич, особенно тщательно «берет» съезд, боялся нежелательного вмешательства и просил ораторов не уклоняться от тем. Но большинство ораторов в прениях об единой школе указывало на то, что создание школы, удовлетворяющей широкие потребности народа, возможно только при демократизации земских и городских учреждений — при проведении вообще широких демократических реформ. На заседаниях, посвященных задачам начальной школы, секция резко высказалась против утилитарного направления в начальной школе. Почти единогласно принята резолюция:

«Задача начальной школы заключается в том, что она должна содействовать физическому, нравственному, эстетическому и умственному развитию ребенка, воспитывая в нем человека, пригодного к разумному и честному разрешению вопросов в личной и общественной жизни. Начальная школа, являясь первой ступенью к единой образовательной школе, не должна преследовать утилитарных целей, и преподавание профессиональных и прикладных знаний в курс ее входить не может. Потребности трудового населения в приобретении для ребенка через начальную школу знаний могут быть удовлетворены при соответственной постановке общего образования, причем внимание ребенка должно быть по возможности обращено на явления жизни и природы, его окружающие. Более полное удовлетворение этих потребностей может быть достигнуто путем открытия достаточного числа про-

фессиональных училищ и дополнительных классов к общеобразовательным школам».

Горячие прения вызвал вопрос об экзаменах, причем ораторы резко нападали на институт инспекторов, выполняющих главным образом функции политического надзора.

Секция приняла резолюцию о необходимости общественного контроля.

Резолюция о всеобщем обучении признает намеченный в настоящее время план введения его незаконченным. Пересмотр и осуществление его должны производиться при широком участии общественных организаций.

Кроме того, народным учителям должна быть обеспечена возможность участия в земских комиссиях, попечительствах и вообще в работах всех тех учреждений, на которые будет возложено осуществление плана всеобщего обучения.

О дошкольном образовании было принято следующее. После выслушания ряда докладов о детских садах и о дошкольном воспитании первая секция приняла резолюцию, в которой указано на необходимость признания со стороны общества и государства права ребенка на дошкольное воспитание в смысле гармонического развития его личности на основе свободного воспитания. Народные сады для детей дошкольного возраста должны быть учреждаемы за счет государства и местного самоуправления; сады эти должны быть доступны для детей всех кругов населения без различия национальности и вероисповедания; народные сады открываются явочным порядком, и в них дети должны получать пищу и воспитание бесплатно; детский труд по найму как в сельском хозяйстве, так и в фабричном производстве должен быть запрещен до 14-летнего возраста; рабочий день для подростков в возрасте от 14 до 18 лет должен быть шестичасовой.

Особенно живо чувствовали учителя на съезде свою разрозненность и беспомощность. Был поднят вопрос о необходимости учительского профессионального союза, который проводил бы в жизнь постановления съездов и вообще защищал бы интересы учителей.

Подробно вопрос этот разбирался на заседаниях III секции.

Все ораторы высказывались за необходимость устройства учительских съездов, делегаты на которые должны выбираться на подготовительных съездах, являясь, таким образом, выразителями мнения организованного учительства.

Районные съезды и групповые совещания должны происходить возможно чаще, чтобы учителя могли делиться своими взглядами на дело воспитания, черпать опыт для дальнейшей деятельности и не чувствовать себя столь одинокими.

По мнению большинства ораторов учительский союз не должен замкнуться в корпоративную оболочку, не должен преследовать задачи исключительно профессиональные. Его идея — широкое объединение учительства на почве культурной.

Резолюция по этому вопросу гласит: «Крайне тяжелое материальное и правовое положение народного учителя не позволяет ему выполнить лежащие на нем обязанности так, как это следовало бы сделать. Эти тяжелые условия не изменятся до тех пор, пока учителя начальных школ не будут объединены во Всероссийский профессиональный союз, в задачу которого должна войти как борьба за улучшение условий профессионального труда учителя, так и борьба за демократические идеалы».

Вторая резолюция гласит: «Секция находит, что все меры, намеченные ею в деле усовершенствования подготовки учительского персонала для народной школы, только тогда принесут благотворные результаты, когда положение народного учителя в материальном и правовом отношении изменится к лучшему».

При оглашении первой резолюции на заключительном общем собрании из нее было исключено упоминание о борьбе за демократические идеалы, что совершенно изменило ее смысл.

Вторая секция (общие вопросы школы) — одна из самых многочисленных — приняла ряд резолюций по злободневным вопросам воспитания.

О совместном обучении: «Совместное обучение мальчиков и девочек в народной школе отвечает взгляду народа, условиям и обычаям народной среды и вместе с тем отвечает требованиям рациональной постановки обучения и воспитания. Поэтому секция признает

совместное обучение в начальной школе безусловно необходимым».

О взаимодействии семьи и школы: «Культурно-просветительная работа учителя среди населения у нас в большинстве случаев берется под подозрение. А так как без тесного взаимодействия семьи и школы учебно-воспитательная работа невозможна, то съезду необходимо заявить, что успешность такой работы возможна только при устранении препятствий для сближения учителя с населением со стороны администрации».

В связи с детским чтением всплыл вопрос о знаменитом циркуляре министра народного просвещения, и секция приняла резолюцию следующего содержания:

«Съезд находит, что циркуляр министра народного просвещения о народных библиотеках наносит существенный вред развитию внешкольного образования как детей школьного возраста, так и взрослого населения и в то же время наносит вред и тем зачаткам образования, которые дети получают в начальном училище».

Весьма интересны были заседания второй секции, посвященные вопросам о свободном воспитании и трудовом методе. Они вынесли следующую резолюцию:

«Заслушав доклад и прения по вопросу о трудовой школе, II секция съезда постановила, что для осуществления всестороннего гармонического развития личности необходимо перестроить систему внутренней организации школы так, чтобы она была основана на широком применении трудового начала в деле воспитания и образования. При этом секция обращает внимание, что принцип трудового воспитания она понимает как принцип, составляющий необходимый элемент в системе общего образования личности; она отвергает всякие попытки придать общеобразовательной школе профессиональный или узкоутилитарный характер и рекомендует учителю школы, широко вводя трудовой принцип, вместе с тем стоять за сохранение всей неприкосновенности общеобразовательных основ начальной школы».

По вопросу о школьной дисциплине «секция признала допустимой дисциплину в школе лишь в такой мере и в такой постановке, при которой не получалось бы ущерба для развития свободной и самостоятельной личности уча-

щихся. Разумными и наиболее действительными мерами для поддержания такой дисциплины является благоприятная внешняя обстановка и трудовая, захватывающая учеников, внутренняя атмосфера школы».

Последнюю резолюцию приходится признать неудачной. Формулировка ее настолько обща, что в нее можно вложить какой угодно смысл.

Перечисленные резолюции далеко не исчерпывают всех работ съезда, программа которого была необъятна. Мы указали лишь главные резолюции, определяющие общий характер работ съезда.

Все они показывают, что съезд в своем громадном большинстве был настроен демократически. Почему же он позволил так «распорядиться» собою организационному комитету и выразил даже ему благодарность?

Русский обыватель так привык к необходимости пускать в ход всякую дипломатию, чтобы урвать хоть какую-либо возможность выражения своего мнения, что учителя склонны были объяснять все действия организаторов съезда «независимыми обстоятельствами», это мешало большинству членов съезда осознать ту определенную линию, которую вел организационный комитет. Нельзя бороться с тем, чего не признаешь.

Классовая точка зрения была чужда большинству учителей. Когда одна из учительниц, В. М., внесла резолюцию с указанием на то, что запрещение преподавания на родном языке, задерживающее развитие народных масс, является выражением классовой политики современного общества, то против резолюции высказался целый ряд ораторов, настаивавших на том, что съезд не должен становиться на классовую точку.

Между тем только эта классовая точка дает возможность разобраться в том, как разные классы общества (resp. партии) смотрят на дело народного образования, дает возможность оценить эти взгляды с точки зрения интересов демократии.

Мы видели, что организаторы съезда сделали все от них зависящее, чтобы воспрепятствовать представителям рабочих развить на съезде свои взгляды. Мало того: сурпризом для участников его они закончили съезд патристической манифестацией.

И Меньшиков и «Россия» остались довольны результатами съезда.

Довольна и «Речь». В передовице от 4 января «Речь» приветствует новый курс правительства: «Вместо закрытия к съезду проявили внимание, участие и терпимость».

«Результаты такого отношения получились, по-видимому, весьма благоприятные. Съезд закончился благополучно, основы остались непоколебленными и все вообще осталось на своем месте. Но, само собой, этот благотворный результат не устранил споров о том, правильна ли была новая тактика в отношении съезда. Одни будут доказывать, что, будь съезд закрыт, эти тысячные массы учителей наполнились бы новым раздражением и озлоблением, принесли бы такие настроения в деревни и сообщили бы их народу. Теперь же, напротив, все, что можно было сделать для умаления оппозиционного настроения, сделано, и больше или меньше, но кое-что в этом направлении, несомненно, достигнуто. Другие, напротив, будут стоять на том, что закрытие съезда демонстрировало бы силу и бестрепетность власти и внушило бы если не уважение, то почтение перед ней».

«Речь» как бы старается убедить правительство, что оно должно и впредь держаться нового курса «для умаления оппозиционного настроения». «Речь» недовольна даже с этой точки зрения Мамоновым, находя, что он хватил через край. Его выходка, пожалуй, заставит участников съезда призадуматься.

Да, выходка председателя и организационного комитета заставит, вероятно, задуматься очень многих из учителей, с кем им идти. С теми ли, кто поучает правительство, как «умалить оппозиционное настроение», или с теми, кто хочет не умалять оппозиционное настроение, а создать необходимые условия для осуществления тех пожеланий, которые выразили в своих резолюциях учителя Первого Всероссийского съезда по вопросам народного образования.

---

## РУССКИЕ УЧИТЕЛЯ ЗА ГРАНИЦЕЙ

Пять лет тому назад Московский учебный отдел Общества распространения технических знаний поставил себе целью помочь интеллигенции, стоящей близко к народным массам (главным образом учителям начальных школ и фельдшерам), расширить свой умственный кругозор путем образовательных поездок за границу. Потребность «посмотреть да посравнить» в этих слоях населения была сильная, но мешали безъязычность, беспомощность, а главное невозможность крупных затрат на заграничные поездки. Учебный отдел взял на себя выработку маршрута, подбор руководителей, выхлопотал выдачу коллективных заграничных паспортов (один паспорт на 50 человек), скидки на проезд по железным дорогам и пр. Удешевление получалось весьма существенное. В первый же год записалось около 5000 чел. и поехало 1089 чел., главным образом народных учителей, другим пришлось отказывать.

Но экскурсии учителей за границу были сразу же взяты под подозрение. За какой-нибудь месяц пребывания за границей экскурсант-учитель, пожалуй, может набраться столько «вольного духу», что потом хлопот с ним не оберешься. И началось бросание палок под колеса. Сначала отменили коллективные паспорта, потом железнодорожные скидки, потом министр народного просвещения разослал попечителям учебных округов циркуляр, в котором указывалось на нежелательность разрешения учителям участвовать в экскурсиях, устраиваемых общественными просветительными организациями; в результате многим учителям



задерживались разрешения отпусков; наконец, была сделана попытка запретить учебному отделу устраивать экскурсии.

Число учителей-экскурсантов значительно понизилось. Интересна следующая таблица:

Годы	Низшая школа	Фельдшер-ов	Средняя школа	Итого
1909	723	36	256	1015
1910	765	52	293	1110
1911	296	30	325	651
1912	352	46	369	767
1913	413	44	426	883
Итого . .	2549	208	1669	4426

Чтобы благодаря уменьшению числа участников не удорожилась стоимость поездок, пришлось брать и учащихся, и сторонних лиц. В 1909 г. из 1089 лиц — учителей и фельдшеров было 1015 чел., а в 1913 г. из 1820 чел. только 883 чел. принадлежали к этим категориям.

Состав экскурсантов, конечно, отражается на характере экскурсий. Учащиеся, художники, нотариусы, купцы будут интересоваться за границей не тем, чем будут интересоваться учителя.

Учебный отдел поездок устраивает анкету. И вот в этом году 65% ответивших на анкету говорят о необходимости усилить изучение общественной жизни. «С этим вотумом большинства в  $\frac{2}{3}$  голосов придется считаться при составлении планов и программ осмотров будущих лет», — замечает составитель статьи об анкету. Экскурсанты-учителя предлагают поменьше внимания обращать на искусство, на памятники старины, а пополнить программу ознакомлением со школьным делом, бытом крестьян, желают посмотреть фермы, кооперативы, учреждения врачебные, парламент, учреждения городского благоустройства.

Тогда как поездкой в Лондон, где главное внимание было обращено на общественную сторону, большинство

очень довольны, поездка в Италию очень многих не удовлетворяет. Некоторые просят предупредить, что поездка в Италию исключительно художественно-образовательная, и советовать ехать в Италию только интересующимся искусством. «Большинство пародных учителей,— пишет один учитель сельской школы,— едет в Италию не затем, чтобы изучать искусство, а затем, чтобы посмотреть чужую жизнь, чужую культуру, а этого-то мы и не получаем. И получается такое положение: приезжает пародный учитель домой, в свой угол; приходят к нему, как к человеку, видевшему заграницу, мужички и спрашивают: «Ну, как там люди живут?» А учитель говорит им о сокровищах искусства, о богатстве Ватикана и т. д. И чешет мужичок затылок,— не то ему надо,— и думает: «Напрасно, брат, ты ездил так далеко, ничего-то путного там не видел».

Другой учитель наглядно изображает эти разговоры с мужиками.

«Не успел я приехать домой, как явились ко мне два мужика.

— А-а-а! Заграничному человеку — почтение! Давно ли прибыл? Ну что, рассказывают, ты ездил по Италии? — приступили они ко мне.— Ну, что там? Какая жисть? А итальянцы-то такой же народ, как и русские? А по-русски-то все там говорят?

И когда я сказал, что по-русски почти никто не говорит, наши мужики никак не могли понять того, что итальянцы говорят не по-русски, а по-другому...

— Ну, а насчет земли как? — приступил Николай. Видно было, что это-то и была главная причина прихода, что раньше было только так, «для начала».— Не утесняют так, как здесь? На хуторах али в деревнях живут? Деревни-то ихней не видал? А в избе не пришлось быть? Что, земли-то там много приходится на душу? А сеют много и лучше, али хуже рожь родится?

Что я мог ответить Николаю? В деревне я не был, итальянского пахаря не видел,— я видел город, и то лишь урывками, так сказать контрабандой, между одной церковью и другой...

— Так, так!..— задумчиво проговорил Николай.— Жаль. А я думал узнать насчет земли, насчет жисти, как там живут, так, как мы, али по-другому? Ну, а может,

скажешь, как там насчет порядков? Так же строго, как у нас?..

По мере сил я постарался удовлетворить его интерес в этой области.

— А что же вы все время делали за границей? — спросил Николай, собираясь уходить.

— Да больше смотрели на картины,— говорю я.

— Картины?! — И Николай свистнул.— Что, али интересно? — с искорками смеха в глазах спросил он меня».

Конечно, не прочь иной раз уйти человек от безотрадной действительности в чарованье хотя бы игры красок и форм, но не только отдыха ищет теперь, в 1913 г., народный учитель. Если бы это было так, не требовали бы 65% экскурсантов усиления изучения общественной жизни. Эти 65% красноречиво говорят, что период общественной усталости миновал и что учитель, по существу, ищет за границей ответа на те же наболевшие вопросы русской жизни, что и мужик Николай. Как насчет земли, как насчет порядков? — допытывается Николай. В какие формы выливается общественная жизнь в передовых странах? Что можно повидать за границей такого, «чтобы сведения и знания, полученные от поездки, были бы пущены в рост и принесли плод сам-сто?» — пишет сельский учитель.

Учебный отдел выражает желание идти навстречу этой потребности народного учителя. Если это будет так, экскурсии за границу будут для учителей еще полезнее, чем теперь.

1914 г.

~~Секрет~~

---

## О ШКОЛЬНОМ САМОУПРАВЛЕНИИ

Вопрос о школьном самоуправлении не сходит со страниц педагогических журналов. В педагогических обществах читаются доклады на эту тему, педагоги делают опыты в этом направлении.

При введении школьного самоуправления преследуются различными педагогами весьма различные цели.

В Америке, например, где относятся с большим уважением к личности ребенка, где дети очень самостоятельны, педагогам кажется очень естественным то, что дети сами обсуждают и решают дела внутреннего школьного распорядка.

Один французский педагог, Кузине, так характеризует отношение американцев к детям: «Для нас, французов,— пишет он в «Revue pédagogique»,— ребенок является существом слабым и несовершенным,— за это-то мы его, собственно говоря, и любим, но в то же время спешим помочь ему скорее освободиться от черт, присущих детскому возрасту, и сформироваться во взрослого человека. Для американцев ребенок — существо с своей особой, вполне определенной индивидуальностью, отличной от индивидуальности взрослого человека, но ценной самой по себе: американцы берут, так сказать, ребенка в его настоящем, а не будущем».

«Чувство уважения, которое мы, романцы, питаем перед ребенком, является чувством, которое мы испытываем перед существом беспомощным и слабым... У американцев уважение к ребенку является уважением перед силой, перед существом, которое имеет такие же права, как и человек, и которому человек ничего или почти ничего не должен

приказывать и навязывать силой. Для нас воспитывать ребенка — значит окружать его заботливым попечением, для американца — освободить его от попечения, обеспечить его развитию настоящую свободу».

Характеристика Кузине очень метка.

Но так как американцы — демократы до глубины души и всем существом своим убеждены, что самоуправление есть величайшее благо, то они считают вполне естественным, что и дети имеют право на самоуправление.

«Слово *self-governement* (самоуправление), — говорит тот же Кузине, — по-английски обозначает одновременно и личную добродетель, и политический режим. *Self-governement* — это власть над собой, умение владеть собой, способность руководствоваться в своих поступках лишь собственным убеждением, а не правилами поведения и предписаниями, исходящими от других. И в то же время *self-governement* означает автономию, такой образ правления, в котором принимают участие свободные граждане, повинующиеся лишь законам, ими самими созданными, — одним словом, это демократия. *Self-governement* одновременно и самая существенная добродетель свободного человека, и наилучший образ правления для свободных людей; и то и другое тесно связано», — так говорит французский педагог в «*Revue pédagogique*».

И американцы, уважающие свое молодое поколение, предоставляют им самоуправление, способное лучше всего развить в них гражданскую добродетель.

В Америке самоуправление в школах в общем и целом дает хорошие результаты. Немалую роль тут, конечно, играет и то, что вся общественная атмосфера способствует развитию в американском ребенке самостоятельности и привычки к общественной жизни. С самого раннего возраста, иногда с 5—6 лет, американские мальчики и девочки участвуют во всякого рода клубах... «Клуб шитья кукольных платьев», «клуб мальчиков, любящих переводные картинки», «клуб для рассказывания сказок»... Каких только клубов ни организуют американские дети! Иногда в клубе 3—5 человек, иногда десятки, сотни детей. Все это воспитывает умение жить, работать и веселиться сообща, уважать личность товарищей, владеть собой. Надо прибавить к этому еще и то, что американская школа заботится о развитии индивидуальности ребенка,

о приучении его к самостоятельному труду и мышлению.

Немало уделяется места в американской школе так называемым «групповым работам». «Ту истину, что совместная работа и самоотвержение имеют существенное значение для общественной жизни, ребенок переживает в американской школе на собственном опыте. Эта истина внедряется в его сознание при помощи групповых работ, при которых работа отдельного лица является необходимой для целого» (Кнуретс). Таким образом, и общественная атмосфера, и постановка школьного дела готовят американских школьников к школьному самоуправлению.

Сначала оно было в виде опыта введено в частных школах, а когда дало там блестящие результаты, стало применяться широко и в школах общественных.

\*

В Европе наибольшее внимание вопросу о школьном самоуправлении уделяют швейцарские педагоги.

Собственно говоря, первый опыт школьного самоуправления был сделан в Швейцарии. Это было очень давно, во второй половине XVIII в. В 1761 г. около Хура основал свою семинарию предшественник Песталоцци — Мартин Планта. Планта в семинарии своей ввел демократический образ правления.

«На избирательных собраниях ученики выбирали школьные власти. Также большинством голосов определялся порядок, в котором ученики должны были сидеть за столом, стоять в церкви и вообще находиться во время разных официальных случаев. Лишь добродетель и заслуги могли служить причиной повышения. Выборы производились учениками, но в нашем присутствии, чтобы они приучались к беспристрастию и справедливости. В некоторых случаях в выборы вносились поправки, всегда с указанием причин».

«По образцу Римской республики выбирались: консул, претор, цензор, эдилы, трибуны, квестор, сcribe, или канцелярист, и три сенатора. Цензор каждую субботу должен был оглашать имена трех наиболее добродетельных и трех наиболее порочных. Эдилы должны были следить, чтобы не ругались и не вели ненадлежащих разговоров. Претор заботился о том, чтобы не было ссор и обид. Квестор от-

мечал провинившихся, на которых ему указывали учителя, должностные лица или ученики. В субботу посвящалось несколько часов на разбор жалоб. Вся школьная община располагалась полукругом, школьные должностные лица — за особым столом, стоявшим около учительского. Квестор излагал суть дел, подлежащих разбору. Большинство мы решали сами, и лишь 4—5 наиболее важных случаев передавали на суд общины. Квестор является обвинителем. Обвиняемый может защищаться сам или выбрать себе адвоката из учеников. Консул рассматривает вещественные доказательства, допрашивает свидетелей, заслушивает стороны и производит голосование. Канцелярист записывает договор в протоколе. Такой порядок очень полезен. Во-первых, благодаря ему никакая ошибка не может остаться скрытой и незамеченной. Затем эти субботы являются для учеников сильным импульсом избегать излишеств и стараться вести себя безупречно. При этом ученики упражняются в публичных речах, а судьи, которые избираются преимущественно из числа тех, кто изучает естественное право, знакомятся с порядком судебного производства».

Так описывает Мартин Планта свою школьную республику. «Мы организовали нашу республику по образцу Римской,— говорит он,— для того, чтобы наши воспитанники правильнее и легче понимали римскую историю и латинских писателей, изучая на практике это подобие гражданских учреждений римского народа».

Наивная школьная республика Планты с ее цензорами и квесторами мало способна теперь воодушевить нас, но надо помнить, что дело было почти полтора столетия тому назад!

Лишь теперь, через полтора века, поднялся вновь в Швейцарии вопрос о школьном самоуправлении, и ставится он, по правде сказать, не шире, чем ставил его Мартин Планта.

Он устроил свою школьную республику в целях: 1) развития в учениках личной и общественной добродетели, стремясь подчинить поведение учеников общественному контролю, развить в них чувство беспристрастия и справедливости; 2) в целях развития в учениках способности к публичным выступлениям; 3) с целью помочь ученикам при помощи метода наглядного обучения легче и

основательнее ознакомиться с гражданскими учреждениями римского народа.

Это иная постановка вопроса, чем в Америке. В Америке вопрос идет *о праве* учеников на самоуправление. У Планта — *о полезном педагогическом приеме*.

Современные швейцарские педагоги рассматривают вопрос о школьном самоуправлении под углом Мартина Планта.

Возьмем хотя бы чрезвычайно интересную книгу Буркхардта. Буркхардт — сторонник школьного самоуправления. В своей школе он систематически проводил этот принцип в течение шести лет, постепенно расширяя права учеников при переходе их в более старшие классы.

Швейцарская народная школа — школа строжайшей дисциплины; муштровка, культурный лоск играют там громадную роль. В этом она сильно отличается от школы американской.

В Америке в ученике видят свободного гражданина, в Швейцарии — чуть не члена исправительного заведения.

Буркхардт пытается сочетать швейцарскую дисциплину со школьным самоуправлением. По его словам, он хочет заменить школьный абсолютизм (который хотя и имеет преимущество простоты, но чужд всякому развитию) школьной, так сказать, конституционной монархией. Учитель по своему усмотрению отдает в руки учеников некоторые функции. Сначала это только выбор дежурных для раздачи тетрадок, представителей для писания поздравительных открыток, потом число должностных лиц расширяется, составляются школьные законы и пр. Учитель в течение шести лет шаг за шагом ведет учеников по пути школьного самоуправления.

Когда читаешь дневник, в который Буркхардт заносил в течение шести лет все события школьной жизни, связанные с вопросом о самоуправлении, удивляешься той плапомерной обдуманности и систематичности, с которой он проводил свою идею в жизнь. Каждый день, при каждом случае школьной жизни он старался показать ученикам блага самоуправления и внедрить в них понимание швейцарского самоуправления и любовь и уважение к нему. Это какой-то предметный урок, расположенный в целый ряд концентрических кругов и растянутый на продолжении шести лет. Такую работу может проделать лишь человек, глу-



боко убежденный в благах самоуправления. Только беда в том, что самоуправление, которое он дал своим ученикам, слишком уж напоминало урок, слишком поучительно, слишком мало дает простору самостоятельности учеников.

Каждый шаг в области самоуправления делается детьми с оглядкой: «А что на это скажет господин учитель?»

Отсутствие свободы в швейцарской школе накладывает печать и на опыты школьного самоуправления. Оно придает им характер педантизма и учебы, хотя, конечно, нельзя за ними отрицать известной доли воспитательного влияния.



Еще иначе ставится дело в Германии. Тут вопрос стоит не о том, чтобы привить детям идею о пользе самоуправления. Среди немецких учителей не так много уж его принципиальных сторонников. Но в Германии очень остро встал вопрос о школьной дисциплине.

Промышленное развитие, особенно в больших городах, пробудило в широких слоях населения критическое отношение к существующему, в том числе и к школе. В семье немецкий школьник слышит не только речи о необходимости послушания, беспрекословного подчинения требованиям школьной дисциплины. Немецкий школьник стал другой, он не дрожит перед учителем, его не загонишь в рамки железной дисциплины. Для учителя нет никакой физической возможности поддерживать дисциплину старыми средствами. И вот изобретено новое средство — «школьное самоуправление». Наиболее ярким выразителем взгляда на школьное самоуправление как на средство поддерживать новыми средствами старую дисциплину, переложить бремя надзора с учителя на самих учеников является Фридрих Ферстер.

Из двух сторон *self-government*, о которых говорит Кузине, Ферстера интересует почти исключительно одна сторона: умение владеть собою. Если американцы считают, что эта сторона характера может выработаться только путем свободного общения, в игре и труде с товарищами, как следствие уважения к чужой личности, то Ферстер думает, что умение владеть собой может выработаться в детях благодаря беседам учителя с деть-

ми, благодаря влиянию учителя на моральную жизнь ребенка. Ферстер написал даже целую книгу, состоящую из целого ряда подобного рода собеседований, дающих, как думает Ферстер, ключ к сердцу учеников. И если ученики направят мысли свои на выработку в себе внутренней дисциплины, то на них можно возложить и функции внешнего надзора друг за другом. Они будут не за страх, а за совесть блюсти чистоту, тишину, наблюдать за аккуратностью и т. п. С учителя спадет тогда бремя надзора.

Книги Ферстера пользуются большой популярностью, переводятся на все языки. Это не мешает им, однако, быть во многом весьма несимпатичными по духу. Ферстер при помощи своего «школьного самоуправления» добивается не того, чтобы свободно могли развернуться душевные силы ребенка; его общественные инстинкты, а того, чтобы наложить узы искусственно привитой внутренней дисциплины на свободное, радостное развитие этих сил.

Надо, однако, сказать, что в Германии практикуется школьное самоуправление не только в духе Ферстера.

С каждым днем все больше становится в Германии сторонников трудовой школы. А трудовая школа по-самому характеру своему требует совершенно иной дисциплины, чем школа учебы. В школе учебы дисциплина, так сказать, навязанная извне, подавляющая жизнерадостность и индивидуальность. Она стремится ломать ребенка, подчинять его. В трудовой школе дело обстоит иначе. Она не подавляет, а развивает индивидуальность ребенка, ему не надо бороться вечно с самим собой, с своей природой, активность его находит выход в трудовой деятельности. Но в трудовой школе ребенок работает не один, а в товарищеском общении с другими детьми; приходится распределять между собой работу, помогать друг другу. В процессе совместного труда и вырабатывается способность организоваться для общей работы. Организация предполагает дисциплину, но дисциплина эта не навязывается извне, а вытекает из существа дела, из потребности организации.

Трудовая школа, правильно поставленная, дает детям возможность самой широкой организации, а свободная возможность организовать и есть в конце концов самоуправление. Трудовая школа логически приводит к самоуправлению. Это самоуправление не является ни слепком с общественного самоуправления взрослых, ни наглядным

уроком истории, ни мерой обуздывания индивидуальности школьника. Это свобода и умение организовываться для совместного труда, для совместной жизни.

И такого рода школьное самоуправление начинает вводиться некоторыми немецкими учителями, сторонниками трудовой школы.



В заключение приведу курьез.

Ферстеровская идея — переложить бремя надзора с учителя на самих учеников — соблазнила и некоторых французских педагогов.

При содействии членов «Свободного общества изучения психологии ребенка» («Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant»), Бине и Бело, в феврале 1910 г. решено было ввести в виде опыта школьное самоуправление в целом ряде французских школ. Опыт был поставлен бюрократически. В каждой школе предложено было ученикам выбрать 12 товарищей, каждому из которых поручалась особая функция: наблюдать за чистотой тела, чистотой одежды, за порядком в классе, за тем, чтобы все сидели по местам, раздавать тетради и т. п.

«Опыт не удался, self-government не совершило чуда, которого от него ждали», — говорит Кузине.

Выборы были произведены неумело и неудачно. Выборных никто не слушался, сами они плохо выполняли возложенные на них обязанности, тяготились ими, считали себя ставленниками учителей, а не представителями товарищей.

Причина неудачи опыта, вероятно, лежит в бюрократическом характере опыта и в том, что наблюдательный и живой французский *gamin* почувствовал во всем опыте ловушку для себя, — «самоуправление» не давало ему никаких свобод, а имело лишь целью связать его свободу действий моральными обязательствами.

Французские педагоги склонны объяснять неудачу иначе. «Что касается учеников, — пишет Кузине в «Revue pédagogique» за 1912 г. в статьях «La méthode du «self-government» dans les écoles françaises», — то они до такой степени привыкли к тому, что ими руководит внешний авторитет и подчиняет их известной, хотя, конечно, и стес-

нительной, но благодетельной дисциплине, что они не думают об изменении этого порядка вещей».

«Каждый раз, когда мне приходилось беседовать с более развитыми учениками о дисциплине, они всегда выражали удивление, что я им стремлюсь предоставить так много свободы, и выражали удовлетворение, что принадлежат к классу, в котором учитель пользуется безграничным авторитетом».

Бедные школьники, как обрабатывают их душу!

1915 г.



---

## НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕМОКРАТИЯ

### ПРЕДИСЛОВИЕ К ПЕРВОМУ ИЗДАНИЮ

В предлагаемом очерке автор задастся целью проследить, как возник и развился в среде демократии взгляд на необходимость соединения производительного труда с умственным развитием в деле народного образования.

Взгляд этот зарождается в период, когда крупная промышленность стала в широких размерах применять и эксплуатировать детский труд. Впервые указывает на необходимость соединять обучение с производительным трудом в XVII в. английский писатель Джон Беллерс.

В XVIII и начале XIX столетия эта идея находит себе защитников не только в Англии, но и на континенте. Руссо горячо отстаивает эту идею, и его точка зрения на этот вопрос находит живой отклик во Франции, Швейцарии, Германии. Во Франции Конвент стремится законодательным путем воплотить эту идею в жизнь, а в Швейцарии пылкий демократ Песталоцци отдает всю свою жизнь, все свое состояние, чтобы показать, как надо применять на практике в деле народного образования производительный труд. Рабочая демократия, в лице Маркса и Энгельса, в 50-х годах и позднее вновь выдвигает эту идею, развивает и научно обосновывает ее. В «Капитале» Маркс показывает, как само развитие техники создает потребность в высокообразованном, всесторонне подготовленном к труду, политехнически образованном рабочем.

Однако мысль о соединении умственного развития с физическим, обучения с производительным трудом, проповедовавшаяся деятелями конца XVIII в., их опыты в этом

направлении скоро забываются. Поскольку в первые три четверти XIX в. капитал предъявлял лишь спрос главным образом на простой, неквалифицированный труд, который не требовал от рабочего ни инициативы, ни сообразительности, ни знаний, ни ловкости, голоса демократов, требовавших для народа всестороннего образования, покоящегося на соединении широкого умственного развития с подготовкой к самому разнообразному физическому труду, оставались гласом вопиющего в пустыне. Правда, число народных школ росло, но это были школы учебы, в которых исключался всякий физический труд, которые учили лишь чтению, письму и счету и обращали внимание главным образом на то, чтобы воспитать послушного, исполнительного рабочего. XX в. с его могучим прогрессом техники выдвинул, однако, с особой силой на первый план новую тенденцию современной технологии: одухотворение машинного труда. Растет спрос на всесторонне развитого, умелого рабочего, который может быстро приспосабливаться к постоянно изменяющимся и совершенствующимся машинам и процессам производства. Конечно, эта тенденция стала обнаруживаться прежде всего в наиболее развитых в промышленном отношении странах: Америке и Германии. Передовые капиталистические страны начинают обращать усиленное внимание на выработку всесторонне подготовленных к труду рабочих: устраивают всякого рода профессиональные школы, вечерние курсы и др. По мере роста спроса на подготовленных рабочих техническое образование стремятся превратить во всеобщее, начинают его связывать с начальным обучением, для этой цели реформируют народную школу. В Америке, а последнее время в Германии на смену школы учебы идет так называемая трудовая школа (*Arbeitsschule*). Трудовая школа, однако, не может покоиться на тех принципах, на которых покоилась школа учебы. Она требует развития в учениках самостоятельности, требует развития индивидуальности ученика. Подавление личности ученика, внешняя дисциплина трудно совместимы с теми задачами, которые ставит себе трудовая школа. Новые методы требуют совершенно иного учащего персонала. Учитель, привыкший держаться рутины и ждать указаний относительно каждого шага, не годится для такой школы. Трудовая школа требует живого отношения к ней, индивидуализации. Старые формы конт-

роля оказываются невыполнимыми. Необходим взаимоконтроль учащихся, контроль населения. Но нужен не только контроль со стороны населения, нужно самое широкое сотрудничество с его стороны. Трудовая школа предполагает тесную связь обучения с производством, а это неосуществимо без привлечения к делу рабочего населения в лице его организаций.

Экономическое развитие постоянно требует преобразования школы учебы в школу труда, но преобразование это неосуществимо без перестройки всей организации дела народного образования.

1917 г.

## ПРЕДИСЛОВИЕ К ТРЕТЬЕМУ ИЗДАНИЮ

Книжка эта написана еще в 1915 г. Первое издание ее вышло в 1917 г. в издательстве «Жизнь и знание», сдана была книга в печать еще до Февральской революции. Этим объясняется то, что в книжке не поставлены все точки над «и» и написана она несколько «рыбьим языком» — цензуры ради. Ради цензуры же вместо того, чтобы озаглавить ее «Народное образование и рабочий класс», я озаглавила ее «Народное образование и демократия», однако менять название теперь, когда книжка выдержала уже два издания (по 20 тысяч), не приходится.

В этой книжке я пыталась дать историю вопроса о трудовой школе и показать, как менялось содержание этой идеи в зависимости от общих экономических условий и от того, какой общественный класс пытался воплотить трудовую школу в жизнь. Вывод был сделан такой: пока организация школьного дела будет находиться вне сферы влияния рабочей демократии (рабочего класса), школа труда будет орудием, направленным против ее (его) интересов. Лишь рабочая демократия (рабочий класс) может сделать школу труда «орудием преобразования современного общества».

С тех пор как написана была эта книжка, прошло пять лет, и каких лет! Пять лет, в течение которых весь старый мир был потрясен в своих основах, в течение которых шла переоценка всех ценностей.

В России, как только пролетариат взял в свои руки власть, старая школа была преобразована в школу трудовую. Трудовая школа стала одним из пунктов коммунистической программы.

Но в области народного образования еще больше, чем в какой иной, сказывается экономическая отсталость России, ее низкий культурный уровень. Проводить в жизнь трудовую школу должны были учителя старой школы, специально подобранные старым «министерством народного затемнения» из самых отсталых элементов, заброшенные в большинстве своем в глушь деревень, сами полутемные, чуждые тому великому перевороту, несознательными свидетелями которого они являлись и которым они были оглушены и испуганы. Над учительством нужна еще огромная работа, прежде чем оно сможет стать действительным руководителем трудовой школы. Для школы учебы многого знать не надо: дисциплина, «отселева — доселева» и делу конц. Другое дело — школа труда, где учителю самому надо так много знать и уметь. Учиться, учиться и учиться, — вот что надо русскому учительству.

Другое препятствие правильному осуществлению трудовой школы — это та мелкобуржуазная стихия, которая окружает трудовую школу в деревне (где до сих пор царствует еще мелкая собственность), в городе. Только с преобразованием этой мелкобуржуазной стихии в стихию трудовую станет возможным провести во всем ее объеме трудовую школу. Пока что только в рабочих районах, на фабриках и заводах связь школы с населением влияет благоприятно, кладя на школу определенный отпечаток.

Хороших трудовых школ пока чрезвычайно мало.

Но значит ли это, что надо вернуться назад к школе учебы? Конечно, нет. Школа учебы стала уже невозможной, невозможной потому, что ученики стали другими, пережившими уже революцию, потому, что старые учебники, вроде Иловайского, в современной школе немыслимы, потому, что за три года и учительство многому научилось, передовая часть его по крайней мере.

По мере того как будет изживаться разруха, ослабевать голод, перерождаться учительство, станет улучшаться и трудовая школа, делаться тем, чем она должна быть.



До сих пор все внимание было сосредоточено на войне, с прекращением войны все больше и больше станут привлекать к себе внимание вопросы культуры, организация трудовой школы станет ударной задачей, школа привлечет к себе новые силы и превратится в свою очередь в «орудие преобразования современного общества».

*Декабрь, 1920 г.*

## ПРЕДИСЛОВИЕ К ЧЕТВЕРТОМУ ИЗДАНИЮ

Книга эта написана 15 лет тому назад (в 1915 г.) в эмиграции, во время мировой войны. План ее был обсужден вместе с Владимиром Ильичом, книга была им просмотрена, о ней он писал Горькому.

Тот, кто изучал произведения Владимира Ильича, знает, какое большое внимание он всегда уделял делу народного образования. Еще в 1897 г. в статье «Перлы народнического прожектерства», посвященной книжке С. Н. Южакова «Вопросы просвещения», Владимир Ильич выступил с защитой точки зрения Маркса на дело народного образования. Сейчас, 33 года спустя, когда вопрос о всеобщем и обязательном четырехлетнем образовании близится к своему осуществлению, когда всерьез поставлен вопрос о семилетнем обязательном обучении, эта статья имеет особый интерес. В этой статье Владимир Ильич с необычайной четкостью ставит вопрос о том, что такое сословная школа, что такое школа классовая, об едином типе школы, о том, что и всеобщая бесплатная школа в буржуазных странах продолжает оставаться классовой, доступной только для имущих, о соединении обучения с производительным трудом, об обязанности для всех принимать участие в производительном труде, о необходимости для осуществления политехнической школы изжития противоположности между городом и деревней. В 1913 г. Ильич написал проект речи А. Е. Бадаева в Государственной думе при обсуждении доклада о смете министерства народного просвещения на 1913 г. Проект Ильича дышит таким негодованием, так горячо написал, что нельзя сомневаться ни минуты в том, как относился он

к делу пародного образования, какое значение придавал он ему. Проект речи кончался словами: «Рабочий класс сумеет это доказать в пятом году, и он сумеет доказать еще раз и доказать гораздо убедительнее, гораздо внушительнее, гораздо серьезнее свою способность к революционной борьбе за настоящую свободу и за *настоящее*, не-кассовское и не-дворянское, *народное* просвещение!»<sup>1</sup>

Надо было готовиться к моменту, когда власть перейдет в руки рабочего класса, надо было подготавливать фронт просвещения. Работа эта стала неотложной; когда разразилась война, надо было браться за работу вплотную.

Книжка была готова в 1915 г., но издатели не решались ее издать, и вышла она в свет лишь в 1917 г. Вопрос об единой политехнической школе был поставлен с самого начала возникновения Комиссариата народного просвещения.

Вопрос о политехнической школе входит в программу нашей партии.

За эти годы у нас создалась богатая литература по вопросу о политехнической школе и о профессиональном образовании. Но так как книжка «Народное образование и демократия» написана в историческом разрезе, то и сейчас она имеет известное значение.

Недавно Анна Ильинична — сестра Владимира Ильича — передала мне мое письмо о «Педагогическом словаре». Оно писано в 1916 г. и адресовано издателю, который согласился бы издавать «Педагогический словарь». Это письмо Ильич переслал родным, прося найти издателя. Издатель не нашелся. Это письмо созвучно с книжкой. Я помещаю его в приложении<sup>2</sup>.

Нами сделано еще совершенно недостаточно для дела народного образования. Старое еще усердно лезет во все щели. Однако быстро развивающаяся промышленность и коллективизация деревни создают совершенно новые возможности для осуществления политехнического воспитания. И хорошо, если переиздаваемая книжка хоть в какой-либо мере поможет осуществлению этого дела.

18. IV 1930 г.

<sup>1</sup> В. И. Ленин, Соч., т. 19, стр. 122.

<sup>2</sup> Указанное «Письмо издателю» см. на стр. 351 настоящего тома.— *Ред.*

Книгоиздательство „ЖИЗНЬ и ЗНАНИЕ”.  
Петроградъ, Поварской пер., д. 2, кв. 9, 10 и 11. Тел. 227-42.

---

Н. Крупская.

НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ  
И  
ДЕМОКРАТІЯ.



**Цѣна 2 р. 50 к.**

---

ПЕТРОГРАДЪ.  
1917.

Первое издание работы Н. К. Крупской  
«Народное образование и демократія»

## ВЗГЛЯД НА РОЛЬ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА В ДЕЛЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ XVIII и НАЧАЛЕ XIX ВЕКОВ

В истории каждого народа бывают такие моменты, когда, под влиянием коренных изменений в способах производства, вся жизнь его начинает течь по совершенно новому руслу; старые, привычные мерки оказываются совершенно неприложимыми к новым условиям хозяйственных, семейных, правовых отношений; эти отношения никак не укладываются в старые общественные формы. Несоответствие их с новыми условиями жизни особенно резко бросается в глаза. Начинается беспощадная критика старого. Наиболее передовые умы видят неизбежность создания новых форм общественных отношений.

В такие моменты жизни народов все вопросы ставятся особенно широко и принципиально, особенно прямо и по существу.

Таким периодом для Европы был, как известно, конец XVIII в., период Великой французской революции и непосредственно предшествующее ей время. Крупная промышленность стала в противоречие со старыми цеховыми порядками, обычаями и законоположениями; денежное хозяйство изменило в корне феодальные отношения и сделало жизнь крестьянина невыносимой; правосудие, осуществляемое феодальными владельцами, стало казаться при изменившихся условиях страшным произволом; народные массы, о которых раньше ничего не было слышно, которые жили, точно в поле трава росла, стали выдвигаться на сцену, — их нищета и невежество были у всех на виду. О «народе» заговорили. Впервые встал вопрос о необходимости просветить народные массы, впервые встал вопрос о *народном* образовании. До тех пор школы существовали лишь для детей высших и средних сословий; школы для детей низших сословий были лишь исключением и преследовали специальные цели. Этот новый вопрос о народном образовании обсуждался тогда страстно, ставился широко, связывался с общими проблемами народного благополучия и государственного законодательства. И именно потому, что вопрос этот ставился в таких широких рамках, касался жгучих вопросов тогдашней современности, нам

важно познакомиться с тем, как он тогда ставился. Это может помочь нам увидеть многие из очередных вопросов народного образования с новой стороны, в новом освещении.

Ярким примером может служить, например, вопрос о соединении обучения с производительным трудом. Многие думают, что вопрос о политехническом образовании выдвинут лишь сравнительно в недавнее время в Америке и Германии. Между тем вопрос этот не только страстно и всесторонне обсуждался в конце XVIII и начале XIX в., но ряд деятелей того времени стремится провести его в жизнь, проверить на опыте.

Песталоцци устраивает у себя в Нейхофе школу, где на деле пытается осуществить соединение обучения с производительным трудом. Аналогичную школу устраивает в своем имении, в Хофвиле, другой швейцарец, Фелленберг, позднее в Нью-Лапарке — Оуэн. Кондорсэ, Ромм, Газенфратц стремятся провести в жизнь свои идеи законодательным путем.

Эти опыты имеют громадное значение. Большинство их потерпело крушение, и это дало возможность близоруким рутинерам кричать об утопичности этих идей. Но как много было в них жизненного, показывает то, что сто с лишком лет спустя вопросы эти вновь выдвинуты с настоятельной необходимостью ходом экономического развития.

Чрезвычайно полезно ближе ознакомиться с этими идеями, рассмотреть их в тесной связи с экономическим и общественным развитием того времени, уяснить себе, что было причиной, почему предпринятые тогда опыты не удались, не могли удалиться при тогдашних условиях и какие условия необходимы для осуществления того, что в них было существенно и жизненно.

## Ж а н - Ж а к Р у с с о

Начнем с Руссо, с его знаменитого «Эмиля». Книга эта, вышедшая в 1761 г., имела громадное влияние на все направление педагогической мысли. Своей страстной критикой современных ему методов воспитания Руссо глубоко взволновал умы, осветил все убожество, всю словесную узорность, неестественность тогдашнего воспитания.

Общественная мысль заработала в этом направлении. То, что недавно еще не привлекало ничего внимания, казалось вполне нормальным, теперь вызывало протест, стремление изменить существующее.

Конечно, в каждой стране, в зависимости от общих общественных условий, Руссо понимался по-своему. Идеи, проповедуемые в «Эмиле», у каждого мыслителя преломлялись через призму его общего мировоззрения.

В отсталой тогда в экономическом и политическом отношении Германии образовалось новое педагогическое течение — «филантропистов». Во главе его стояли Базедов, Кампе, Зальцман, Гутсмут. Филантрописты обратили больше всего внимания на проповедуемую Руссо необходимость возвращения к природе, к естественным условиям. Они устраивали свои школы не в городах, а на лоне природы, обращали очень большое внимание на здоровье, на закаливание, путешествия, игры на свежем воздухе. По мнению Зальцмана («Etwas über Erziehung»), в первом катехизисе, который должны усваивать дети, должен стоять ряд вопросов, касающихся здоровья, вроде: как лучше всего предохранить себя от зубной боли, как поддержать остроту зрения и т. п. В филантропиях ученики носили простую одежду, ели простую пищу. В первом филантропии, основанном в 1774 г. в Дессау Базедовым, в осуществление мысли Руссо, что у ребенка не должно воспитываться привычки к какому-либо определенному режиму, заведены были так называемые «дни случайностей», когда обычная жизнь пересвертывалась вверх дном: например, целую ночь ученики бодрствовали, не ели до вечера и т. п.

Немецкий писатель Жан Поль Рихтер (автор педагогического произведения «Левана») называет Базедова «духовным истолкователем и популяризатором Руссо». Но он говорит так только потому, что сам слишком узко, иногда даже карикатурно, понимал Руссо. В общем филантропистам был совершенно чужд тот глубоко демократический дух, которым пропитан «Эмил», они не понимали того уважения к труду, к трудящимся, каким дышит это произведение.

Зальцман, например, пишет роман для народа «Конрад Кифер», в котором в беллетристической форме старается

показать, как могут быть применены идеи Руссо к условиям крестьянской жизни. Но так как он берет у Руссо только то, что было осуществимо при тогдашних политических и общественных условиях Германии, то он выбрасывает всю общественную сторону дела, все то, что составляет «душу» «Эмиля», что обеспечило ему такое громадное влияние на современников.

Гоняясь за буквой, филантрописты совершенно игнорировали дух «Эмиля».

Так, например, в «Эмиле» Руссо берет своего воспитанника из богатого круга. Но почему он это делает? Он преследует цель показать, как надо воспитывать *человека вообще*<sup>1</sup>. Для этого ему нужны исключительные условия. Такие условия может создавать для своего сына только богатый человек, а не бедняк.

Базедов же истолковал этот выбор так, что внимание надо обратить исключительно на воспитание богатых,— совершенно вразрез с общим духом произведений Руссо. «Мои предложения и педагогические труды,— писал Базедов,— предназначены лишь для состоятельных сословий, начиная с принцев и кончая детьми купцов и художников включительно. Светское воспитание этого большого и наиболее ценного слоя должно неоспоримо носить практический, нужный этому сословию характер. Нужен минимум знаний, но они должны быть очень старательно выбраны из всего запаса знаний, имеющихся у высших сословий».

Руссо говорит о воспитании «человека», Базедов — о воспитании детей привилегированных сословий.

Насколько далек был Базедов от понимания Руссо, видно из того, что в своем филантропии он завел «фамулантов», учеников-слуг, бывших в распоряжении учеников привилегированных сословий. Фамуланты чистили им сапоги, убирали кровати, были у них на посылках. В наказание привилегированные ученики переводились в разряд фамулантов и должны были делать черную работу. Эта работа считалась унижительной, пригодной лишь для низ-

---

<sup>1</sup> «Что касается меня,— пишет Руссо в «Эмиле»,— я хочу дать ему звание, которое он никогда не сможет потерять, звание, которое будет делать ему честь всегда, я хочу поднять его до звания человека; и, что бы ни говорили, у него в этом отношении будет меньше равных ему, чем при всех тех титулах, которые он получит от вас» («Emile», стр. 381).— *Прим. автора.*

ших сословий. Хотя физический труд и применялся в филантропинах, но лишь как забава, как развлечение, как средство развития физической силы, — настоящий производительный труд считался трудом низким.

Иначе смотрит на дело Руссо:

«Вне общества одинокий человек, не будучи обязан ничем никому, имеет право жить, как ему вздумается; но в обществе, где он неизбежно живет на счет других, он должен трудом оплачивать стоимость своего содержания; тут нет исключения. Труд является, таким образом, неизбежной обязанностью общественного человека. Будь он богат или беден, могуществен или бессилен, всякий праздный гражданин является вором» («Émile», стр. 380).

«Из всех занятий, которые могут прокормить человека, занятие, наиболее приближающее его к естественному состоянию, — это ручной труд; из всех профессий наиболее независимая от богатства и людей — это профессия ремесленника. Ремесленник зависит только от своего труда; он свободен, настолько же свободен, насколько земледелец — раб, раб потому, что привязан к земле, плоды которой в распоряжении другого. Неприятель, князь, могущественный сосед, тяжба могут лишить его земли, при помощи земли могут ему причинить тысячи неприятностей; но если хотят причинить неприятности ремесленнику, он запакovsky свой багаж, уходит, унося свои руки. Конечно, земледелие — самый лучший труд, самый честный, самый полезный и потому самый благородный из всех. Я не говорю Эмилю: изучай земледелие. Он его знает. Все сельские работы ему хорошо знакомы; с них он начал, к ним постоянно возвращается. Поэтому я говорю ему: обрабатывай наследие твоих отцов. Но если ты потеряешь это наследие или у тебя его нет, — что делать? Изучи ремесло» («Émile», стр. 381).

Наивные страницы! Теперь их мог бы написать лишь лицемер. Теперь мы знаем цену свободе ремесленника, не имеющего ничего, кроме своих рук. Но 150 лет тому назад, когда промышленность только расцветала, когда капитализм еще не показал во всей своей прелесть своих темных сторон, эти слова звучали совсем иначе. Они звучали глупым уважением к труду, в них звучал негодующий протест против построенного на привилегиях, разделенного на сословия общества.



Ко всему этому остались глухи филантрописты, все это было для них книгой за семью печатями.

Зато живой отклик нашла общественная сторона педагогических идей Руссо в Швейцарии, переживавшей тогда, как и Франция, предреволюционный период, хотя и в несколько другом масштабе. В числе мыслителей Швейцарии, на которых «Эмиль» произвел глубокое впечатление, был Песталоцци. Вот как описывает он в своей «Лебединой песне» то впечатление, которое произвел на него «Эмиль»: «Когда появился его «Эмиль», мой, в высшей степени непрактичный, мечтательный ум, под влиянием этой, в такой же степени непрактичной, мечтательной книги, охватил энтузиазм. Я сравнивал воспитание, которое получил дома, у матери, и потом в школе, с тем, на что претендовал и что требовал для своего Эмиля Руссо. Домашнее воспитание и воспитание общественное повсюду, во всех сословиях, стало казаться мне безусловно калечением. Мне казалось, что можно было искать и найти общее противоядие лишь в возвышенных идеях Руссо. Идеалистически обоснованная Руссо и оживленная им система свободы еще повысила во мне мечтательное стремление отыскивать широкий, плодотворный круг деятельности на пользу народа» (Pestalozzi, «Schwanengesang», bei Seyffarth, XIV, 200).

Мы видели, что Руссо *считает труд общественной обязанностью каждого*. Из этого положения следует, что образование должно научить трудиться. Эмиль хорошо знает земледельческий труд, он изучает ряд ремесел.

В ручном труде Руссо видит также *средство развития умственных сил ребенка*.

«Читатель, ты не должен видеть в этом (в занятиях ручным трудом) лишь физическое упражнение и развитие ловкости руки у нашего ученика; надо обратить внимание на то, в какую сторону мы направляем его детскую любознательность, как развиваем его сообразительность, дух изобретательности, предусмотрительность, как мы формируем его ум. Во всем, что он увидит, что он будет делать, он захочет знать все до конца, захочет знать причину всего; переходя от инструмента к инструменту, он всегда захочет узнать, что чем сделано; он ничего не будет предполагать; он не возьмется за изучение того, что требует предварительных знаний, которых у него нет: если он уви-

дит, как делается пружина, он захочет знать, как сталь, из которой она сделана, добыта из земли; если он видит, как собирают из отдельных частей сундук, он захочет знать, как было срублено и распилено дерево; когда он работает, при употреблении каждого инструмента он будет себя спрашивать: если бы у меня не было этого инструмента, что бы я предпринял для того, чтобы изготовить подобный инструмент, или как мог бы обойтись без него» («Émile», стр. 364).

Цель детского труда для Руссо — не результаты этого труда, а его воспитательное значение для ребенка. Нужен не механический труд, а труд, направленный к определенной цели, труд, вызывающий работу мысли.

Хотя Руссо находит, что его воспитанник должен изучить какое-либо ремесло, по главное значение он придает *не профессиональному обучению, а политехническому*, не подготовке к какой-либо одной специальности, а к труду вообще.

«Но, может, мы придаем здесь слишком много значения выбору ремесла? Так как вопрос идет о ручном труде, этот выбор не имеет особого значения для Эмиля: он уже наполовину подготовлен к *любому ремеслу* благодаря занятиям, которые он проделывал раньше. Что хотите вы, чтобы он делал? Он подготовлен ко всему: он умеет уже управлять лопатой и киркой; умеет действовать буравчиком, молотком, рубанком, напилком, он умеет обращаться с инструментами всех ремесел. Для него дело идет только о том, чтобы приобрести навык, действовать быстро и ловко одним из этих инструментов для того, чтобы сравняться в искусстве с рабочим, специалистом в данном ремесле, и у него при этом будет еще то преимущество, что у него ловкое тело, гибкие члены, дающие ему возможность принять любое положение и без усилия долго делать любое движение. Вдобавок у него верные, хорошо развитые органы внешних чувств, *механизм всех ремесел ему знаком*. Чтобы работать как специалисту, ему не хватает лишь привычки, а привычка дается временем» («Émile», стр. 390).

Политехническое образование является для Руссо также средством дать возможность ученику составить себе правильное понятие об общественных отношениях.

«Вы должны всячески стараться удалять влияние на ум вашего ученика всяких указаний на общественные отношения, которые ему еще не под силу оценить. Но когда последовательное сцепление знаний заставит вас показать ему взаимную зависимость людей, вместо того чтобы говорить ему о моральной стороне этих отношений, направьте сначала всё его внимание на промышленность и ремесла, делающие людей полезными друг для друга. Водя его из мастерской в мастерскую, не допускайте, чтобы он смотрел на какую-либо работу, не выполняя ее сам, ни чтобы он ушел из мастерской, не поняв вполне смысла всего того, что там делается, или, по крайней мере, того, что он там видел. Поэтому работайте и вы сами, служите ему везде примером: чтобы сделать его мастером дела, будьте повсюду учеником; и будьте уверены, что час труда научит его большему, чем дал бы ему целый день разъяснений» («Émile», стр. 358).

При этом «искусство воспитателя должно заключаться в том, чтобы внимание ученика не отвлекалось мелочами, совершенно неважными, но чтобы оно направлялось на факты, ставящие ученика лицом к лицу с крупными явлениями взаимоотношений людей, которые он должен познать, чтобы быть в состоянии судить о хороших и дурных сторонах общественного порядка» («Émile», стр. 368).

Таким образом, по мнению Руссо, политехническое образование дает возможность судить об истинной ценности общественного порядка: трудовые отношения должны служить мерилom социальных отношений, их справедливости. А чтобы в должной мере оценить эти трудовые отношения, ученик должен быть не пассивным зрителем их, а их активным участником. Лишь сам проделав работу, узнав на опыте всю ее сложность, трудность и пр., ученик в состоянии будет судить об общественном значении той или иной страсти производства. При этом Руссо придает громадное значение тому, чтобы каждое ремесло, каждое производство изучалось не только как ремесло, но и как общественное отношение.

«К несчастью, мы не можем проводить всё наше время за станком. Мы не только учимся ремеслу, мы учимся жить по-человечески, а обучение этому последнему ремеслу

труднее и длительнее, чем всякому другому. Как же мы поступим? Возьмем ли мы учителя столярного ремесла, который будет давать нам уроки по часу в день, как дает учитель танцев? Нет, мы не будем брать у него уроков, мы сделаемся его учениками, мы будем не столько стремиться изучить столярное искусство, сколько стать столярами. Я держусь того мнения, что необходимо раз или два в неделю или реже проводить целый день в мастерской; надо вставать одновременно с мастером, работать рядом с ним, есть с ним за одним столом, слушаться его приказаний, и, удостоившись поужинать с его семьей, мы можем, если хотим, вернуться спать к себе, на свои жесткие постели. Вот каким способом изучают несколько ремесл сразу и как работают руками, не оставляя в небрежении изучение другого» («Emile», стр. 395).

«Другое преимущество, которое имеет накопление этих узких, но верных знаний,— это — показать их ему (воспитаннику) в их взаимоотношении и связи, дать ему возможность оценить каждое из них, предотвратить в нем переоценку, к которой склонно большинство людей по отношению к тем талантам, которые они культивируют сами, и недооценку по отношению к остальным; тот, кто хорошо видит порядок целого, видит место каждой части, тот, кто хорошо видит одну часть и знает ее основательно, может быть очень знающим человеком; первый будет человеком, способным к суждению, а вы помните, что мы ставили себе целью не столько знание, сколько суждение».

Итак, Руссо ценит политехническое образование и ставит его выше профессионального потому: 1) что оно дает подготовку к любой профессии; 2) что оно расширяет умственный кругозор ученика, дает ему возможность объять целое и правильно оценить соотношение частей; 3) что оно дает правильное мерило для оценки общественных отношений, покоящихся на труде; 4) что оно дает возможность составить себе истинное представление о существующем общественном порядке. Руссо хочет, чтобы его воспитанник «работал, как крестьянин, и мыслил, как философ» («Emile», стр. 397).

Таковы главные идеи о роли физического труда в деле воспитания, брошенные Руссо в обращении 150 лет тому назад.

Он не конкретизировал их, не пытался применить на практике, он больше ставил вопросы, чем разрешал их. Но, может быть, благодаря именно их общей форме идеи Руссо приобрели такое универсальное влияние, намечая для деятелей различных стран лишь путь, направление и оставляя им полный простор для конкретного применения этих идей в особых экономических и политических условиях их страны.

Эти идеи не потеряли своего значения и теперь, 150 лет спустя, при совершенно иных, гораздо более развитых общественных условиях. Та постановка, которую давал делу Руссо, гораздо шире и жизненнее, например, постановки тех же вопросов в столь модных в настоящее время сельских воспитательных интернатах (*Landerziehungsheime*), где учатся лишь дети зажиточных родителей и где роль физического производительного труда, как в филантропиях, сводится к гигиеническим и узкопедагогическим целям. Размах Руссо был совершенно иной. Он говорил о физическом труде как об общественной обязанности, как о средстве стать свободным, независимым человеком, как о средстве приобрести широкий умственный кругозор и верное понимание общественных отношений. Такая постановка глубоко демократична, и потому наследие Руссо с глубокой благодарностью принимает рабочая демократия. Зато от этого наследия отрекается современная, одряхлевшая буржуазия. Предки ее, не отделявшие еще интересов своего класса от дела народа, превозносили Руссо; теперешняя буржуазия относится к Руссо холодно, свысока и хотя по традиции называет его «великим», но неизменно добавляет «утопистом». Причем под утопией понимает не только то, что действительно утопично в произведениях Руссо, но и его демократизм, его уважение перед «человеком», перед «трудом».

### Песталоцци

В конце XVIII в. Швейцария переживала переходный период. Капиталистическое производство проникло в крестьянскую Швейцарию и начало разлагать старые, патриархальные устои. Крестьянство дифференцируется. В своем романе «Лингард и Гертруда» Песталоцци описывает три разряда крестьянских хозяйств: 1) крупные крепкие хо-

зяйства — много скота, лугов; работа ведется старым, заведенным порядком, с громадным напряжением: отсутствие всякой роскоши, строгая экономия, патриархально дисциплинированная семья, строгие нравы; отсутствие долгов; занимаются исключительно земледелием; 2) хозяйства средние, задолженные — стремление всеми средствами удержать за собой землю, погоня за всякого рода заработками, работа на фабрике, меташье, нервность; старые нравы разлагаются, семья меняет свой характер, менее в ней крепости, сплоченности; 3) наконец, хозяйства совсем разорившиеся; живут работой на фабрике, поденщиной; заставляют 5—6-летних детей прясть целый день, зарабатывают гроши, живут в грязи, пропивают последнее.

Нищета, неустройство, беспомощность разоряющихся народных масс в Швейцарии стали слишком заметными, слишком били по нервам, слишком притягивали к себе внимание.

Среди наиболее чуткой, отзывчивой молодежи естественно стало развиваться стремление помочь народу. Но скоро выяснилось, что для привилегированных классов этот страдающий народ — таинственный незнакомец. И молодежь стала стремиться сблизиться с народом, стать в условия его жизни.

В 1765 г. профессор Бодмер пишет Зульцеру о швейцарской молодежи: «Удивительное дело, до чего некоторые из лучших студентов увлекаются фантазией вместе с ним (Брейсом) заниматься обработкой крестьянских полей. Чтобы научиться этому, они уже сделали опыт — помогали крестьянам жать хлеб, испытывали себя, могут ли они переносить жару, усталость, дождь».

Песталоцци поселился у своего деда в деревне и стал принимать участие во всех полевых работах. «Этот человек, — писал о Песталоцци его друг Блунчли, — целый день вместе с крестьянами жнет хлеб, рожь и т. д. Почти все пальцы себе порезал на левой руке, бедняга».

Все это так знакомые русскому читателю народнические настроения!

Увлеченный стремлением сблизиться с народом, Песталоцци «опрощается», садится на землю. Вот что говорит он об этих годах жизни, проведенных им среди наро-

да, в «Лингарде и Гертруде»: «Живя сам в нужде, я учился все глубже понимать нужду народную и ее источники и узнал ее так хорошо, как не мог бы узнать ее более счастливый человек. Я страдал страданиями народа и видел его в его истинном свете, в каком его не видел никто. Я сидел среди него долгие годы, как сова среди птиц. Невзирая на насмешки, которые бросали мне люди, невзирая на их громкий окрик: «Несчастный, ты самому себе меньше умеешь помочь, чем самый последний поденщик, и ты воображаешь, что в силах помочь народу?», — невзирая на эти слова, которые я читал у всех на устах, могучий поток моего сердца не переставал всецело стремиться к одной единственной цели: преградить источник тех бедствий, в которые были погружены народ и я сам».

«О, любимый народ! — восклицает Песталоцци. — Я вижу, как ты низко, страшно низко стоишь, и я помогу тебе подняться!»

Задача, взятая на себя Песталоцци, была не из легких; он сознавал это, но это его не останавливало.

«Вопрос не в том, легко или трудно помочь моему народу, а в том, могу ли я, оставаясь человеком, допустить, чтобы продолжалось теперешнее положение вещей». Эти слова Песталоцци вложил в уста одного из любимых героев своего знаменитого романа «Лингард и Гертруда».

Большинство произведений Песталоцци и посвящено вопросу о том, как преградить источник народных бедствий. Ответ на этот вопрос Песталоцци искал не в книгах, а в личных наблюдениях над народной жизнью. В задачи нашего очерка не входит разбор этих произведений, как и общего мировоззрения Песталоцци. Скажем только, что все его произведения согреты горячей любовью к народу, обнаруживают необычайную наблюдательность, глубину и оригинальность мысли. В них очень много наивного. История доказала несостоятельность очень многих взглядов Песталоцци. Тот, для кого самого еще неясно, где источник народных бедствий и как его преградить, пусть не ищет ответа на эти вопросы у Песталоцци. 120—130 лет тому назад, когда только стало складываться капиталистическое общество и еще могуче властвовал феодализм, не виден был путь развития, тогда не существовало еще сил,

историческая задача которых — преградить раз навсегда основной источник народных бедствий.

Песталоцци был сын своих дней, когда вопросы классовой борьбы были еще не осознаны, когда помощи народу ждали извне: от просвещенного монарха, от воодушевленного любовью к народу феодала, от умного законодателя, от доброжелательного фабриканта. Век Песталоцци был веком, когда собственность была окружена священным ореолом, и люди наивно верили, что путь к ней лежит через бережливость, трудолюбие и другие аналогичные добродетели.

Это был век, когда такой человек, такого глубокого ума, как Роберт Оуэн, живший притом при гораздо более развитых условиях производства Англии, усиленно переписывался с сильными мира сего и от них, от князей и миллионеров, ожидал осуществления своих проектов.

Поэтому не у Песталоцци следует искать ответов на жгучие вопросы. Но для всякого, желающего ознакомиться с историей демократической мысли, произведения Песталоцци представляют громадный интерес.

«Я чувствовал,— пишет Песталоцци (в № 32 «Еженедельного листка», 8/VIII 1782 г.),— что народ надо прежде всего привести к тому, чтобы он хорошо понял самого себя и свое положение».

Для этой цели Песталоцци в 1781 г. пишет роман для народа «Лингард и Гертруда» в трех частях. В этом романе он изображает жизнь деревенской бедноты, всю ее нищету, беспомощность, невежество. Доброжелательный помещик путем разумного законодательства и управления и разумного воспитания молодежи делает население счастливым. Роман очень растянут и не отличается особенно высоким художественным достоинством, преисполнен длинными рассуждениями, сентиментальными сценами. Но сквозь наивную и неуклюжую фабулу ярким ключом бьет знание народной жизни, живая демократическая мысль. Помещик, пастор, учитель — все это не живые лица, а добродетельные манекены. Они безжизненны и служат автору главным образом для того, чтобы их устами разъяснить народу, где источник его бедствий и как можно поправить им конец. Цель автора не убедить читателя, что помещики и пасторы — народ добродетельный, а выяснить, как и чем народ может сам помочь себе.



Главное средство, по мнению Песталоцци, при помощи которого народ может сделаться независимым от богатства и милости,— это воспитание.

Воспитание, которое проповедует Песталоцци, тесно связано с потребностями трудящихся масс, вытекает из них; оно заключается в развитии всесторонней способности к труду, оно тесно связано с жизнью, в ней черпает средства к развитию физических и умственных сил; это воспитание не требует никаких особых затрат, дорогих построек, специально подготовленных учителей; в этой области народ может сам помочь себе; лучшие из его среды могут помочь подняться остальным.

Все эти взгляды Песталоцци подробно развивает в своем романе «Лингард и Гертруда». Чего хочет сам народ от школы, каким потребностям она должна удовлетворять? Вот вопрос, которым прежде всего задается Песталоцци. Учитель Глюльфи — герой романа «Лингард и Гертруда» — идет узнавать, как смотрят на школу и чего ждут от нее деревенские жители. Он идет к зажиточному крепкому крестьянину, к жене поденщика, к фабриканту, выбившемуся из бедняков в люди.

Богатый крестьянин не придает школе большого значения, он скорее противник ее.

По его мнению, «настоящей школой для детей крестьянина должны быть его пашня, луга, коровники, поля. Книжная наука выбивает у них из головы то, о чем они должны думать, и набивает ее вещами, которые им не нужны». Дети крестьянина выглядели здоровяками, по внешнему виду мало чем отличались от работников, но были ужасно дики, и их ничем нельзя было вызвать на разговор. Глюльфи пришел к заключению, что для этих детей будет полезна только такая школа, которая будет давать им нечто не *взамен* того, что даст им занятие земледелием, а сверх того.

Фабрикант, или, вернее, предприниматель, раздававший крестьянам на дом хлопчатую бумагу для обработки, Мейер, «находил, что без умения читать и писать нет спасения на земле; он посмотрел на дело с более широкой точки зрения и сказал по этому поводу: «Значительное число денег, пущенное в оборот, изменило условия жизни народа и характер их заработка, оно уменьшило собственность людей, увеличив их число и удвоив при этом це-

пу всех продуктов. Большинство кормится уже не от земледелия; из десяти человек вряд ли один имеет достаточно земли, чтобы получить от нее все необходимое. Большинству, чтобы жить, нужен добавочный заработок, но для того, чтобы этот заработок давал действительно обеспечение, надо гораздо больше умения, приспособлений и гибкости, чем сколько имеется у земледельцев. При теперешних условиях народ должен неизмеримо больше знать и уметь, чтобы быть в состоянии так же кормиться, одеваться и жить, как тогда, когда людей было вдвое меньше и земля и хлеб стоили вдвое дешевле». Чтобы изменение условий жизни не ставило население в безвыходное положение, Мейер хотел такой школы, «которая целый день держала бы детей вдали от их выбитых из колес, сбившихся с толку родителей; учила бы их, соблюдая твердость и порядок, как это бывает в хорошей семье, всему, что теперь ребенок должен знать и уметь, чтобы работать дома и на фабрике и, не имея ничего, создать себе хорошие условия домашнего существования» («Lienhard und Gertrud», стр. 154).

Целую ночь обсуждал помещик с учителем «этот глубокий план, но требование отнимать на целый день у дичающего народа детей и давать им в школе во всех отношениях подходящее для их будущего существования домашнее воспитание казалось им почти неосуществимым». Как достигнуть этого, павела их на мысль жена поденщика Лингарда — Гертруда. Они увидели, как она воспитывает своих детей. Ее дети вынуждены были ради заработка прясть. Гертруда учила их тщательно выполнять работу, учила всем приемам работы, но вместе с тем заботилась о том, чтобы в то время, как работали их руки, работала и их голова. Она учила их во время работы читать, считать, рассказывала им о жизни Христа и т. п. «Они работали поденную работу, но души их не знали поденщины». Глюльфи основывает в деревне школу. «Он увидал, что дети тех немногих крестьян, у которых земли много, но много и долгов, и, наконец, тех, у которых нет ни земли, ни другой сколько-нибудь значительной собственности, в общем во многих отношениях требуют весьма различного воспитания. Поэтому он разделил детей на три различные отделения, которые он повел весьма различным образом» («Lienhard und Gertrud», стр. 199),

«...Этому-то, последнему отделению, где были дети, родители которых не имели ни земли, ни другой сколько-нибудь значительной собственности, и посвятил он главным образом себя. В школе он поставил дело всецело так, как того требовали интересы этих бедных детей, лишенных благ собственности, а также разумного домашнего руководства, и его обучение в существенных частях своих было точным подражанием домашнему обучению доброй Гертруды. Как она, лейтенант (Глюльфи) считал, что весь его школьный порядок должен зиждиться на том, что дети с самого начала сами зарабатывали бы на свое существование. Без этой предпосылки он считал неосуществимой в крупных размерах и непригодной деревенскую школу и вообще всякое учебное заведение для бедных. Это была основа, на которой все строилось и которая должна была открыть путь к осуществлению дальнейшей конечной цели. Прялки, ткацкие станки и прочее были, таким образом, теми первыми книгами, которые Глюльфи расставил в тех трех больших комнатах, которые устроил ему помещик в старом здании, примыкавшем к школе, их он дал прежде всего в руки детям. С утра до поздней ночи сидели они под присмотром Маргариты, которую рекомендовала для этой цели Гертруда, за той работой, которую они выбрали себе сами или которую выбрали для них их родители, и этим зарабатывали себе хлеб. При этом они имели то преимущество, что могли ежедневно и ежечасно наблюдать другие работы и узнавать их свойство и природу, видеть их хорошие и дурные стороны, трудность, доходность, и, таким образом, предохранялись от той жалкой односторонности и ограниченности, жертвой которой делаются так многие бедные дети, прикованные всю жизнь к своей прялке или к своему ткацкому станку. Дети могли, исполнив свою поденную работу, работать еще ту работу, которая им нравилась... Затем, чтобы ознакомить их с мелким земледелием, соединение которого с домашней промышленностью он считал таким существенным, Глюльфи отвел им под школьный сад большой кусок земли. У каждого ребенка было по три грядки, где он мог сажать, что хотел, и тот, кто выращивал у себя наилучшие овощи и наибольшее число их, получал премию... В школе дети имели под рукой все, что бывает в лучших домах, и их учили обращаться с этим. У них были свиньи, птицы и

кролики, которых они держали в конце сада, были козы и овцы, которых деревенский пастух гонял вместе с деревенскими козами и овцами на пастбище. Они учились, что делать со льном и коноплей, начиная с момента посева и до превращения их в пеньку и полотно, когда они попадают в руки портного и швеи; точно так же с шерстью, с момента стрижки овцы и до превращения шерсти в сукно.

При всем этом Глюльфи пользовался помощью Маргариты, все значение которой он сначала не мог себе представить. Владея в совершенстве всякой домашней работой, она моментально замечала, когда в классе у кого-либо не ладилось что-нибудь. Когда у кого из детей не было нитки или если его останавливало что-либо, Маргарита была уж тут как тут и до тех пор помогала ребенку, пока у него опять не налаживалась работа. То же и в саду. На уход за каждым растеньицем она уделяла столько же внимания, сколько каждому ребенку в классе; и дети, как ни старались, не могли вырастить ничего лучше, чем она, на своих грядках. Никто так, как она, воспитанная в глубокой нужде, не мог научить их извлекать пользу из всего. Она учила их, как сушить в тепи молодые зеленые листья, чтобы они были мягки и хороши для перин, так как пух недоступен беднякам. Она учила их в канавах и дуплах сгнивших деревьев собирать землю, которая служила бы удобрением, собирать растения на лугах, в болотах, ручьях, выкапывать их. Она учила их сжигать землю и показывала им, как обогащает известковую почву огонь. Таким образом учила она бедных детей среди их стесненных обстоятельств путем ряда вполне доступных им усилий обеспечивать себе наслаждение жизнью, недоступное даже богатым крестьянам при их грубости и всех их деньгах.

... Глюльфи старался путем всестороннего образования дать детям бедных возможность стать независимыми от богатых крестьян и самим удовлетворять потребности жизни («Lienhard und Gertrud», стр. 202).

В Бонале (деревне, где жила Гертруда и была школа Глюльфи) жила одна женщина из чужой деревни, где население было культурнее; она уже двадцать лет разводила в своем саду разные нежные овощи, сажала всякие ягоды и цветы. Раньше деревенские ребята или обкрадывали ее

сад, или выклячивали у нее все это и в то же время дра- знили ее. Школьники Глюльфи стали расспрашивать ее, как она все это делает, и женщина с радостью учила их всему, давала семена и пр.

Был также в Бопале часовщик. Школьники попросили у него позволения приходить смотреть на его работу, и, когда он увидел, что они так внимательно смотрят и сами все умеют делать, он стал учить их своему ремеслу.

«Ничего из того, что могло рано или поздно пригодиться им, не исключал Глюльфи из круга школьного образования. Классная комната нередко по вечерам была полна всяких инструментов и стружек, как какая-нибудь мастер- ская. Когда дети кончали работу ради заработка и не шли или не могли из-за дурной погоды идти в сад, они могли делать в классе все, что им нравилось, только не оста- ваться праздными. Глюльфи часто сам с ними строгал, пи- лил, точил. Часто он делал им из воска фигуры людей и животных, головы и руки, часто делал из дерева дома, мельницы, лесопилки, корабли и все, что им хотелось» («Lienhard und Gertrud», стр. 241).

Часто ходил Глюльфи со своими учениками сидеть под ореховые деревья. «Оттуда видны вся долина и вся речка, почти до серебристого озера. Там дети окружали его, и он рассказывал им, что делалось раньше в деревне, как сто лет назад мало было в ней еще домов и как во многом жители ее были еще беднее и еще меньше знали, чем теперь, и как все условия жизни во всех отношениях были иные. Потом, когда дети возвращались домой, родители их не могли понять, как это они могут все так хорошо знать, как жилось им встарь» («Lienhard und Gertrud», стр. 241).

Остановимся пока на этом.

Песталоцци считает, как мы видели из того, что Глюль- фи начинает дело с ознакомления со взглядами жителей деревни на школу, что школа должна удовлетворять по- требностям населения. Надо изучить эти потребности, надо изучить условия жизни народа, тогда только можно будет создать именно такую школу, которая ему нужна, какую он будет ценить.

Вспомним, что писал по этому поводу Л. Толстой в своих педагогических статьях. И он, как Песталоцци, расспрашивал крестьян, чего они хотят от школы, как

смотрят на нее. Он увидел, что пасаждавшаяся тогда школа учебы совершенно не удовлетворяла крестьян, оставалась им чужда. Горькими насмешками осыпал он эту чуждую пароду школу. «Как иссохшая земля жаждет воды, так жаждет народ знания, а ему дают вместо хлеба камень», — писал он. И часто готов был из ванны вместе с водой выплеснуть и ребенка.

Современная школа стремится гораздо больше удовлетворить потребности промышленности, государства и пр., чем потребности масс населения. Эти потребности совпадают лишь отчасти, и идеал Песталоцци — школа, удовлетворяющая потребности населения, — продолжает оставаться лишь идеалом демократии.

Потребности населения не являются неизменной величиной, они очень многообразны и требуют детального изучения. Школа не есть нечто мертвое, она должна быть чужда шаблона и приспособляться к многообразным условиям народной жизни. Мы видели, что Глюльфи подразделял свою школу на три отделения и преподавание в каждом отделении приспособил к условиям жизни того слоя, к которому принадлежали ученики этих отделений.

Современная школа с ее непомерной централизацией всего школьного дела теперь более чем когда-либо далека от этого стремления Песталоцци индивидуализировать преподавание. Может быть, ближе всего к этому требованию Песталоцци до последнего времени подходила Америка; Европа же главным образом в интересах контроля, старалась внести однообразие во всю постановку дела. Но если эта мысль Песталоцци совершенно заброшена, это не значит, конечно, что она неверна. Желаящие реформы современной школы все чаще вспоминают о ней.

Все процитированное выше место из «Лингарда и Гертруды» о школе Глюльфи показывает, как тесно должна быть, по мнению Песталоцци, связана школа с жизнью. Школа должна готовить для жизни, жить интересами этой жизни, освещать все стороны ее, только тогда явится она могучим средством преобразования этой жизни, тем, чем хотел сделать ее Песталоцци. Но и средства воспитания школа должна черпать в самой жизни. «Жизнь воспитывает», — таков эпиграф одной из глав «Лингарда и Гертруды». На примере бональсской школы Песталоцци старается показать, как связать школу с жизнью, как вос-

питывать жизнью для жизни. Труд стоит в центре жизни народных масс, поэтому и центром воспитания в школе Песталоцци ставит производительный труд. Во 2-м приложении к «Швейцарскому листку» Песталоцци писал: «Человек должен искать обоснования своего мирозерцания в том труде, которым он обычно занят... он должен стремиться самостоятельно извлекать познания главным образом из своей трудовой деятельности... поэтому знания, сообщаемые всякому ребенку, должны концентрироваться около его трудовой деятельности». Труд формирует ум и характер человека. Говоря о влиянии условий труда на характер человека, Песталоцци указывал на то, что там, где земля требует грубой, напряженной физической работы, там крестьянин груб, пьет; где почва плодороднее, там характер у крестьянина мягче; крупный скотовод грубее мелкого собственника; батрак обладает иным характером, чем хозяин. Однообразная, механическая фабричная работа притупляет людей, лишает их воли. Отсюда Песталоцци делает естественный вывод, что условия труда влияют и на детей. В конце XVIII в. детский труд применялся в самых широких размерах как в сельском хозяйстве, так и в домашней промышленности. Как эксплуатировались дети, в каких неблагоприятных условиях протекала их работа, как она тяжело отражалась на них, это Песталоцци прекрасно сознавал. В 1782 г. в «Швейцарском листке», в статье IX «О крестьянах», Песталоцци писал: «Места, где крестьянин для того, чтобы обрабатывать землю, должен мучить скот и людей, являются раем для предпринимателя, который заботится об одном лишь — о доходности своей фабрики. Тут находит он людей, которые до крови избивают своих пяти-шестилетних детей, заставляя их прясть и этим зарабатывать какой-нибудь крейцер. Мы видим это всюду, где хозяйства мало доходны, где у крестьянина мало лугов, также там, где его хозяйство задолжено или почему-либо иному приходит в упадок, где в деревне каждый рад отделаться от лишнего бремени».

Средством избавить детей от оупляющего действия однообразного труда, по мнению Песталоцци, является школа. Она должна осмыслить детский труд, сделать его средством развития в детях всесторонней способности к труду, научить детей самым разнообразным видам труда.

Мы видели, как стремится к этому в своей школе Глюльфи. Конечно, объем политехнических знаний, сообщаемых ребенку в школе Песталоцци, с теперешней точки зрения крайне ограничен, на нем лежит яркая печать мелкого производства, производства, в значительной мере рассчитанного на собственное потребление. Оно и не могло быть иначе в то время, тем не менее идея о необходимости знакомства с производством в целом, со всеми областями трудовой деятельности человека, притом знакомства не книжного, а практического, действенного, выступает у Песталоцци очень отчетливо.

В 1790 г. он пишет докладную записку графу Карлу фон Цинцендорфу (австрийскому государственному деятелю того времени, занимавшему видное положение и состоявшему в переписке с Руссо, Вольтером, Гельвецием), в которой развивает мысль, что необходимо создать такие школы, где бы дети нищих слоев населения путем изучения *многих* видов промышленности получали всестороннюю подготовку к труду, ко всем его видам. Он насчитывает три главные отрасли труда: земледелие, домоводство и обрабатывающую промышленность. Изучение их в школах должно быть поставлено практически, тесно связано с производительным трудом детей.

Песталоцци мечтал написать «Азбуку труда», в которой были бы указаны постепенные упражнения для всех видов элементарных актов трудовой деятельности, как-то: бросание, переноска, толкание, размахивание, кручение и пр. Ребенок, выполняя эти упражнения, развивал бы свои физические способности и приобретал гибкость движений, ловкость в употреблении своих органов, необходимые при выполнении любой работы.

В эпоху промышленного развития, которое разрушало старые формы народного хозяйства, делало существование каждого отдельного члена общества неустойчивым, зависимым от изменяющихся форм производства, естественна была мысль о необходимости подготовки не к какой-либо одной определенной профессии, а подготовки к труду вообще, к разным его видам. Сегодня человек занимается земледелием, завтра он теряет землю, должен идти на фабрику, фабрика закрывается, он вынужден приняться за какую-нибудь другую работу. Неустойчивость в источниках заработка особенно давала себя чувствовать в конце



XVIII в. населению, не знавшему раньше никакого другого труда, кроме земледельческого. Распад хозяйства превращал человека в беспомощного бродягу, неспособного приноровиться к изменившимся условиям и вынужденного владеть самым жалким, голодным существованием. Страховкой от изменчивости условий труда и было политехническое образование, на котором так настаивали и Руссо и Песталоцци.

Несомненной ошибкой Песталоцци было желание соединить с обучением не только производительный труд, но и заработок детей. Детский заработок связан с эксплуатацией детского труда, с истощением детских сил. Уже читая описание школы Глюльфи, чувствуешь, что тут не все благополучно. С одной стороны, дети заняты пряжей «с утра до поздней ночи», с другой — обучаются садоводству, другим производствам, часовому делу и пр. На бумаге, в романе, можно было еще кое-как свести концы с концами, оставляя в тени тот факт, что «заработок» детей покоится на эксплуатации детских сил, но при первом соприкосновении с действительностью неизбежно должны были разлететься в прах все иллюзии на этот счет. Так оно и вышло, когда Песталоцци задумал осуществить на практике ту школу, которая у него была описана в романе. В 1769 г. он основал в своем имении Нейхофе на свои личные средства школу для бедных. Его ученики были в большинстве бесприютные, заброшенные дети, без всяких средств к жизни, без всякого воспитания, без умения и желания работать — дикие, озлобленные, часто полубольные зверьки. Песталоцци окружил их любовью и лаской и стал применять при воспитании их свой метод.

Производительный труд детей заключался в обработке фермы. При ферме Песталоцци устроил сыроварню и прядильню. Зимой дети пряли и ткали. Обучали этому детей несколько рабочих-специалистов, вполне знавших свое дело. Обучение происходило в духе Песталоцци, страстно стремившегося провести в жизнь свою идею соединения производительного труда с обучением чтению, письму, счету и вообще с общим развитием. Ни о какой эксплуатации детского труда, понятно, не было и речи. С точки зрения воспитания результаты получались блестящие: дети охотно и старательно работали, учились самостоятельно думать, приобретали много знаний и пр., но сама себя со-

держатель школа была не в состоянии: хозяин был Песталоцци неважный, нерасчетливый, торговые дела тоже вести не умел, хотя и ездил самолично продавать продукты труда воспитываемых детей. Но дело было даже не в том, что Песталоцци был плохим хозяином. При капиталистическом хозяйстве вообще заработок детей покрывает лишь отчасти стоимость их существования. Жить на заработок они могут лишь впроголодь, да и то лишь при условии, что вся рабочая сила ребенка, все его время будут целиком в распоряжении предпринимателя. Так было по крайней мере до издания фабричных законов, ограничивающих число часов детского труда. Во времена Песталоцци царил главным образом домашняя форма капиталистической промышленности, при которой эксплуатация детского труда достигла крайних размеров. Надеяться, что при таких условиях детский труд будет покрывать *целиком* и даже с избытком стоимость их содержания, было чистой утопией. И действительно, большую часть расходов на содержание детей своей школы Песталоцци приходилось покрывать из своих личных средств, а они были невелики. В 1775 г. Песталоцци вынужден был опубликовать «Просьбу к друзьям человечества о поддержке заведения, имеющего целью дать воспитание и работу бедным крестьянским детям». В результате удалось собрать 1400 франков. Их, конечно, хватило ненадолго. Песталоцци стал закладывать и продавать все, что мог, но в 1780 г. ему пришлось распустить свой приют, так как ему нечем было кормить ни своих учеников, ни свою семью.

Опыт Песталоцци потерпел крах. Поверхностные наблюдатели сделали вывод, что вообще производительный труд детей несовместим с обучением, и с легким сердцем предпочли школу ученым школе труда.

Сам Песталоцци гораздо вернее оценил причины своей неудачи. В 1782 г. в 1-м приложении к № 32 «Еженедельного листка» он останавливается на этом вопросе. Главную свою ошибку Песталоцци видит в том, что он стремился совместить производительный труд детей с торговлей, другими словами, что он взялся за ведение промышленного предприятия и в зависимости от его успеха поставил успех своего педагогического предприятия. Надо было, чтобы работа была направлена не на производство пред-

метов для продажи, а на производство предметов для собственного потребления.

Говоря, что пельзя было ставить успех педагогического предприятия в зависимость от условий рынка, Песталоцци был совершенно прав. Но он был исправ, когда хотел, чтобы производительный труд детей ограничивался предметами собственного потребления. Если бы это осуществилось, такая школа была бы мелкой замкнутой хозяйственной единицей, оторванной от общей экономической жизни страны. Благодаря этому она была бы оторвана от живой жизни, чего меньше всего хотел Песталоцци. Кроме того, ведь речь шла не об одной школе, а о тысячах школ. Эти замкнутые мелкие производительные школьные колонии оказались бы вкрапленными в капиталистическое хозяйство страны и находились бы в полном противоречии с ним. Существование таких обособленных производственных единиц в недрах общей могуче развивавшейся капиталистической организации, покоящейся на принципе конкуренции, вовлекающей все и вся в капиталистический обмен, было такой же утопией, как и желание покрыть работой детей на предпринимателя стоимость содержания детей и в то же время сделать эту работу центром воспитательной деятельности.

Основная идея Песталоцци, выдвинутая им с такой силой, что центром воспитательной деятельности должен быть производительный труд, совершенно верна, вполне соответствует интересам рабочего класса и выдвинута теперь на очередь самым ходом экономического развития. Ошибкой Песталоцци было только то, что он мыслил этот производительный труд в той форме, в какой он существовал в его время: либо в форме работы на предпринимателя, либо в отживающей форме работы на собственное потребление.

Песталоцци мечтал о такой школе, которая удовлетворяла бы потребностям народных масс, охотно бы принималась ими и была бы в значительной мере созданием их собственных рук.

Но как убедить темный, нищий народ посылать в школу детей? Об обязательности обучения в то время в Швейцарии не могло быть и речи. Живя среди народа, Песталоцци знал, что разоряющийся, нищий крестьянин предпочтет всем благам школы тот крейцер, который сможет добыть

ему, сидя с утра до вечера за пряжей, его шестилетний ребенок. Об ограничении эксплуатации детей родителями путем фабричного законодательства в то время в Швейцарии также не было речи. Работа детей на предприятии в стенах школы, благодаря чему родители сохраняли заработок детей и даже получали больше, так как школа повышала трудоспособность детей, и казалась Песталоцци средством сделать для масс ссызательной пользу школы, сделать ее для них приемлемой.

На помощь извне Песталоцци надеялся мало. Он считал осуществимой лишь такую школу, которая будет окупать себя. Окупать школу должен был тот же заработок детей. Учителя должны были быть из народной среды, работать наряду с детьми. Все методы преподавания должны были быть упрощены. Нужны руководства для учителей. Необходима книга, где бы были изложены все основы домоводства, сельского хозяйства и индустрии в применении их к условиям жизни бедноты. Мы видели, что расчет Песталоцци на заработок детей потерпел крах.

Тем временем зарождалась уже народная школа иного типа, школа учебы, которая имела не столько в виду интересы народных масс, сколько интересы промышленности и привилегированных сословий. Крупная промышленность стянула в города и промышленные центры тысячи народа. Управлять этими массами было нелегко. Кроме того, они пугали своим невежеством и проявлениями диких вспышек гнева. Если раньше безграмотность крестьянина считалась явлением вполне нормальным, то теперь либеральной буржуазией был поставлен на очередь вопрос о необходимости дать народу элементарные знания, вынудить его некоторые религиозные начала. Этого требовали ее собственные интересы. И вот в наиболее промышленной стране того времени, в Англии, возникают лакастерские школы. Эти школы рассчитаны на массы. В одной общей зале собирали 600—1000 человек детей, которых обучал по методу взаимного обучения один учитель. Такая школа была точным слепком с фабрики, или, вернее, с мануфактуры. Преподавание было механизировано до крайней степени и распадалось на длинный ряд последовательных ступеней. Все было основано на разделении труда. Ребенок, знавший три буквы, учил не знавшего ни одной; знавший пять букв учил знавшего три и т. д. Все делалось по

звонку, по знаку учителя. Такие школы были очень дешевы, давали они, конечно, минимум знаний. Не брезговали эти школы и детским трудом, но в бель-ланкастерской системе детский труд был не средством воспитания, а средством удешевить содержание этих школ. После заключения мира в 1814 г. ланкастерские школы стали вводиться и в другой промышленной стране того времени, во Франции. Во Франции эти школы встретили врага в лице конгрегаций. Конгрегации видели в них «опасность для ордена святых братьев и потрясение основ». По этой линии пошла борьба: реакционеры были против бель-ланкастерских школ, либералы — за. Вопрос из области, каковы должны быть народные школы, был перенесен в область, должно ли дело народного просвещения находиться в руках государства или в руках духовенства.

Песталоцци очень отрицательно относился к ланкастерским школам и называл их «грязью». Он хотел для народа совсем других школ, школ, которые давали бы ребенку всестороннее развитие, подготовляли бы его к жизни, к труду. Он не мог не видеть, что школа, построенная на механическом зазубривании молитв и первых начатков грамотности, совсем не та школа, которая нужна народу. Отсюда и его отрицательное отношение к системе Белля и Ланкастера.

Мало-помалу школы Ланкастера утратили свой первоначальный характер громадных мануфактур. Они стали меньше по размеру, система взаимного обучения была упрощена, но дух их остался тот же: они преследовали цель сообщения народу небольшой суммы элементарных знаний. Учение наизусть молитв и текстов из библии занимало в них значительную часть времени. Школа учебы постепенно водворилась в Европе.

### Фелленберг

Наш очерк взглядов Песталоцци на необходимость поставить в центре воспитания производительный труд был бы не полон, если бы мы не остановились на попытке другого швейцарского деятеля и современника Песталоцци, Эммануила Фелленберга, на практике доказать, что детский производительный труд совместим с обучением и может при этом окупать стоимость содержания детей.

Вообще говоря, Фелленберг совершенно не разделял взглядов Песталоцци. Песталоцци был демократ, Фелленберг — аристократ, весьма мало сочувствовавший всяким освободительным движениям. Он был крупным землевладельцем, очень богатым человеком.

Общес с Песталоцци у него было только то, что оба они в воспитании видели средство возрождения своей страны, средство спасти ее от «великой хозяйственной разрухи».

Вот как характеризует О. Гупцикер — лучший историк швейцарской школы — планы Фелленберга: «Фелленберг хотел: 1) путем устройства целого ряда разнообразных, органически расчлененных, но тесно примыкающих друг к другу учебных заведений для всех классов населения дать, сначала у себя в Хофвиле, образец истинного национального воспитания; 2) при помощи устройства, путем целесообразного подражания хофвильскому образцу, подобного же рода школьных государств в различных пунктах земного шара, их взаимодействия и связи с исходным пунктом помочь постепенному коренному преобразованию пришедших в расстройство общественных условий во всех цивилизованных странах мира. Благодаря такому последовательному, всеобъемлющему воспитательному воздействию человеческое общество подымается из глубины своего падения; любовь к труду, добрые нравы и добродетель снова начинают процветать в нем; по всем артериям общественного тела потечет дух истинного, деятельного христианства, одним словом, человечество станет все более и более приближаться к своему божественному прообразу, и таким путем не только в настоящем будет восстановлено благоденствие, довольство, вера в бога, но и в будущем благодаря устранению источников всякого недовольства будет в корне предотвращена возможность всяких опасных попыток политических и социальных переворотов.

Хофвильская система учебных заведений в своем законченном виде должна была быть рассчитана на все возрасты, нуждающиеся в воспитании, начиная с раннего детства, которому дана была бы возможность развиваться зародыши еще дремлющей духовной жизни путем предоставления воспитанникам соответствующего поприща деятельности. Над детской школой должны были возвышаться рассчитанные на более старший возраст другие учебные

заведения, разделенные на три отделения, соответствующие главным ступеням общества, подобно трем столпам:

а) для детей *низиших общественных сословий*, детей неимущих и бедных, должна была быть основана построенная на соединении земледелия с техникой промышленная школа, или школа для бедных;

б) для ядра народа, *среднего сословия*, должна была быть устроена соответствующая его потребностям реальная школа;

в) для сыновей *богатых и знатных* должно было быть создано особого рода образование, которое имело бы в виду не только умственное развитие, но и религиозно-нравственное, духовно возвышающее их, соединенное с самым широким политическим образованием.

Общим связующим звеном этих чисто педагогических учреждений должно было быть *рациональное земледелие*; не только ученики школы для бедных должны были находить в земледелии главное поприще для своего воспитания, но и дети высших сословий, благодаря знакомству с рациональным земледелием, получали возможность в будущем благодетельствовать бедным в высшей степени гуманным, соответствующим их высокому положению способом.

Поэтому, наряду с этими учебными заведениями, необходимо было озаботиться организацией *образцового и опытного* сельского хозяйства в связи с устройством необходимых мастерских для изготовления и усовершенствования сельскохозяйственных орудий, а для тех воспитанников, которые по окончании общего образования захотели бы специально изучить земледелие, устройством специально оборудованной *сельскохозяйственной школы*. Заключительным звеном всех этих аграрно-воспитательных заведений должно было быть устройство учительской семинарии, главным образом для учителей народных школ, которые проникались бы пониманием преследуемых в Хофвиле целей, усваивали бы практикуемые там методы деятельности и научились бы подражать благодетельным хофвильским образцам» («Pestalozzi und Fellenberg» von Hunziker, стр. 27).

Как мы видим из этого плана, идеалом Фелленберга было построенное на крупном землевладении, разделенное сословными перегородками государство.

Сословный характер школы для бедных отмечает и Гунцикер.

«Идеал Фелленберга,— говорит он,— воспитание всего человечества. Но это воспитание должно быть различно для различных сословий, должно соответствовать их потребностям. И хотя Фелленберг в отдельных случаях и помогал с величайшей щедростью дельным элементам из низших сословий подниматься из той среды, из которой они вышли, предоставляя им доступ к образованию высших сословий,— несмотря на это, он считал за правило, что каждый должен быть воспитан сообразно потребностям того сословия, из которого он родом.

Таким образом, приют для бедных детей являлся необходимым, пожалуй, самым необходимым, звеном в цепи воспитательных заведений, но должен был всегда оставаться учреждением обособленным. По мысли Фелленберга, такой приют никоим образом не должен был служить подготовительной ступенью для других учебных заведений.

Идеал Песталоцци — также воспитание всего человечества. Это общее воспитание осуществляется прежде всего естественным образом, в форме элементарного воспитания. Но так как это элементарное воспитание зиждется на свойствах человеческой природы, то оно едино для всех, видоизменяясь не по сословиям, а сообразно индивидуальностям. Но всего важнее воспитание бедных, в-первых, потому, что они составляют главную массу населения, и, во-вторых, потому, что, не будучи исковерканы воспитанием, они представляют наилучшее поприще для экспериментов, касающихся всеобщего элементарного образования. Таково и только таково — независимо от личной симпатии Песталоцци ко всем бедным и слабым — внутреннее обоснование устройства отдельных приютов для бедных, пользовавшихся таким предпочтением со стороны Песталоцци. Конечной целью и исходным пунктом практических опытов Песталоцци являлось не обособленное существование воспитания бедных детей, а слияние его с воспитанием всего человечества в целом, без различия классов, после того как эти приюты для бедных плодотворно воздействуют на общие задачи воспитания и помогут осуществить их». («Pestalozzi und Fellenberg» von Hunziker, стр. 40).



Сословное воспитание в корне противоречило всему демократическому строю мысли Песталоцци.

Характерен следующий эпизод из его жизни.

Песталоцци был уже стариком. В один из моментов его жизни, когда ему приходилось очень трудно и когда он особенно сильно чувствовал свою беспомощность в практических делах, Фелленберг предложил ему взять на себя руководство школой для бедных в его имении Хофвиль. Он брал на себя всю практическую сторону дела, предоставляя Песталоцци полную свободу действий и очень выгодные условия. Друзья Песталоцци доказывали ему, что лучшего и желать ничего не надо. Песталоцци колебался, согласился было, но в последнюю минуту прямо сбежал, послав Фелленбергу письмо, что не может работать у него, так как цели у них различны. В этом эпизоде биографы Песталоцци видят — одни проявление слабохарактерности, другие — боязнь не ужиться с властным Фелленбергом, попасть от него в зависимость. Между тем причина, почему Песталоцци не пошел на службу к Фелленбергу, ясна — цели у демократа Песталоцци и у аристократа Фелленберга были слишком различны: один стремился к всеобщей свободе, равенству и братству, другой хотел упрочить сословные деления, усилить их еще разностью воспитания.

Фелленберг был человек замечательно сильной воли, необычайной энергии, неутомимо преследовавший раз намеченную цель. Притом это был очень практичный, расчетливый человек, прекрасно знавший людей и умевший использовать их для своей цели. И человек очень богатый.

Ему удалось почти целиком осуществить задуманный им план, поскольку он касался школьного государства Хофвиля. Обширное хозяйство этого имения было поставлено на капиталистическую ногу, применялись машины и усовершенствованные способы производства. Во всем была самая строгая отчетность, самый строгий порядок. Хозяйство велось при помощи батрацкого труда (в кантоне Берна, где находился Хофвиль, в то время особенно велико было число разорившихся крестьян, сельский пролетариат был очень многочислен, положение его было самое тяжелое) и давало крупный доход. Фелленберг смотрел на ведение хозяйства в Хофвиле как на своего рода культурную миссию, пропаганду делом, и старался ознакомить с

ним самые широкие круги. Он устраивал у себя в имении сельскохозяйственные выставки и празднества, добивался назначения правительственных комиссий, которые бы свидетельствовали об образцовой постановке хозяйства в его имении.

Так же осуществил Фелленберг и устройство своей системы учебных заведений.

Хофвиль приобрел всемирную известность. Со всех концов Европы приезжали посетители посмотреть на школьное государство Фелленберга. Особенное внимание привлекала его «промышленная школа для бедных».

Историю этой школы подробно рассказывает в своей автобиографии Верли, 23 года пробывший в ней учителем (с 1810 по 1833 г.).

Долго не мог Фелленберг устроить у себя «промышленной школы для бедных» за отсутствием подходящего учителя. По мысли Фелленберга, учитель этой школы должен быть родом из бедной семьи, быть привычен к тяжелой физической работе, быть готов, как батрак, с утра до вечера работать вместе с детьми в поле или мастерской. Это должен быть человек с низким уровнем потребностей, привыкший к лишениям, холостой, богобоязненный, не зараженный освободительными идеями. Но вместе с тем он должен быть способен понять те задачи, которые ставил Фелленберг своей промышленной школе, и стремиться к их осуществлению не за страх, а за совесть. Притом это должен быть человек, питающий любовь к науке, человек с безупречным характером, способный влиять на детей.

Все это с избытком нашел Фелленберг в молодом Верли, все свои силы и знание, все свое горячее любящее сердце, всего себя отдававшее делу воспитания бедных детей в промышленной школе Хофвиля. Без Верли из этой школы ничего бы не вышло.

Если в Нейхофе, в своей школе, Песталоцци главное значение придавал воспитательному влиянию производительного труда, а хозяйственная сторона дела отодвигалась у него на задний план, то в Хофвиле, у Фелленберга, эта хозяйственная сторона стояла на первом плане. Работа детей была на строгом учете. Фелленберг рассчитал, что труд детей только тогда будет окупать стоимость их содержания, если они будут работать очень интенсивно и,

кроме того, оставаться в школе до 21 года. Целыми днями дети вместе с своим учителем работали в поле с 6 часов утра до 7—8 часов вечера каждый день, кроме воскресений. Даже когда устраивались празднества в Хофвиле, дети и Верли работали. Больше всего приходилось полоть,— работа, как известно, особенно тяжелая своим однообразием, притупляющая, а не развивающая. Учитель должен был быть в то же время и надсмотрщиком. За всякий недосмотр, за недостаточно интенсивную работу детей Фелленберг выговаривал Верли, часто в очень грубой форме. Учились только вечером или в обеденный перерыв, по 2—3 часа в день. За эту тяжелую работу Верли и дети получали самую простую пищу, мясо полагалось только по праздникам, ели на кухне. Одевались в самотканную пестрядину. Тяжела была такая жизнь. Не раз решал Верли покинуть Хофвиль (жалованье долгое время он получал самое ничтожное). Но превосходно знавший людей Фелленберг знал, как воздействовать на Верли, говорил ему о великой миссии, отпускал немного вожжи, и Верли оставался. Во время работы Верли учил детей счету, рассказывал им, пел с ними, говорил им о жизни растений и животных, учил геометрии. В часы школьных занятий занимались письмом и вообще тем, чего уж абсолютно нельзя было делать во время работы. Благодаря педагогическому таланту и самоотвержению Верли достигались хорошие результаты и в учении. Фелленберг умел рекламировать свою промышленную школу. Устраивались торжественные экзамены, Фелленберг говорил речи перед посетителями, пожинал славу, упоминал, впрочем, и о значении и преданности делу Верли и награждал его... несколькими лундорами.

Как-никак, «промышленная школа для бедных» достигла цели, поставленной ей Фелленбергом, она окупалась детским трудом, из нее выходили здоровые, грамотные и знающие, умелые сельские рабочие. Правда, это были скорее те сельские рабочие, в которых так нуждалось тогда крупное капиталистическое земельное хозяйство, чем те всесторонне развитые люди, которых хотел воспитать в своей школе Песталоцци, но эту разницу трудно было учесть.

С течением времени возникло еще несколько школ, аналогичных «промышленной школе для бедных» в Хоф-

виле: такого рода школы были устроены в Майкирхе, Блюфзихофе (в кантоне Цюрих), в Карассе (около Женеви), в кантоне Гларусе (колония Линта), в кантоне Аппенцель (в Шуртане при Трочене), в Базеле и др.

Большинство их было тесно связано с Хофвилем; Верли помогал учителям советом. В некоторых из них, особенно там, где учителями были ученики Верли, дело было поставлено очень хорошо, но в общем «промышленные школы для бедных» не привились. Не привились по той же причине, по которой не привились и школы Песталоцци: они требовали особых хозяйственных организаций, построенных на иных началах, чем капиталистические.

\*

В заключение расскажем об одном характерном эпизоде из жизни «промышленной школы для бедных» в Хофвиле.

Воспитывает не только школа, но и жизнь. Для детей школы для бедных не проходило бесследным присутствие в Хофвиле детей из богатых сословий. Они, ученики школы для бедных, должны были полоть, босиком, в пестрядиных рубашках, с 6 часов утра до 7 часов вечера, а барчата из школ для среднего и высшего сословий тут же бегали, играли, учились...

Однажды среди старших учеников промышленной школы вспыхнул бунт. Не против учителя-простака Верли, тянувшего ту же батрацкую лямку, что и они, а против владельца имения, Фелленберга, который, по их мнению, эксплуатировал их. Верли объясняет этот бунт дурным влиянием батраков, вместе и наравне с которыми работали старшие ученики в мастерских и в поле. Весьма вероятно, что батраки своими поддразниваниями обострили сознание противоположности интересов хозяйских и батрацких, которое давно уже назревало в учениках и воспитывалось всей атмосферой хофвильского школьного государства. Ученики не могли не чувствовать, что Фелленберг смотрит на них, как на «черную кость».

В результате бунта двое учеников были отосланы из Хофвиля, а остальные организовали по собственной инициативе школьную республику, которая взяла на себя заведование хозяйственно-распорядительной стороной дела: распределяла меж собой работы, учредила взаимный то-

варищеский контроль, товарищеский суд и пр. Республика «промышленной школы» отличалась от громадного большинства школьных республик тем, что она не была чем-то искусственным, а была вызвана потребностями жизни: ученики пришли к сознанию необходимости избавить себя от оскорбительного «хозяйского» надзора, захотели ограждать себя от всякой несправедливости в оценке их поступков.

В то время делались уже попытки организации школьных республик (так, в 1761 г. Мартин Планта в своей семинарии устроил школьную республику), но они носили чисто педагогический характер. Так, например, Мартин Планта путем подражания учреждениям Римской республики надеялся воспитать в учениках гражданские доблести. В то же время это было своего рода «наглядным обучением» истории.

В школе учебы школьная республика всегда будет носить искусственный характер. Дети и молодежь очень чутки ко всякой искусственности, и хотя им может очень нравиться «игра в республику», но их трудно убедить в серьезном характере школьной республики.

В школе труда школьная республика носит совершенно иной характер, она вызывается потребностями трудовой деятельности. Работа требует организации труда, внутренней дисциплины. Надо, чтобы каждый брался за посильный труд; лучшим мерилом силы является сама работа, работа не терпит небрежности, неточности; многое может быть достигнуто лишь совместными усилиями.

Республика Хофвилльской школы именно и ставила себе целью правильно организовать труд внутри школьной общины и поддерживать дисциплину, вызываемую потребностями труда.

Фелленберг не любил всяких «республик», но он понял внутреннюю необходимость подобного учреждения для процветания «промышленной школы» и не только не воспротивился этому нововведению, но поддержал его.

А Вэрли не знал просто, как нахвалиться новыми порядками, введенными учениками: они снимали с него обязанность надсмотрщика, которой он всегда так тяготился.

В Англии крупная промышленность возникла гораздо раньше, чем в Швейцарии, и к концу XVIII в. уже достигла сравнительно высокой ступени развития. Дети работали там уже большей частью не на дому, а на фабриках, часто с 5—6 лет. Женский труд применялся очень широко и вытеснял собой мужской. Безмерная эксплуатация не была еще ограничена никакими законами. Семья быстро разрушалась. Население жило в ужасной нищете и невежестве. Естественно, что были люди, мысль которых работала над тем, как помочь такому положению вещей. К числу таких людей принадлежал Роберт Оуэн. В основном его идеи сводились к следующему: «Человек — продукт среды; нищета и преступления — последствия ненормальных общественных отношений, не соответствующих человеческой природе. С введением нормальных общественных отношений исчезнут нищета и преступления. Итак, следует содействовать введению таких отношений. Это в интересах всех людей, потому что все без исключения страдают от теперешнего порядка вещей. Все люди имеют одинаковое право на благосостояние, поскольку это позволяют успехи цивилизации и производства, и право на наивысшее развитие своих физических и духовных сил. Поэтому для общества важно, чтобы все дети получали по возможности совершенное воспитание, чтобы существовало ныне классовое разделение и господство классов уступили место организации, которая допускала бы одинаково каждого члена общества к общественной работе и давала бы ему возможность вести человеческий образ жизни. Для этой цели земля должна быть общественным достоянием, а место насмной платы и капиталистической эксплуатации должно занять производство на товарищеских началах. Общество распадается на известное количество «домашних колоний» — «Home Colonies», состоящих из ассоциаций в 500—2500 чел., которые занимаются земледелием и промышленностью на общинных началах, с прекращением столь губительного противоречия между городом и деревней; они имеют свое самоуправление, образуют центральное правление из делегатов, на обязанности которого лежит урегулирование производства и потребления союзных колоний и ведение сношений с загра-

ницей, организующейся на тех же началах. Таковы общие очертания» («Роберт Оуэн», стр. 19).

Интересно сравнить точку зрения Оуэна с точкой зрения Песталоцци. Оба они находят, что существующее положение вещей не соответствует природе человека. Оба считают, что человек — продукт среды... Но в то время как Песталоцци больше всего внимания обращает на то, что человек есть продукт условий труда, Оуэн ставит вопрос шире: человек есть продукт общественных условий вообще, в том числе и условий труда. Поэтому Песталоцци считает, что помочь народу можно главным образом изменением условий труда детей (воспитанием, таким, как он его понимает). Роберт Оуэн находит, что помочь можно лишь общим изменением общественных отношений, в том числе и реформой воспитания, которое, по его мнению, должно служить базой общественного здания.

Зачаточная форма капиталистических отношений Швейцарии того времени не давала возможности Песталоцци сделать какие-либо обобщающие выводы относительно капиталистической эксплуатации. Правда, он знал о фактах этой эксплуатации, но он считал, что эксплуатация — результат бессовестности некоторых людей, о том же, что она связана с определенной формой производства, он и не подозревал. Для него люди делились на добрых и злых, на людей различных сословий. Надо, чтобы люди были добры, чтобы они не злоупотребляли привилегиями своего сословия. Идея общественного развития, идея смены одних форм производства другими ему почти совершенно чужда. Поэтому свою теорию воспитания он приурочивает к существующим условиям, *как они есть*. Прядут дети целый день, не разгибаясь, на предпринимателя, он и приспособляет свою школу именно к таким условиям детского труда, не считая возможным изменить их. Роберт Оуэн, живя в стране развитого капиталистического производства, сумел уже обобщить явления капиталистической эксплуатации. Он говорит о классе капиталистов, о господстве этого класса. Он стремится изменить существующие условия: констатируя факт безмерной эксплуатации детского труда, он требует фабричного законодательства для ограничения этой эксплуатации. Он хочет изменения в корне общественных отношений, вырабатывает целый план лучшего общественного устройства.

Опыт Песталоцци в Нейхофе имел целью показать, как поставить дело воспитания. Опыт Роберта Оуэна в Нью-Ланарке — показать, как организовать разумное человеческое общежитие. Песталоцци в своих сочинениях неоднократно отмечал, как разрушающе действуют на семью новые условия заработка. Но он наблюдал это разрушение лишь в его первоначальной стадии. В Швейцарии в то время господствовала главным образом домашняя форма капиталистической промышленности. Она изменяла характер семейной жизни, но не разрушала ее окончательно, как это делает фабричный труд женщин и детей. Поэтому в распаде семьи Песталоцци видел лишь случайное явление, преходящее, а не общую тенденцию общественного развития, как Оуэн. И поэтому в своем воспитании он отводит семье сравнительно большую роль. Некоторые (например, Я. В. Абрамов в своей биографии Песталоцци, издание Павленкова) утверждают даже, что Песталоцци хотел заменить общественное воспитание домашним, народные школы — материнским обучением. Это неверно. Во-первых, и заменять-то было нечего, так как народных школ было еще самое незначительное количество. А затем мы находили в сочинениях Песталоцци прямо противоположное заявление. В «Лингарде и Гертруде», там, где подводятся общие итоги высказанным взглядам на воспитание, говорится: «Но очевидность вскоре убедила его, что при общей отсталости народа во всех хозяйственных знаниях и приемах дети, оставаясь дома, будут из поколения в поколение оставаться такими же неумными и невежественными и что путем учреждения подобных школ надо положить начало их образованию. Он заметил преимущества в надзоре, управлении и стремлении к усовершенствованию в работе, которые замечаются в подобного рода школах, и был убежден, что условия домашнего воспитания тогда только могут сравняться с преимуществами общественного образования, когда какая-нибудь нация в своем развитии и промышленном искусстве достигнет уже заметных успехов» («Lienhard und Gertrud», стр. 300).

Если Песталоцци все же возлагал еще на семью в настоящем и будущем большие надежды, то Роберт Оуэн, наблюдая, с какой необычайной быстротой разрушается старый семейный уклад в Англии, не ждал уж от семьи



ничего. Он хотел общественного воспитания детей, и при-  
том с самого раннего детства.

У себя в Нью-Ланарке в 1816 г. Оуэн открыл первые ясли для маленских детей. Ясли давали возможность матерям, целый день занятым работой на фабрике, не бросать своих детей на произвол судьбы, а ставить их в условия, благоприятные для гармонического развития их духовных и физических сил. Насколько устройство яслей вызывалось потребностями времени, видно из того, что с легкой руки Оуэна ясли стали быстро распространяться сначала в Англии и Шотландии, потом во Франции и Нидерландах, несмотря на то, что духовенство подняло целый поход против этого невинного учреждения. Оуэн принимал в свои ясли детей всех жслающих, без различия вероисповедания. Это особенно возмутило католическое духовенство, и папа Григорий XVI проклял ясли, как богопротивное, подрывающее семейные начала учреждение.

Оуэн не разделял иллюзии Песталоцци, что заработок детей в состоянии целиком окупать стоимость их содержания. В иллюзорности этой мысли убедил его опыт фабриканта Дэля.

Дэль, крупный хлопчатобумажный предприниматель, владелец фабрики в Нью-Ланарке, ставший потом зятем Оуэна, так же, как и другие фабриканты того времени, пользовался трудом детей. Он выписал из рабочих домов Шотландии около 500 человек детей, причем владельцы рабочих домов ставили условием, чтобы он брал детей с самого раннего возраста, с 6—7 лет.

Дэль заботился о работавших у него на фабрике детях. Для них был выстроен особый дом, их одевали, кормили, учили. Дэль не жалел денег. Комнаты были обширны, чисты, хорошо вентилированы, пища обильна и здорова, одежда чиста и практична. При убежище был врач, и преподавание было поручено лучшим преподавательским лицам. Но Дэль находил, что расходы должны окупаться. А для этого детям приходилось работать при машинах с 6 часов утра до 7 часов вечера; лишь после этого начиналось обучение. Работа была для детей так утомительна и тягостна, что многие не выдерживали и убегали. Из ученья ничего не выходило. Дети не развивались ни умственно, ни физически, переставали расти. В 13—15 лет, когда кончалось их ученье и они должны были сами о себе за-

ботиться, они оказывались совершенно неприспособленными к этому, не знали жизни, ничего не умели. Работа при машинах несовместима с рассказыванием истории, обучением счету и пр., а самое главное — детские силы не выдерживают долгой однообразной работы.

Когда управление фабрикой Дэля перешло в руки Оуэна, он не стал принимать на работу детей моложе 10 лет. Дети в возрасте 5—10 лет учились в особой школе, где обучение велось так, что доставляло им удовольствие и наслаждение. Результаты получились самые благоприятные.

Наблюдая вредное влияние фабричной работы на детей, Роберт Оуэн стремился к тому, чтобы добиться за-прещения законодательным путем детям моложе известного возраста поступать на фабрику.

Это не значило, конечно, что Роберт Оуэн относился отрицательно к производительному труду детей. Напротив, он всецело разделял взгляды на этот вопрос знаменитого квакера Джона Беллера, жившего в конце XVII в. (1654—1725). Занимаясь вопросами народного хозяйства, Беллерс (Маркс называет его настоящим феноменом своего времени), движимый гуманным желанием помочь обнищавшим, выкинутым на улицу массам безработного люда, особенно подробно остановился на вопросе, как помочь безработным. Этому вопросу посвящено его *«Предложение основать промышленную школу для изучения всех существующих отраслей промышленности и сельского хозяйства»*, которая «должна давать выгоду богатым, полную, разностороннюю жизнь беднякам и хорошее воспитание молодежи». О выгоде богатых Беллерс говорит потому, что находит, что «богатые совершенно не в состоянии жить иначе, как пользуясь трудом других: лэндлорд живет трудом арендатора, купцы и промышленники — трудом своих рабочих». Только предприятие, дающее доход, может поэтому прочно стать на ноги. «Легче найти тысячу фунтов стерлингов для предприятия, которое приносит прибыль, чем 100 на цели благотворительности».

Промышленная школа Беллера была рассчитана на 30 человек и должна была служить рассадником промышленности и знаний, соединить в себе занятия сельским хозяйством и промышленным трудом, давать простор разумному применению работы женщин и детей.

«Вначале следует обратить внимание на то, чтобы по-добрать известное число хороших, дельных рабочих, мо-гущих служить хорошим примером; остальные члены школы состоят из учеников».

«Мальчики и юноши до 24 лет, девочки и девушки до 21 года считаются «учениками», затем они могут оставить школу, жениться».

Дети богатых за плату могут также приниматься в про-мышленную школу и пользоваться благами общественного воспитания.

В промышленной школе обучение тесно связано с фи-зическим трудом. «Не связанное с физическим трудом обучение немногим лучше, чем обучение безделью». «Фи-зический труд точно так же необходим для жизненных функций человека, как еда. Физический труд подливает свежего масла в лампу жизни, которая светится мыслью; без этого масла мысль погасла бы».

Преимущества общественного воспитания в подобных колледжах, по сравнению с домашним воспитанием, сле-дующие:

1. В колледже будут все роды занятий и орудий про-изводства для всех возрастов и способностей.

2. Все языки (и знания) будут изучаться путем обще-ния с представителями разных наций (рабочих), которые будут учить юношество своему родному языку тем спосо-бом, которым они учат ему своих собственных детей.

3. Люди и дети легче подчиняются правилам и зако-нам, когда видят, что другие подчиняются им.

4. Дети растут не оторванными от жизни и людей, в общении с другими людьми.

5. Находятся всегда под присмотром взрослых.

6. При колледже должны быть библиотека, опытный сад для изучения растений и лаборатория для изготовле-ния лекарств.

Будут лодки и пр. для упражнения в спорте. Одним словом, школа должна быть отражением в уменьшенном виде мира и включать все полезные производства.

«С четырех или пяти лет, наряду с чтением, мальчиков и девочек следует учить вязать, пряхсть и пр., мальчиков постарше учить токарному искусству и пр., ко времени юности они будут отличными работниками, и, работая даже легкую работу, они будут развивать свой ум нагляд-

ными доказательствами (истин), тогда как глупые детские занятия и ум их оставляют глупым».

«Ручной труд приносит пользу, делает ум мудрым и, закаляя волю, укрепляет в добре».

«В промышленной школе дети будут жить и обучаться всему полезному. Видя, как другие работают и берегут время, дети, вместо того чтобы играть, будут изучать какое-нибудь производство, работа будет для них не труднее игры; видя, что другие работают, они будут им подражать, и подражание доставит им столько же удовольствия, как и игра. Так им легче научиться, чем взрослым, и приобрести привычку к труду. Недостаток ее погубил немало хороших семян...»

Итак, промышленное развитие Англии дало возможность Беллерсу уже в конце XVII в. понять важность соединения обучения с производительным трудом; он придает этому труду громадное воспитательное значение. Весьма характерно, что он представлял себе промышленный колледж не как обособленное учреждение для бедных, но как образцовую школу, куда могут вступать и богатые, чтобы пользоваться ее преимуществами. Характерно также, что колледж Беллерса не является специальной школой для детей, дети учатся и работают наряду со взрослыми. В сущности школой тут является разумно организованная жизнь, полная труда, дающая ребенку необходимые условия для проявления его активности.

В своей автобиографии Роберт Оуэн рассказывает следующее. В 1817 г., разбирая свою библиотеку и выбрасывая из нее старые, ненужные книжонки, Фрэнсис Плэс нечаянно вынул и «Предложение об учреждении промышленной школы» Беллерса. Он подал ее присутствовавшему при этом Оуэну со словами: «Я сделал крупное открытие — вот труд, в котором полтора-два десятилетия тому назад развивались ваши социальные теории». Оуэн попросил дать ему брошюру и заявил, что он даст напечатать тысячу экземпляров этого сочинения для распространения и укажет, что автору принадлежит заслуга первоначальной разработки идеи, хотя «она возникла у меня», — добавил Оуэн, — как плод привычки наблюдать факты, размышлять о них и исследовать, поскольку их можно использовать для повседневной жизни».

Чтение и письмо в глазах Р. Оуэна не больше, как средство для приобретения знаний. Народу нужно знать гораздо больше. «Или давайте бедным разумное и полезное воспитание, или не издевайтесь над их невежеством, бедностью и несчастьем, давая им лишь понять всю глубину их несчастия. И поэтому — из сострадания к страждущему человечеству — или держите бедных, если вам это еще удастся, в состоянии полного невежества, чем можно ближе к животному состоянию, или решитесь раз навсегда воспитывать из них разумные существа, полезных и производительных членов государства» («Воспитание человеческого характера» Роберта Оуэна).

### Конвент

Руссо, Песталоцци, Фелленберг, Оуэн стремились на опыте доказать необходимость и осуществимость широкого политехнического образования, столь необходимого для народных масс.

Конвент хотел осуществить подобного рода образование путем законодательства.

Национальное собрание 5 августа 1791 г., вслед за провозглашением прав человека, провозгласило общественное образование, общее для всех граждан, даровое в отношении тех частей его, которые необходимы для каждого. Учебные заведения должны быть распределены равномерно, сообразно административному подразделению государства.

Однако Национальное собрание не успело ничего сделать для осуществления этой цели. Правда, Талейран, бывший епископ, сделавшийся потом известным министром во времена Директории, Консулата и Второй империи, внес в Национальное собрание тщательно разработанный проект народного образования. Но он никого не удовлетворил, так как согласно ему преподавание по-прежнему оставалось в руках духовенства, коренных изменений ни в программах, ни в постановке дела Талейран не предлагал. Его проект был передан в следующее законодательное собрание — Легислативу. Легислатива не обсуждала даже проекта Талейрана. Она образовала «Комитет общественного образования», член которого Кондорсэ и представил новый проект организации народ-

ного образования, который не успел быть принятым в Законодательном собрании и был перенесен в следующее законодательное собрание — в Конвент.

Отметим кстати один характерный для Законодательного собрания декрет. 26 августа 1792 г. Законодательное собрание постановило награждать Песталоцци титулом французского гражданина. Декрет гласит: «Люди, своими произведениями и своим мужеством послужившие делу свободы и освобождения умов, не могут быть чужестранцами для Франции».

Мысль о необходимости путем соответствующего образования готовить народные массы к производительному труду проходит красной нитью через все многочисленные проекты народного образования, принимавшиеся Конвентом. Конвент очень горячо относился к делу народного образования, посвятил ему немало дебатов. Во время этих дебатов была высказана масса верных, глубоких идей, вопросы ставились смело, во всей широте. Намерения у членов Конвента были самые благие, но дебаты показывают, как мало были они, в общем, подготовлены к решению вопросов народного образования. Да оно и понятно. Вопрос об образовании народных масс выдвигался впервые, за ним не было никакого опыта, никакой практики. Не было никакого мерила, что выполнимо, что нет. Поэтому мы видим, как члены Конвента бросаются от одной крайности к другой, вотируют один за другим самые противоположные проекты. Приведем пример.

13 июня 1793 г. Конвент с энтузиазмом принимает проект Лепелеттье, прочитанный в Конвенте Робеспьером.

Лепелеттье хотел, чтобы народное образование было не на словах только, а на деле доступно гражданам республики. «Но что касается неимущего класса, как же будет обстоять с ним дело? — спрашивает он. — Вы предлагаете ребенку бедняка образование, но ему нужен прежде всего хлеб. Его трудолюбивый отец лишает себя ради него куска хлеба, но необходимо, чтобы ребенок заработал остальную часть. Его время поглощено трудом, так как трудом обусловливается его существование. Вы хотите, чтобы он, поработав в поле целый день, напрягая все силы, для отдыха шел в школу, которая находится, может быть, в нескольких километрах от его дома? Напрасно вы будете пытаться установить принудительный закон по отношению к отцу, — он не будет в состоянии обойтись ежедневно без

помощи своего ребенка, который в восемь, девять, десять лет уже зарабатывает кое-что. Несколько часов в неделю — вот что он может пожертвовать, не более. Таким образом, учреждение школ в том виде, как его предлагают, будет, собственно говоря, на пользу лишь небольшому числу граждан, ведущих независимое существование, не знающих нужды; они смогут в лице своих детей в изобилии пользоваться плодами просвещения, а неимущий сможет подбирать лишь крохи» (цитировано по «Истории Французской революции» Жореса). Таким образом, предполагаемые школы не уменьшат, а увеличат неравенство. Поэтому Лепелетье настаивает, «чтобы был издан декрет о том, чтобы, начиная с 5 лет, все дети, мальчики до 12, девочки до 11, без различия и исключений, воспитывались бы сообща за счет республики и чтобы все, в силу святого закона равенства, получали одинаковую одежду, одинаковую пищу, одинаковое воспитание, одинаковый уход» (тот же источник). Дети будут учиться читать, писать, считать, будут обучаться «естественной морали», домашнему хозяйству. В школах будет введен ручной труд, дети будут учиться обрабатывать землю. Физический труд необходим. Если при школе не будет земли для обработки, пусть дети идут мостить дорогу. Воспитание и содержание детей должны быть совершенно бесплатны. Деньги для этой цели будут братья главным образом с богатых, отчасти расходы будут оплачиваться трудом детей. При каждой школе должна быть учреждена коллегия отцов семей, которая будет наблюдать за преподаванием в школе.

Тех же взглядов, что Лепелетье, держался и другой якобинец, Сен-Жюст, развивавший те же мысли в своих «Республиканских учреждениях».

Законопроект Лепелетье увлек Конвент перспективой обеспечить подрастающему поколению всего народа общественное, трудовое воспитание, здоровую пищу, здоровые условия жизни и был принят с энтузиазмом.

А некоторое время спустя тот же Конвент вотирует проект Букье (Bouquier). Проект этот покоился на принципе свободы конкуренции. Не надо создавать государственной школы с учителями, зависимыми от государства. Преподавать разрешается всякому, кто имеет удостоверение в республиканской благонадежности от властей. Не

надо никакого свидетельства о пригодности к учительскому званию. Лучшие учителя сумеют привлечь наибольшее количество учеников. Государство будет платить за каждого ученика поштучно. Сторонник проекта Букье, Жей (Jay) говорил: «40 тысяч крепостей, куда хотят запереть подрастающее поколение (дело шло уже не о проекте Лепелетье, а о создании начальных училищ), являются лучшим средством поддержать последнюю надежду тирании, воскресить ее из пепла».

Конвент принял и проект Букье, правда, чтобы вскоре заменить его новым.

Твердо у Конвента было лишь желание покончить со старой системой образования, дать народу доступ к образованию, но как это наилучше сделать, — это он сознавал неясно.

Мы не будем рассматривать все проекты, обсуждавшиеся и принимавшиеся Конвентом,— это не входит в нашу задачу.

Отметим только, что все проекты, вносившиеся в Конвент, вводили в задачу народного образования подготовку к трудовой деятельности.

Лепелетье, развивая свой план, говорит: «Кроме силы и здоровья, существует еще одно благо, которое общественные учреждения должны обеспечить каждому,— это привычка к труду. Я не говорю тут о подготовке к той или иной промышленности, а говорю о трудоспособности вообще, о мужестве предпринять трудное дело, о настойчивости в его выполнении, об упорстве в достижении цели, о доведении начатого до конца, которые свойственны людям трудолюбивым» («Педагогический словарь» Vuisson'a, стр. 387).

Говоря о средствах для содержания основанных республикой домов воспитания, Лепелетье указывает на то, что «продукт труда детей уменьшит расходы по содержанию домов воспитания» (там же, стр. 387).

В проекте Ромма, известном под именем «Брюмерских законов» (II года), требуется, между прочим, чтобы дети знакомились с употреблением циркуля, ватерпаса, мер и весов, рычага, блока, с измерением времени. Часто их водят смотреть на полевые работы и на работы в мастерских, в которых они принимают участие в меру своих сил (там же, стр. 395).



Параграф 9-й проекта Лаканаля, последнего, принятого Конвентом (17 ноября 1794 г.), приближающегося больше всего к проекту Букье, гласит: «Их (детей) будут водить иногда в мануфактуры и мастерские, где изготовляются общеупотребительные предметы, для того, чтобы знакомство с их производством дало бы им некоторое понятие о пресимуществах промышленности и пробудило бы в них наклонность к полезному труду».

Параграф 10-й гласит: «Часть школьного времени будет посвящена ручным работам всякого рода, полезным и общеупотребительным» (там же).

Но характернее всего в этом отношении проект, принятый Конвентом 15 сентября 1793 г.

Вот при каких обстоятельствах был принят этот проект.

Вдохновителем его был член Конвента, химик Газенфратц. Он опубликовал небольшую брошюру «Общие размышления об общественном воспитании». В этой брошюре он защищал необходимость промышленного воспитания народных масс.

«Самое наилучшее празднество, которое может организовать республика,— писал Газенфратц,— это организовать преподавание ремесел и профессиональных знаний, которое даст толчок национальной промышленности, усилит деятельность фабрик, разовьет нашу торговлю и навсегда уничтожит тиранию, интриги и все семена раздора, посеянные в нас» (там же, стр. 384—385).

Эту идею Газенфратц энергично проповедовал всюду.

5 июля 1793 г. он вместе с несколькими другими членами внес в Конвент петицию, которая указывала законодателям на необходимость «заняться формой общественного воспитания, способной усовершенствовать национальную промышленность». 10 июля, уже ссылаясь на эту петицию, Газенфратц обратился в «Бюро совета ремесел и искусств», членом которого он состоял, ставя ему на вид необходимость принять и с своей стороны некоторые шаги в этом направлении. В результате было решено издать доклад о плане воспитания, необходимого для народа. Редакция этого доклада была поручена знаменитому химику Лавуазье. Доклад, составленный им, представляет собою чрезвычайно интересную работу. Приведем некоторые выдержки из него.

«Искусства (промышленность) предоставляют ребенку, в дополнение к его собственным органам, «естественным орудиям», новые орудия, благодаря которым он получает возможность достигать новых эффектов: молоток, нож, клин, винт, топор, пилу. Пользуясь ими, он познает элементарные основы искусства обрабатывать дерево, его обучают первым начаткам обрабатывать металлы, вооружив его всеми инструментами кузнеца и слесаря. Развитие принципов, лежащих в основе земледелия, не представляет собою значительно более сложных идей. Не труднее, вероятно, сообщить детям сведения по практической геометрии. Опытная физика должна войти в план первоначального воспитания. Ботаника и естественные науки — вот еще предметы, изучение которых подходит детям». Что касается чтения и письма, то Лавуазье говорит о них: они также являются орудием промышленности (искусств), и необходимо, чтобы всякий человек, к какому бы состоянию он ни принадлежал, умел им пользоваться. Это орудие, которое устанавливает связь между людьми всех возрастов и всех стран, и это предохранительное средство против предрассудков, против злоупотребления властью, это первая гарантия свободы. Кроме того, существуют различные отрасли знания, которые чрезвычайно трудно преподавать детям, пока они не умеют писать: таковы, например, правила счисления, которые образуют одну из самых существенных частей первоначального преподавания (там же, стр. 987). По поводу окружных школ (высших начальных, *écoles de district*) Лавуазье говорит: «Рисование, этот осязаемый язык, должно быть первым предметом изучения для тех, кто предназначает себя промышленной деятельности, это изучение должно быть общее для всех рабочих (ремесленников)». Промышленность делится далее на две больших отрасли: механические и химические производства. Механические — те, которые требуют приложения живой силы и которые не могут обходиться без помощи механических инструментов; в этих отраслях преподавания учитель будет знакомить детей с элементарной графической геометрией и выведет из нее правила перспективы, скульптуры, строительного искусства; с другой стороны, разбирая машины с целью разложения их на простые механические орудия, он дол-

жен будет преподавать теоретическую механику, которая высчитывает силы, и практическую — «науку, которая еще не существует, или которая, по крайней мере, никогда не была методически и элементарно изложена». Химические производства отличаются от механических тем, что не применяют живой силы и механических орудий; курс, относящийся к химическим производствам, должен начаться изучением естественных тел, употребляемых в производствах, затем «преподаватель покажет, что химические операции, применяемые в производствах, могут быть классифицированы, расчленены на части, как машины, что все эти операции сводятся к сгоранию, перегоранию, раствору, кристаллизации, выделению и брожению. Он должен начинать с общих положений, применимых к большому числу производств, оставляя к концу указания, касающиеся производств, требующих специального разбора». Наконец, существует значительное число производств, так сказать, смешанных, в которых одновременно употребляются и механические инструменты, и химические процессы. Преподаватели войдут между собой в соглашение, как организовать их преподавание. Кроме того, в этих окружных школах будет читаться курс «общественных наук, политической экономии и торговли», преподаватель которого должен будет одновременно излагать общие грамматические принципы и приучать своих учеников «выражать письменно точно и ясно свои мысли». В этих окружных школах будут обучаться также и девочки (там же, стр. 988).

Так рисовал себе «разумное» воспитание, долженствующее быть залогом свободы, великий химик.

Наброшенный им план всеобщего обучения исходил из интересов широких масс населения, которые вынуждены посвящать свою жизнь физическому труду. Этим он резко отличается от плана Талейрана, представленного последним в Учредительное собрание 1789 г., в котором говорилось о танцах и греческом языке, но ничего не говорилось о подготовке к промышленной деятельности, к труду.

План народного образования, выработанный Лавуазье, говорит в сущности о том, как организовать, начиная с раннего детства, широко поставленное политехническое образование, как связать его с индустрией, с социальными науками. И потому что точка зрения Газенфратца и Ла-

вуазье так близко затрагивала интересы масс, законопроект Лавуазье — Газенфратца был единственным в области народного образования, который извне был поддержан рабочим классом.

Парижский департамент (округ) решил подать в Конвент петицию в этом смысле. К петиции присоединилась парижская коммуна (община). Секции, созданные согласно уставу, также решили поддержать петицию. То же «народные общества» (*sociétés populaires*). Местом сбора был назначен клуб якобинцев, и 15 сентября в 10 часов утра произошло там торжественное чтение петиции. В ней говорилось: «Мы не хотим, чтобы образование было исключительным достоянием слишком долго пользовавшейся привилегиями касты богатых, мы хотим сделать его достоянием всех сограждан. Мы позовем всех немущих, поможем им выйти на свет божий из их подвалов, спуститься с их чердаков, чтобы воспользоваться благами этих учреждений» (там же, стр. 391).

«Вместо учебных заведений, которые были не чем иным, как первоначальными школами для подготовки жрецов, мы просим у вас устройства гимназий, где республиканская молодежь могла бы получать знания, необходимые в различных ремеслах и производствах; институтов, где она могла бы изучать элементарные основы точных наук и языков; лицеев, где мог бы развиваться и направлять должным образом свои силы гений» (там же, стр. 391).

Петиция, столь торжественно обставленная, была принята с целью оказать давление на Конвент.

И в тот же день Конвент, хотя у него была масса неотложных дел, рассмотрел петицию и вотировал декрет в духе петиции.

*1-й параграф* его гласит: независимо от начальных школ, организацией которых Конвент занят, в республике будут установлены еще три последовательные ступени образования: первая — дающая знания, необходимые ремесленникам и рабочим всех родов; вторая — дающая дальнейшие знания, необходимые тем, кто предназначает себя для других общественных профессий, и третья — посвященная изучению тех предметов, которые не под силу всякому.

*2-й параграф.* Предметы обучения в этих школах распределены и преподаются согласно прилагаемым к этому декрету инструкциям.

*3-й параграф.* Что касается средств выполнения, то парижский департамент и муниципалитет уполномочиваются войти в соглашение с «Комиссией Национального Конвента по народному образованию» с тем, чтобы вышеуказанные учебные заведения начали функционировать с 1 ноября текущего года. Тем самым существующие учебные колледжи и факультеты — богословский, медицинский, искусств и юридических наук — закрываются на всем протяжении республики.

Первая инструкция, приложенная к декрету, была озаглавлена: «Об образовании, которое будет даваться в школах второй ступени, предназначенных для ремесленников и рабочих всех родов». Преподавание должно было включать описательную геометрию в связи с практическим применением ее к обработке камней и дерева, построению теней в рисовании, построению перспективы, съемке планов и карт, графическому изображению элементарных и основных машин; физику и химию, с которыми надо знакомить путем опытов; знакомство с элементарными машинами. Каждая школа должна иметь двух преподавателей: одного — для преподавания графической части, другого — физической.

Вторая и третья инструкции воспроизводят почти буквально законопроект, выработанный при помощи Кондорсе первым комитетом общественного образования.

Один из членов Конвента, Купэ, потребовал на другой день пересмотра принятого декрета под тем предлогом, что многие члены Конвента не присутствовали при голосовании.

Принятый декрет разделил судьбу большинства декретов Конвента по народному образованию: он не был осуществлен.

Но речи Газенфратца, брошюра Лавуазье, петиция 15 сентября и принятый в этот день Конвентом декрет показывают, что идея необходимости для рабочих широко поставленного образования, тесно связанного, с одной стороны, с их трудовой деятельностью, а с другой — с данными точных наук, сознавалась многими в среде демократии того времени.

Взгляд на физический труд, как на обязанность каждого гражданина, выражен также и в конституции III (1794) года (составленной самой умеренной фракцией Конвента). Параграф 16-й этой конституции гласит: «Молодые люди, которые не могут доказать, что они умеют читать и писать и *знают какую-либо механическую профессию*, не могут вноситься в списки граждан. Земледельческий труд принадлежит к числу механических профессий. Этот параграф вступает в силу лишь в XII году существования республики».

Вот что замечает по этому поводу автор статьи «Ручной труд» в словаре Бюиссона:

«Во всяком случае, если французская революция формулировала этот принцип (об обязанности для каждого работать физическую работу) со свойственной ей смелостью, она оказалась не в состоянии его выполнить. И причину этого надо искать не только в изменениях политического характера, которые вырвали власть из рук теоретиков и отдали ее в руки интриганов и полководцев; причина кроется глубже. Действительное участие всех в физическом труде будет возможно лишь в обществе, в котором, с одной стороны, высокое усовершенствование орудий труда сведет обучение к знакомству с несколькими общими принципами, а с другой — промышленное и земледельческое производство будет подчинено научным требованиям и организовано на принципе ассоциации. Таким образом, обязательность физического труда, декретированная революцией, соответствовала совершенно иному общественному порядку, чем тот, который царил тогда во Франции; воспитательная программа, порожденная подобного рода представлением, могла быть применена, как правило, лишь по окончании экономической эволюции, которая в то время зарождалась» («Travail manuel», dict. Buisson, стр. 1206).

#### ВЗГЛЯД РАБОЧЕГО КЛАССА НА РОЛЬ ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОГО ТРУДА В ДЕЛЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прямым наследником взглядов Беллера, Руссо, Песталоцци, Оуэна, Лавуазье на роль производительного труда в деле народного образования явился рабочий класс.

Он взял все, что было в этих взглядах здорового и жизненного, развил и дополнил их. Но главная его заслуга в том, что он указал на их тесную связь с потребностями промышленного развития, указал, как это развитие неизбежно приводит к необходимости соединения обучения с всесторонним производительным трудом детей и как такое соединение подготавливает устранение существующего в настоящее время деления труда в обществе.

Особенно всесторонне разработал этот вопрос Маркс. На той же точке зрения, как Маркс, стоял и Энгельс.

Энгельс в «Положении рабочего класса в Англии», а Маркс в I томе «Капитала», в главе «Машины и крупная промышленность», нарисовали ужасающую картину эксплуатации детского труда как в домашней промышленности, так и на фабрике. Эти описания не оставляют никакого места иллюзиям о благодетельности этого труда для детей.

«Уже в 1840 г., — пишет Маркс в I томе «Капитала», — была назначена парламентская комиссия для обследования детского труда. Ее отчет 1842 г., по словам Н. В. Се-ниора, развернул «такую ужаснейшую картину жадности, эгоизма и жестокости капиталистов и родителей, нищеты, деградации и разрушения организма детей и подростков, какую едва ли когда-либо видывал мир... Этот отчет (1842 г.) пролежал без внимания двадцать лет, в течение которых детям, выросшим без малейшего представления как о том, что мы называем моралью, так и о школьном образовании, религии, естественной семейной любви, — этим детям позволили стать родителями теперешнего поколения»<sup>1</sup>.

Комиссия требовала регулирования законодательным путем фабричного труда детей. Законодательство «защи-тило бы подрастающее поколение (писала комиссия в своем отчете. — *Н. К. Крупская*) от чрезмерного напряже-ния в раннем возрасте, которое расшатывает их организм и приводит к преждевременной дряхлости; оно, наконец, дало бы детям, по крайней мере до 13 лет, возможность получить начальное обучение и таким образом положило бы конец невероятному невежеству, которое так верно изображено в отчетах комиссии и на которое можно смот-

<sup>1</sup> К. Маркс, Капитал, т. I, кн. I, М., Госполитиздат, 1955, стр. 497—498.

реть лишь с мучительной болью и глубоким чувством национального унижения»<sup>1</sup>.

«Интеллектуальное же одичание,— пишет Маркс,— искусственно производимое превращением незрелых людей в простые машины для фабрикаций прибавочной стоимости, которое легко отличить от первобытного невежества, оставляющего ум девственно-нетронутым, но не причиняющего вреда самой его способности к развитию, его естественному плодородию,— это одичание застало, наконец, даже английский парламент провозгласить начальное образование обязательным условием «производительного» потребления детей до 14-летнего возраста во всех отраслях промышленности, подчиненных фабричному законодательству»<sup>2</sup>.

«Как ни жалки в общем постановления фабричного акта относительно воспитания, они объявили начальное обучение обязательным условием труда. Их успех впервые доказал возможность соединения обучения и гимнастики с физическим трудом, а следовательно, и физического труда с обучением и гимнастикой. Фабричные инспектора, выслушивая показания учителей, скоро открыли, что фабричные дети, хотя их обучают вдвое меньше, чем школьников, регулярно посещающих школу днем, тем не менее успевают пройти столько же, а часто и больше. «Дело объясняется просто. Те, кто проводит в школе только половину дня, постоянно свежи и почти всегда способны и готовы учиться. Система труда, чередующаяся с школой, превращает каждое из этих двух занятий в отдохновение и освежение после другого, и, следовательно, она много пригоднее для ребенка, чем непрерывность одного из этих двух занятий. Ребенок, который с раннего утра сидит в школе, особенно в жаркую погоду, не может соперничать с другим, который бодрый и возбужденный приходит от своей работы». Дальнейшие доказательства можно найти в речи Сениора, сказанной на социологическом конгрессе в Эдинбурге в 1863 г. Он указывает здесь между прочим и на то обстоятельство, что односторонний, непроизводительный и продолжительный школьный день детей в высших и средних классах без пользы увеличи-

<sup>1</sup> К. Маркс. Капитал, т. I, кв. I, М., Госполитиздат, 1955, стр. 497.

<sup>2</sup> Там же, стр. 405.



вает труд учителей « и в то же время не только бесплодно, но и с прямым вредом заставляет детей расточать время, здоровье и энергию». Из фабричной системы, как можно проследить в деталях у Роберта Оуэна, вырос зародыш воспитания эпохи будущего, когда для всех детей свыше известного возраста производительный труд будет соединяться с обучением и гимнастикой не только как одно из средств для увеличения общественного производства, но и как единственное средство для производства всесторонне развитых людей»<sup>1</sup>.

На благотворительную роль семьи в деле воспитания Маркс, как и Оуэн, не возлагал никаких надежд.

«Однако сила фактов заставила, наконец, признать, что крупная промышленность разрушает вместе с экономическим базисом старой семьи и соответствующего ему семейного труда и старые семейные отношения. Необходимо было провозгласить право детей. «К несчастью,— говорится в заключительном отчете «Children's Employment Commission» 1866 г.,— из всех свидетельских показаний ясно одно: что ни от кого до такой степени не нуждаются дети обоего пола в защите, как от своих родителей». Система безмерной эксплуатации труда детей вообще и их домашнего труда в особенности «поддерживается тем, что родители без всякого удержа и контроля пользуются своей произвольной и пагубной властью над своим молодым и нежным потомством... У родителей не должно быть абсолютной власти превращать своих детей в простые машины для добывания такого-то еженедельного заработка... Дети и подростки имеют право на защиту законодательства от злоупотребления родительской властью, которое преждевременно подрывает их физические силы и принижает их моральное и интеллектуальное существо». Однако не злоупотребление родительской властью создало прямую или косвенную эксплуатацию незрелых рабочих сил капиталом, а, наоборот, капиталистический способ эксплуатации, уничтожив экономический базис, соответствующий родительской власти, превратил ее в злоупотребление. Но как ни ужасно и ни отвратительно разложение старой семьи при капиталистической системе, тем не менее крупная промышленность, отводя реша-

<sup>1</sup> К. Маркс, Капитал, т. I, кн. I, М., Госполитиздат, 1955, стр. 488—489.

ющую роль в общественно организованном процессе производства вне сферы домашнего очага женщинам, подросткам и детям обоего пола, создает экономическую основу для высшей формы семьи и отношения между полами. Разумеется, одинаково нелепо считать абсолютной христианско-германскую форму семьи, как и форму древнеримскую, или древнегреческую, или восточную, которые, между прочим, в связи одна с другой образуют единый исторический ряд развития. Очевидно, что составление комбинированного рабочего персонала из лиц обоего пола и различного возраста, будучи в своей стихийной, грубой, капиталистической форме, когда рабочий существует для процесса производства, а не процесс производства для рабочего, зачумленным источником гибели и рабства, при соответствующих условиях должно превратиться, наоборот, в источник гуманного развития»<sup>1</sup>.

Таким образом, сквозь ужас капиталистической эксплуатации детского труда, разрушения старых форм семьи Маркс в самом факте привлечения детей и подростков (равно как и женщин) к участию в общественном производстве видит явление прогрессивное, которое будет содействовать установлению высших форм семьи и явится источником развития человеческой личности.

Подобно тому как машины являются фактором прогресса, несмотря на то, что введение их сопряжено с большими бедствиями для рабочего класса, так точно и детский труд, несмотря на все ужасы капиталистического его применения,— факт прогрессивный. Бороться надо не с привлечением детей к производительному труду, а с капиталистической эксплуатацией этого труда. Об этом Маркс вполне определенно высказывается еще в другом месте, именно в «Критике Готской программы». По поводу пункта «Запрещение детского труда» Маркс говорит: «Здесь абсолютно необходимо было указать предельный возраст.

*Полное запрещение* детского труда несовместимо с существованием крупной промышленности и поэтому является пустым благочестивым пожеланием.

Проведение этой меры,— если бы оно было возможно,— было бы реакционно, так как, при строгом регули-

---

<sup>1</sup> К. Маркс, Капитал, т. I, кн. I, М., Госполитиздат, 1955, стр. 494—495.

ровании рабочего времени сообразно с различным возрастом и при прочих предупредительных мерах для защиты детей, раннее соединение производительного труда с обучением является одним из могущественнейших средств переустройства современного общества»<sup>1</sup>.

Уже в 1847 г. эти идеи были высказаны Марксом и Энгельсом в их знаменитом «Коммунистическом Манифесте». По мнению авторов Манифеста, пролетариат, достигнув политического господства, должен принять немедленно ряд мер, направленных ко благу общества.

В числе этих мер должно быть:

«Общественное и бесплатное воспитание всех детей. Устранение фабричного труда детей в современной его форме. Соединение воспитания с материальным производством и т. д.»<sup>2</sup>.

«Или,— говорится в Манифесте,— вы упрекаете нас в том, что мы хотим прекратить эксплуатацию детей их родителями? Мы сознаемся в этом преступлении.

Но вы утверждаете, что, заменяя домашнее воспитание общественным, мы хотим уничтожить самые дорогие для человека отношения.

А разве ваше воспитание не определяется обществом? Разве оно не определяется общественными отношениями, в которых вы воспитываете, не определяется прямым или косвенным вмешательством общества через школу и т. д.? Коммунисты не выдумывают влияния общества на воспитание; они лишь изменяют характер воспитания, вырывают его из-под влияния господствующего класса.

Буржуазные разглагольствования о семье и воспитании, о нежных отношениях между родителями и детьми внушают тем более отвращения, чем более разрушаются все семейные связи в среде пролетариата благодаря развитию крупной промышленности, чем более дети превращаются в простые предметы торговли и рабочие инструменты»<sup>3</sup>.

И далее: «Подобно тому как уничтожение классовой собственности представляется буржуа уничтожением са-

<sup>1</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс, Избранные произведения в двух томах, т. II, М., 1955, стр. 26—27.

<sup>2</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. 4, М., Госполитиздат, 1955, стр. 447.

<sup>3</sup> Там же, стр. 443—444.

мого производства, так и уничтожение классового образования для него равносильно уничтожению образования вообще.

Образование, гибель которого он оплакивает, является для громадного большинства превращением в придаток машины»<sup>1</sup>.

Необходимость изменения современного воспитания в указанном направлении (соединение воспитания с материальным производством) Маркс ставит в тесную связь с необходимостью уничтожения существующего разделения труда в обществе.

При натуральном хозяйстве деятельность производителя была весьма разнообразна.

В период, когда ремесло и мануфактура стали господствующими формами производства, отдельные отрасли производства еще не обособились. Деятельность производителя стала менее разнообразна, она специализировалась. Каждое ремесло путем долгого опыта вырабатывало свойственную ему техническую форму, медленно усовершенствовало ее и передавало из поколения в поколение. *Распадение производства на отдельные, обособившиеся отрасли создавало и закрепляло разделение труда в обществе.* До самого XVIII в. ремесла назывались мистериями (тайнами). Это название показывает, как трудно было проникнуть непосвященному человеку в тайны ремесла и какие перегородки существовали между отдельными производствами. *Крупная промышленность сломала эти перегородки.* Стремясь повысить производительность труда, крупное производство старалось ввести разделение труда в мастерской, разложить каждый процесс производства на его составные части. Чтобы выполнять отдельную часть процесса, не нужно уже было специальной профессиональной подготовки. Разложение процессов производства на составные части сделало возможной научную технологию. Научная технология ко всем процессам производства применяет данные науки, этим вносит единство в эти процессы, постоянно видоизменяет их.

«Современная промышленность никогда не рассматривает и не трактует существующую форму известного

---

<sup>1</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. 4, М., Госполитиздат, 1955, стр. 440.

производственного процесса как окончательную. Поэтому ее технический базис революционен, между тем как у всех прежних способов производства базис был по существу консервативен. Посредством машин, химических процессов и других методов она постоянно производит перевороты в техническом базисе производства, а вместе с тем и в функциях рабочих и в общественных сочетаниях процесса труда. Таким образом она столь же постоянно революционизирует разделение труда внутри общества и непрерывно бросает массы капитала и массы рабочих из одной отрасли производства в другую. Поэтому природа крупной промышленности обуславливает перемену труда, движение функций, всестороннюю подвижность рабочего»<sup>1</sup>.

Таким образом, сама природа крупной промышленности требует всесторонне развитого рабочего, обладающего общей способностью к труду, политехнической подготовкой, умеющего работать на любой машине, понимающего любой процесс труда.

Между тем в обществе продолжает еще существовать старое разделение труда. Рабочий обычно является исполнителем лишь одной какой-нибудь детальной функции. Это страшно тяжело отражается на нем. Постоянные изменения в процессах производства, которые несет с собой крупная промышленность, каждую минуту угрожают рабочему потерей работы. Старая машина заменяется новой, и рабочий со своей детальной функцией становится излишним, он выбрасывается на улицу и пополняет собой армию безработных. Для рабочего отсутствие у него общей работоспособности, политехнической подготовки, умения выполнять любую работу несет все ужасы голода и нищеты, для общества — безграничное, бессмысленное расточение сил...

«...Сама крупная промышленность своими катастрофами делает вопросом жизни и смерти признание перемены труда, а потому и возможно большей многосторонности рабочих, всеобщим законом общественного производства, к нормальному осуществлению которого должны быть приспособлены отношения. Она, как вопрос жизни и смерти, ставит задачу: чудовищность несчастного резервного ра-

---

<sup>1</sup> К. Маркс, Капитал, т. I, кн. I, М., Госполитиздат, 1955, стр. 492.

бочего населения, которое держится про запас для изменяющихся потребностей капитала в эксплуатации, замесить абсолютной пригодностью человека для изменяющихся потребностей в труде; частичного рабочего, простого носителя известной частичной общественной функции, замесить всесторонне развитым индивидуумом, для которого различные общественные функции представляют сменяющие друг друга способы жизнедеятельности. Одним из моментов этого процесса переворота, стихийно развившимся на основе крупной промышленности, являются политехнические и сельскохозяйственные школы, другим — «*écoles d'enseignement professionnel*» (профессиональные школы), в которых дети рабочих получают некоторое знакомство с технологией и с практическим применением различных орудий производства. Если фабричное законодательство, как первая скудная уступка, вырванная у капитала, соединяет с фабричным трудом только элементарное обучение, то не подлежит никакому сомнению, что неизбежное завоевание политической власти рабочим классом завоюет надлежащее место в школах рабочих и для технологического обучения, как теоретического, так и практического»<sup>1</sup>.

Те же идеи, что и в «Капитале», развивает Маркс и в резолюции, которую он составил для Первого конгресса I Интернационала (этот конгресс состоялся в 1866 г. в Женеве). В то время Интернационал представлял собой организационный и умственный центр молодого, полного энергии социализма. Интерес к общим проблемам рабочего движения был громадный. Пункт «Работа женщин и детей» занял значительную часть прений Женевского конгресса. Этот, казалось бы, чисто экономический во-

---

<sup>1</sup> К. Маркс, Капитал, т. I, кн. I, М., Госполитиздат, 1955, стр. 493.

В примечании к этому абзацу Маркс говорил: «Джон Беллерс, истинный феномен в истории политической экономии, уже в конце XVII века с полной ясностью понимал необходимость уничтожения теперешнего воспитания и разделения труда, порождающих гипертрофию и атрофию на обоих полюсах общества, хотя и в противоположном направлении».

Мы имели уже случай выше подробно остановиться на сочинении Джона Беллерса «Предложение основать промышленную школу для изучения всех существующих отраслей промышленности и сельского хозяйства». — *Прим. автора.*

прос был поставлен очень широко, связан с вопросом воспитания подрастающего поколения и послужил поводом как для самой резкой критики существующей школьной системы, так и для формулировки марксистского идеала воспитания. Принята была резолюция, составленная Марксом. Приводим текст этой резолюции.

«Мы считаем тенденцию современной промышленности привлечь детей и подростков обоего пола к участию в великом деле общественного производства прогрессивной, здоровой законной тенденцией, хотя при капиталистическом строе она и приняла уродливые формы. При разумном общественном строе *каждый ребенок* с 9-летнего возраста должен стать производительным работником так же, как и каждый трудоспособный взрослый человек должен подчиняться общему закону природы, а именно: чтобы есть, он должен работать, и работать не только умом, но и руками...

...Исходя из этого, мы говорим, что родителям и предпринимателям ни в коем случае не может быть разрешено применять труд детей и подростков, если он не сочетается с воспитанием.

Под воспитанием мы понимаем три вещи:

Во-первых: *умственное воспитание*.

Во-вторых: *физическое воспитание*, такое, какое дается в гимнастических школах и военными упражнениями.

В-третьих: *техническое обучение*, которое знакомит с основными принципами всех процессов производства и в то же время даст ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств.

Распределению детей и рабочих подростков по возрастным группам должен соответствовать постепенно усложняющийся курс умственного и физического воспитания и технического обучения. Расходы на технические школы должны частично покрываться путем продажи их продукции.

Сочетание оплачиваемого производительного труда, умственного воспитания, физического упражнения и политехнического обучения поднимает рабочий класс значительно выше уровня высшего и среднего классов»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XIII, ч. I, Партиздат, 1936, стр. 198—199.

Дядя А. М. Горькому

Многоуважаемый Алексей  
Максимович!

Получил Вашу заказную  
сандруху прошору мой  
друг: "Народное образование и де-  
мократизм".

Автор симпатичен и делови-  
той, давал, было 20 коп. И в про-  
шору содрана как лиловая таби-  
летка, уж "намертво" о новой  
жизни Европы и Америки. Из-  
ображения вот увидителю,  
мне дано такое, в первой ко-  
н. на фоне стрижки



испытать, через историю  
демократических  
Венгров. Это тоже очень  
важно, ибо именно венг-  
ры великих демократов  
прошли через невз-  
годы или с невзгодой ждали  
свободы. Не знаю, в содвоя-  
нии или нет сами урвать  
время для времени и имуще-  
ствуемых; § 2 и 12 мо-  
жет быть служить образцам  
Израиля в начале  
новейшей, империи.

## ШКОЛА УЧЕБЫ И ПРИЧИНЫ ЕЕ УПРОЧЕНИЯ

Идея ссодинения обучения с производительным трудом, так энергично выдвигавшаяся в конце XVIII и начале XIX вв., очень быстро была сдана в архив. О ней заговорили вновь лишь в последнее десятилетие XIX столетия.

Тем временем школа стала синонимом книжной школы, школы учебы, в которой ученики смирно сидят на партах и слушают, что говорит на кафедре учитель, — школы, где ничего не преподается, кроме книжных знаний, имеющих очень слабое отношение к живой действительности, где индивидуальность учеников всячески подавляется и путем строгой внешней дисциплины они превращаются в какие-то машины для восприятия бесконечного числа общасмых им сведений.

О школе учебы писалось так много, она подвергалась такой всесторонней критике, что не стоит здесь подробно останавливаться на ее недостатках.

Автор этого очерка посетил в 1908 г. одну образцовую народную школу в Женеве. Прекрасное, светлое здание с большими классами, с залами, украшенными картинами из «Красной Шапочки», всюду образцовая чистота, ванны, гимнастический зал. Курс 8-летний, да еще два подготовительных класса для малышей; учебники на красной бумаге, с гравюрами; учительницы и учителя — артисты своего дела. Они умеют прекрасно рисовать, говорят громко, отчетливо, каждый урок подготовлен и разучивается классом, как по нотам. Автор присутствовал в течение четырех дней на самых различных уроках у всех учителей и вынес самое тяжелое, гнетущее впечатление от этой образцовой школы, которая, несмотря на весь свой внешний лоск, оставалась самой типичной школой учебы. Поражала, подавляла механичность преподавания. Путем умелых вопросов, бесконечных повторений учитель достигал того, что весь класс дословно мог повторить прочитанную страницу, но эта коллективная классная зубрежка была не более как самая обычная дрессировка. Что особенно бросалось в глаза, это то, что индивидуальность ученика подавлялась до такой степени, что в классе нельзя было отличить способных, развитых детей

от малоспособных, тупых. Были только отвечавшие впопад и не впопад. Ни одного вопроса, над которым ученику надо бы было подумать, ни одной живой мысли. И дисциплина, все подавляющая дисциплина. У некоторых учителей весь урок превращался в какую-то непрерывную войну с учениками: пощечины, окрики, выталкивание из класса. Конечно, не все швейцарские и даже женевские школы походят на виденную автором образцовую школу, но один факт, что так прекрасно обставленная школа, куда направляли специально посетителей, чтобы они увидели постановку школьного дела в Женеве во всей красе, могла так вестись, показывает, что это не какое-то печальное исключение, а норма.

И Швейцария, конечно, не является в этом отношении каким-то уродом в европейской семье. Нет, женевская школа представляла собою лишь вполне законченный тип школы учебы.

Механизировано преподавание, но еще больше механизирован весь школьный аппарат. Школьное дело в большинстве европейских государств в высшей степени централизовано. Высшая инстанция устанавливает программы занятий, распределяет часы, определяет методы преподавания. Французы, например, могли всерьез гордиться тем, что во всех народных школах, в определенном классе, в известный день и час все школьники Франции пишут одну и ту же диктовку. Какая механизация при этом получается, пусть представит себе тот, у кого достаточно пылкое воображение. Индивидуальность учителя подавляется этой системой не меньше, чем индивидуальность ученика, и весь школьный аппарат напоминает какую-то громадную фабрику или мануфактуру.

Как действует этот школьный аппарат-фабрика, очень наглядно описывает статья Рожера, помещенная в сентябрьской книжке «Revue pédagogique» за 1910 г. под названием «Начальное образование на Брюссельской выставке». Говоря о бельгийском отделе, Рожер сообщает, что по мысли министра, заведующего делом народного образования в Бельгии, выставка 1910 г. должна была иллюстрировать, как можно, придерживаясь установленной общей программы, попутно проводить ту или иную идею, которую по тем или иным соображениям надо внушить ученикам. Идея эта должна проходить красной

нию через все преподавание, должна развиваться на уроках во всех классах, начиная с детского сада и кончая классами для взрослых.

На Брюссельской выставке было демонстрировано, как осуществляется эта мысль бельгийского министра на практике. В интересах развития колониальной жизни министерство дало учителям лозунг — будить в детях любовь к путешествиям, к приключениям, развивать в них дух предприимчивости и инициативы. Учителя тотчас принялись за дело и видоизменили конспекты своих уроков. В каждую беседу они вплетали какой-нибудь рассказ, пример, поучение, имеющее целью внедрить в головы учеников министерский лозунг. Видоизменяли соответствующим образом содержание диктовок. На Брюссельской выставке была собрана масса учительских конспектов, доказывающих большую исполнительность и вышколенность учительского персонала в Бельгии. Правда, на выставке не были и не могли быть представлены результаты подобного рода преподавания. Нельзя ведь учесть степень духа предприимчивости и инициативы, развившейся у учеников благодаря этому видоизменению конспектов; а только эти результаты и могли бы доказать плодотворность всего этого фабричного механизма преподавания.

Рожер в качестве истинного француза, привыкшего к бюрократизму и централизации французского школьного дела, восхищается той быстротой и отчетливостью, с которой работает в Бельгии школьный механизм, восхищается дрессировкой бельгийских учителей.

Однако школа учебы дает весьма плачевные результаты.

Об этом красноречиво рассказывает в своей брошюре «Школа будущего» член швейцарского Национального совета Шенкель.

Шенкель — учитель в Винтертурском техникуме, и перед его глазами проходят сотни учеников, окончивших народную школу. На основании своих наблюдений он утверждает, что ученики, пробывшие в школе 8—9 лет, копчившие так называемую *Secundarschule* — высшую народную школу, обнаруживают прямо чудовищную неспособность коротко и связно изложить самую простую мысль, совершенно не умеют ни наблюдать, ни самостоя-

тельно думать. Особенно ярко этот недостаток выступает при изучении естественных наук: ученики не в состоянии сделать вывода из самого простого опыта, проследить зависимость между различными стадиями опыта, вывести и определить закон соответствующего явления.

Заинтересовавшись вопросом, как отзываются недостатки современной школы на практической жизни, Шенкель предпринял по этому вопросу целую анкету, спрашивал крестьян, рабочих, торговцев и пр. На основании этой анкеты он говорит: «Молодые люди, являясь из школы на фабрику или в мастерскую, не в состоянии управлять каким бы то ни было самым простым инструментом, их приходится с большим трудом выучивать сначала каждой самой простой манипуляции. Это нечто в высшей степени противоестественное, так как маленькие дети, внимательно следя за действиями взрослых, подражая их движениям, очень легко научаются любой манипуляции».

«В бюро и конторе говорят то же, что на фабрике и в мастерской. Обычно молодые люди не в состоянии самостоятельно составить самого простого письма. Правда, они могут механически вычислять по данному шаблону, но думать при этом они не в состоянии. В деревне юноши, учившиеся в городе, являются предметом горя и неудовольствия для крестьян: они не умеют даже держать в руках никакого орудия труда, а не то что работать».

«И это в стране Песталоцци!» — горестно восклицает автор.

Тот же результат посещения школы отмечает и директор Фрибургского техникума Леон Гену (Leop Genoud) в своей книге «L'enseignement professionnel»:

«Нормальная программа начальной школы отклонилась от своей цели. Она сделалась слишком теоретичной и отвлеченной, и молодежь, по-видимому, потеряла вкус к ручному труду и физической деятельности» (стр. 408).

То же в большей или меньшей мере относится и к школьному воспитанию других европейских стран.

Каковы же причины того, что школьное дело не пошло по пути, указанному Песталоцци, Оуэном, Лавуазье, Газенфратцем и др., а пошло по пути бель-лаикастерской системы механического обучения чтению, письму и другим элементарным знаниям?

Основная причина — в той фазе промышленного развития, какую переживали европейские государства в XIX в. Научная технология заменила ручной труд машинным. Но вначале машина, упростив человеческий труд до выполнения несложных манипуляций, обучиться которым мог каждый в самое короткое время, не сделала пенужным человеческий труд, а только превратила рабочего из самостоятельного работника в придаток машины. Техника капиталистической промышленности XIX в. сузила спрос на квалифицированный труд, каковым был труд ремесленника, и повысила спрос на простой, неквалифицированный труд. Нужен был не умелый, понимающий весь процесс в целом, инициативный, самостоятельный рабочий, — нужен был послушный, исполнительный, необученный чернорабочий, от которого не требовалось ни особенной физической силы, ни сообразительности, ни искусства, а только аккуратность, выдержка, терпение, выносливость.

Такого рабочего, аккуратного, исполнительного, послушного, и воспитывала школа учебы. Такая школа на той стадии капиталистического развития, которую переживала Европа в XIX в., не противоречила потребностям капиталистического производства, хотя, конечно, противоречила интересам рабочих. Но рабочие были еще очень плохо организованы, еще слишком слабы, чтобы суметь обеспечить себе такую школу, какая им была нужна, да и не на эту сторону дела была заострена их борьба.

#### УПАДОК УЧЕНИЧЕСТВА КАК ЗНАМЕНИЕ ВРЕМЕНИ

Школа учебы не развивала в детях общей трудоспособности, но и вне школы ученику становилось все труднее приобрести знания и умения, необходимые для выполнения сложного труда квалифицированного рабочего.

Раньше общие трудовые навыки давала семья. Семейная жизнь была связана с обширной разносторонней трудовой деятельностью. Ребенок с раннего детства наблюдал работу членов семьи и сам принимал в ней сильное участие. Теперь характер семейной жизни, ее уклад изменился: работа производилась вне дома, отец

уходил на целый день куда-нибудь на мануфактуру или фабрику, иногда уходила на работу и мать.

Раньше дети большею частью учились ремеслу своего отца тут же, в его мастерской, под его надзором. Если подросток почему-либо хотел изучить другое мастерство, он поступал в учение к мастеру, становился как бы членом его семьи. Цех наблюдал за тем, чтобы мастер обучал как следует ученика, и вообще регулировал отношения между мастером и учеником.

Теперь все в корне переменялось. На фабрику стали брать детей и подростков, ничего не умеющих делать. На фабрике или мануфактуре подросток в течение очень короткого времени научался выполнять ту несложную работу, которая от него требуется: подкладывать под машину листы, связывать рвущуюся нитку и т. п. Обучение этим простым манипуляциям нельзя назвать профессиональным обучением и вообще подготовкой к трудовой деятельности: такого рода механическая работа не воспитывает общей работоспособности и не даст никакой специальной подготовки. Возможность для подростка без предварительного обучения сразу же поступить на платное место заставляет громадное большинство родителей хвататься за это средство хоть немного пополнить скудный бюджет семьи. Позволить себе роскошь отдавать своих детей на 3—4 года в ученики для изучения профессии может сравнительно небольшой слой лучше поставленных рабочих.

Но и самое обучение у мастера изменило свой характер. Положение ремесла стало другое, менее устойчивое. Прижимаемый к стене конкуренцией с крупной промышленностью, ремесленник вынужден удлинять свой рабочий день, работать наспех, понижать свой жизненный уровень. Нередко он выдерживает конкуренцию только благодаря эксплуатации ученического труда, заставляя учеников выполнять чисто механическую работу, которая мало чем отличается от фабричной работы, или употребляя их для посылок и домашних работ. При таких условиях ученики мало чему учатся.

Во многих отраслях производства изменился самый характер ремесла. Ремесленник изготавливает уже не весь предмет целиком, а лишь ту или иную часть его, или же занимается сбором или окончательной отделкой изготов-

ляемых машиной частей. Работа сильно механизмуется, приближается по своему характеру к работе на мануфактуре.

Благодаря этому и профессиональное обучение значительно суживается, специализируется. Но даже если и нет всех этих отрицательных сторон, учение у мастера подготавливает в лучшем случае к работе в мелкой мастерской. Между тем ремесло в производстве играет все меньшую роль. Громадному большинству учеников приходится потом работать на фабриках и заводах при совершенно иных условиях, и к этой работе работа в мастерской ремесленника может подготовить лишь в очень недостаточной мере.

Раньше изучение ремесла гарантировало ученику верный кусок хлеба в будущем. Теперь положение обученного рабочего столь же непрочное, как и необученного. Изобретение новой машины, новых способов обработки и пр. может сделать излишней всю профессию, и рабочий, затративший годы на профессиональную подготовку, вынужден искать какую-нибудь другую работу, к которой он оказывается совершенно неподготовленным.

«Кризис ученичества стал, так сказать, мировым фактом», — пишет Коэнди (Cohendi) в своей статье «Ученичество».

«...Анкета (речь идет об анкете 1902 г., предпринятой во Франции «Постоянной комиссией высшего совета труда» совместно с «Дирекцией труда») констатировала упадок ученичества и понижение профессиональной подготовки учеников, явившееся следствием этого упадка. В некоторых отраслях промышленности не существует ученичества: рабочие, как правило, набираются из рядов подручных. С другой стороны, даже в тех отраслях промышленности, где еще существует ученичество, оно уже не то, чем должно было бы быть, т. е. всесторонней полной подготовкой, теоретической и практической, к профессии».

«...Известны многочисленные причины, способствовавшие исчезновению ученичества. Стремление со стороны детей и их семей получить немедленный заработок, развитие крупной промышленности, которая не позволяет более мастеру заниматься с учениками, машинизм, специализация работы, разлагающая ее на отдельные задачи, на серию актов, настолько простых, что достаточно нескольких недель, чтобы выучиться управлять машиной и выпол-



нять часть ремесла, обеспечивающую заработок,— все эти причины, вместе взятые, должны были повести за собой прогрессивный упадок и исчезновение ученичества. Исчезновение ученичества в значительном числе промыслов является в настоящее время фактом неоспоримым. Упадок ученичества — это понижение технической подготовки рабочего, благодаря чему все его будущее серьезно ухудшится».

Лафарг в «Grande Encyclopédie» пишет:

«В настоящее время ученичество теряет совершенно свой семейный характер и почти совершенно свою полезную сторону. Нет совсем почти учеников, которые «учатся». Если ученик не является неизбежным дополнением инструмента, додатком машины, он ни на что другое не употребляется, как на посылки».

#### ПРОГРЕСС ТЕХНИКИ. НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЭТОЙ ОБЛАСТИ

И школа учебы, и упадок ученичества действовали в одном направлении — понижали общую трудоспособность, общую техническую подготовку рабочего.

Это могло продолжаться лишь до тех пор, пока промышленность не нуждалась в значительном числе рабочих, обладающих теоретической и практической подготовкой к техническому труду.

Но за последнее время техника сделала колоссальные успехи. И прогресс техники отразился на характере спроса на рабочие руки. В отраслях промышленности, где введены самые усовершенствованные машины, употребляются усовершенствованные процессы производства, уменьшается спрос на необученных рабочих и увеличивается спрос на политехнически образованных, самостоятельных, инициативных рабочих. Об этой новой тенденции промышленного развития подробно говорит в своей интересной работе Отто Каммерер (Otto Kammerer, «Über den Einfluß des technischen Fortschrittes auf die Produktivität», 1910, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, № 132). «В первой половине XIX столетия были так еще технически несовершенны, что требовали очень много со стороны человека ручного труда. Во второй половине этого столетия машины развиваются в направлении, стремящемся

сделать независимым (от ручного труда) не только главное движение машины, но и добавочные, подсобные движения: до сих пор было нужно все же еще очень много подсобного ручного труда» (стр. 413).

Под давлением повышения заработной платы, стачек «за последнее десятилетие (работа Каммерера вышла в 1910 г.) развитие машиностроительства характеризуется усиленным стремлением строить машины так, чтобы обслуживание их требовало немногих, но интеллигентных и высокооплачиваемых рабочих сил» (стр. 413—415).

Каммерер отмечает ряд производств (главным образом в области тяжелой индустрии), где осуществился этот процесс, причем приводит для каждой отрасли производства точные данные, насколько после введения той или иной машины увеличился спрос на интеллигентных рабочих и сократился спрос на подручных.

Этой тенденцией не затронуты еще многие отрасли промышленности, процесс только начинается, но наличность сего тем не менее несомненна.

«Техническое развитие в конце концов всегда приводит к вытеснению необученных рабочих. Это развитие выдвигает основную идею машинной техники: применение человеческой силы не в качестве мускульной машины, а в качестве мыслящего существа. Главным средством осуществления этой идеи является электрическое распределение силы» (там же, стр. 424).

«Знакомство с новейшим развитием машинной техники заставляет признать самой характерной чертой сделанного в последнее время прогресса стремление, при содействии электрического распределения силы, так усовершенствовать машины, чтобы они не только выполняли свою основную задачу — ускорение движения или приведение в движение инструмента, но сверх того сами выполняли бы все хватательные и подсобные движения. Развитие, следовательно, не заключается, как часто это считают, в привлечении все большего числа рабочих к работе при машинах. В действительности, наоборот, необученные рабочие все больше выбрасываются из промышленности, их место занимает меньшее число высокоцельных рабочих, обладающих необходимой интеллигентностью и специальным образованием, необходимыми для того, чтобы пони-

мать усовершенствованные машины и уметь правильно ими управлять».

«Если в первое время оказавшиеся в одной области излишними необученные рабочие, в силу расширения производства, и могут найти себе занятие в другой отрасли промышленности, то со временем прирост необученных рабочих может быть лишь очень незначителен, тогда как потребность в обученных рабочих будет постоянна и будет возрастать. Поэтому со временем подготовка умелых рабочих будет иметь большее значение, чем страхование на случай болезни и старости, так как необученный рабочий будет так же малопригоден, как больной. Государство, которое тем или иным способом не будет заботиться о том, чтобы подрастающее поколение получало специальную подготовку, в будущем очутится, может быть, в таком же затруднительном положении, в каком очутилось бы государство, пославшее деревянные суда с пушками, заряжающимися с дула, в бой с панцирными линейными судами со скорострельными орудиями» (там же, стр. 425).

Потребность увеличить контингент интеллигентных, технически образованных рабочих стала уже вполне отчетливо сознаваться передовыми капиталистическими государствами и особенно сильно теми, где техника за последнее время сделала гигантские успехи, ближайшим образом — Северо-Американскими Штатами и Германией.

В последнее время правительства принимают лихорадочные меры к тому, чтобы создать достаточно обширные кадры квалифицированных рабочих.

Толкают к этому правительства и потребности милитаризма.

Вот как характеризует современную войну в своей книге «Вооруженный мир и ограничение вооружений» П. Н. Миллюков:

«Война является в настоящее время своего рода промышленным, капиталистическим предприятием» (стр. 16).

«Военная техника требует дорогих приспособлений, постоянно меняющихся по мере появления новых изобретений» (стр. 17).

«Сама война подчинилась тому же общему процессу изменения. В наше время руководители армий, изобретатели и производители вооружений ведут жизнь, немногим отличающуюся от обычных интеллигентных профессий.

Победа решается не рыцарскими достоинствами, а точностью и научностью расчета, многолетними и тяжелыми предварительными усилиями. Таким образом, война потеряла прежнюю романтическую привлекательность и сделалась самой прозаической профессией» (стр. 159).

Мировая война как нельзя красноречивее подтвердила эту истину: она показала, какое громадное значение имеет техническая сторона дела, усовершенствованные орудия, организация промышленности, многочисленность хорошо подготовленного технического персонала.

И вот эта-то потребность промышленности вообще, и в частности военной, во всемерно подготовленном, интеллигентном рабочем заставила капиталистические страны обратить серьезное внимание на организацию технического образования, а в связи с этим на реорганизацию всего школьного дела: из превращение школы учебы в школу труда.

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. РОСТ ЕГО. ИЗМЕНЕНИЕ ЕГО ХАРАКТЕРА.

Упадок ученичества вредно отразился на многих отраслях промышленности, особенно тех, которые были еще слабо вовлечены в крупное производство и носили полуремесленный, полухудожественный характер.

Так, во Франции, например, анкета 1902 г. документально установила, что упадок ученичества крайне вредно отозвался на целом ряде производств. Ученичество играло раньше большую роль во Франции, которая побеждала на мировом рынке главным образом совершенством и художественной отделкой своих продуктов.

То же явление наблюдалось и в других странах. Чтобы поддержать национальную промышленность, правительства и частные лица стали устраивать промышленные и ремесленные школы, имеющие целью дать ученикам то профессиональное образование, которое раньше они получали в мастерской ремесленника. Часто эти школы ставили своей целью прямо поддержку мелкого производства.

Так, в Австрии в 40-х годах прошлого столетия образовалась «Национальная лига промышленников». В 1847 г. она организовала первую выставку ученических работ своей школы. В уставе этой выставки говорится,

между прочим: «Молодой рабочий, хотящий обеспечить свое будущее, должен употребить время своего ученичества на основательное изучение своего ремесла, чтобы быть в состоянии устоять в борьбе, которую ведет мелкое производство, и удержатъ свою позицию в конкуренции между ручной и машинной работой, между национальной и иностранной промышленностью,— борьбе, которая будет делаться все ожесточеннее» (Genoud, «L'enseignement professionnel», 1901, стр. 12).

Профессиональные школы ремесленного типа встречали оппозицию со стороны самостоятельных ремесленников, а иногда и наемных рабочих, обладавших профессиональной подготовкой. Они видели в учениках профессиональных школ будущих конкурентов. Иногда ремесленники стремились добиться закрытия профессиональных школ, как это имело, например, место в Лионе по отношению к часовой профессиональной школе Будра; где этого не удавалось достигнуть, там добивались того, чтобы профессиональная школа не продавала продуктов труда учеников. Во Франции эта традиция прочно установилась, там даже в профессиональных школах нового типа вещи, сработанные учениками, как бы хороши они ни были, или идут на слом, или годами валяются в подвалах школы. В Швейцарии, там, где профессиональные школы продают работы учеников, они продают их по повышенной цене, чтобы не делать конкуренции самостоятельным ремесленникам. Отрицательно относились к профессиональным школам и тред-юнионы и всячески противились их основанию. Они вообще стремились ограничить доступ к ремеслу, чтобы сократить предложение рук со стороны обученных рабочих, и строго регулировали число учеников, допускаемых к обучению профессии. Не менее отрицательное отношение мы видим и у американских профессиональных союзов к основывавшимся в свое время в Америке профессиональным школам (Trade Schools).

Однако профессиональные школы, вынужденные приспособляться к потребностям производства, скоро изменили свой характер. Они перестали быть простой заменой обучения у мастера. Прекрасно поставленное преподавание рисования, моделирования, механики и других предметов теории подняло преподавание на высшую ступень. Ученик научался в школе тому, чему не мог научиться в

мелкой мастерской, у мастера. К этому типу принадлежат американские Industrial Schools, французские муниципальные и национальные профессиональные школы, многие профессиональные школы в Германии, Австрии, Швейцарии.

По поводу профессиональных школ этого типа П. Лафарг пишет в «Grande Encyclopédie»: «Ученичество в мастерской под руководством мастера заменяется профессиональными школами, число которых растет с каждым днем; при них организуются стипендии, награды, путешествия с учебной целью по промышленным городам для лучших учеников. Таким образом, ученичество, которое одно время происходило под надзором корпораций, потом на некоторое время было предоставлено частной инициативе, теряет теперь свой частный характер и стремится превратиться в социальное учреждение, функционирующее под руководством учителей и профессоров, получающих назначение непосредственно от общественных властей».

Профессиональные школы этого типа готовят уже не самостоятельных ремесленников, а «обученных» рабочих для крупного производства: мастеров, надсмотрщиков, помощников инженеров и пр.

Однако эти профессиональные школы далеки еще от идеала. В большинстве случаев они оторваны от производства, что кладет на них известный отпечаток. Часто в них царствует рутинная работа. Так, например, во многих французских профессиональных школах до сих пор употребляются машины исключительно французской марки, тогда как в соответствующих отраслях французской промышленности давно уже работают на более совершенных машинах немецкой и американской марки.

При большинстве профессиональных школ существуют рабочие мастерские, но они далеко не всегда хорошо оборудованы. Исключение составляют американские профессиональные школы (Industrial Schools), но и они не в состоянии угнаться за всеми нововведениями техники. На помощь тут приходят в некоторых странах технические музеи (например, в Австрии, в Швейцарии, в Англии), но не в достаточной мере.

Рабочие охотно отдают своих детей в профессиональные школы нового типа. Правда, делать это могут лишь наилучше оплачиваемые, которые в течение нескольких лет могут обойтись без заработка детей; в профессиональ-

ные школы нового типа отдает своих детей и мелкая буржуазия.

Окончившими профессиональную школу, технически подготовленными рабочими в настоящее время, когда промышленность предъявляет на таких рабочих особенный спрос, фабриканты дорожат. Они не только дают им более высокую плату, не только ставят их в привилегированное положение, но участием в прибылях и другими способами стараются связать их интересы с интересами промышленного предприятия. У большинства этих рабочих воспитывается, таким образом, буржуазная психология. Их интересы часто противоречат интересам всего рабочего класса в целом. Это — слой рабочей аристократии, во многом напоминающий собой английскую рабочую аристократию, организовавшуюся в тред-юнионы. Этот слой технически подготовленных, квалифицированных рабочих составляет в Германии, Швейцарии, Австрии около одной четверти всех фабрично-заводских рабочих, во Франции — несколько менее. Но современная рабочая аристократия во многом отличается от старого тред-юнионизма. Старый тред-юнионизм представлял собой более или менее замкнутую организацию, которая противопоставляла себя, с одной стороны, капиталу, с другой — всей остальной рабочей массе. Современная рабочая аристократия не противопоставляет себя ни тому, ни другому. Организационно она входит в общие рабочие организации, идейно она сплошь и рядом не отделяет интересов рабочего класса от интересов капитала. Благодаря своей большей интеллигентности, образованности, общим более благоприятным условиям представители рабочей аристократии являются обычно вождями рабочих организаций, их должностными лицами и вносят в них свойственный им дух компромисса, оппортунизма. Война с особенной яркостью вскрыла это явление: например, вожди профессиональных союзов в Германии целиком пошли с капиталом. Буржуазия умест властвовать разделяя.

С точки зрения интересов рабочего класса создание особого слоя рабочей аристократии — явление нежелательное. Рабочий класс — за поднятие общего уровня технического образования рабочего класса в целом, а не отдельных его слоев.

За последнее десятилетие потребность капитала в обученных рабочих значительно выросла, особенно в быстро развивающихся в экономическом отношении странах, вроде Германии, и буржуазия, и правительство стали принимать меры к повышению технической подготовки всего рабочего класса в целом. В этом отношении характерно устройство повсюду вечерних технических курсов.

Во Франции, в Англии, в Америке посещение таких курсов добровольно, необязательно, в Англии оно даже платно. Вечерние курсы идут навстречу стремлению громадного числа рабочих выбиться из рядов необученных рабочих в ряды лучше поставленных квалифицированных рабочих.

Во Франции вечерние курсы носят общобразовательный характер, хотя рисование и составляет в них главный предмет. Техническое преподавание там, где оно существует, преследует узкоспециальные цели. Вечерние курсы имеют успех, но число учеников к концу года тает больше чем наполовину, что показывает, между прочим, как трудно при напряженном дневном труде посещать вечерние занятия.

Интереснее постановка дела в Англии. Там существуют так называемые народные политехникумы. Теперь такие политехникумы существуют в каждом из лондонских кварталов. В общем их около десятка. Это настоящие дворцы. В одном Regent Street Polytechnicum читается в неделю свыше 500 курсов, а учащихся в нем около 15 тысяч.

«Каждый из этих политехникумов охватывает программы и курсы промышленной школы, музыкальной консерватории, курсов декламации, коммерческой школы, профессиональных школ по крайней мере для 15 различных профессий, школы домоводства, шитья и кройки и пр. Вместе с тем это клуб, где организуются празднества, спектакли и концерты по крайней мере раз в неделю; при политехникумах громадные залы, богатые библиотеки, прекрасно оборудованные читальни, гимнастические залы, плавательные бассейны, залы для игр, курительные комнаты, дешевые рестораны и пр.» (Genoud, «L'enseignement professionnel», стр. 150). Можно записываться на любой курс, за что взимается небольшая плата.

Американские Continuation Schools (повторительные школы) носят более технический характер, преподавание



теории и практики в них поставлено очень хорошо, при школах прекрасные учебные мастерские с новейшими машинами и пр.

В Австрии и Германии посещение дополнительных школ обязательно.

В Германии дополнительная школа (Fortbildungsschule) вначале носила общеобразовательный характер. Преподавание велось в ней в патриотическом духе, и цель ее была главным образом служить противоядием начавшему сильно развиваться в рядах юношества социал-демократическому движению. Однако под давлением потребности в технически подготовленном рабочем все большее и большее внимание стали обращать на рисование, черчение, геометрию, вычисление, ведение торговых книг, писание деловых сочинений. Французы посмеиваются над программами немецких дополнительных школ и говорят: слишком много учености! И без знания алгебры и тригонометрии поваренок сумеет испечь сладкий пирог. Однако германская дополнительная школа имеет в виду не подготовку к какой-нибудь одной узкой специальности, а стремится дать общую теоретическую базу, столь необходимую для всякого технически подготовленного рабочего. Она стремится поднять общий уровень технического образования всего рабочего класса и в этом отношении имеет, несомненно, прогрессивный характер.

Практика скоро показала, что преподавание в дополнительной школе страдает слишком большой отвлеченностью и потому не достигает цели. При дополнительных школах стали строить мастерские и соединять теоретическое преподавание с практической работой. Результаты стали получаться очень хорошие, и дополнительные школы в Германии быстро преобразовываются в этом направлении. Однако скоро стало сказываться, что успеху занятий мешает утомление учеников. Проработав день на фабрике или на заводе, они не могут уже работать вечером в учебной мастерской. Поэтому в Германии издан закон, в силу которого каждый хозяин обязан раз в неделю освобождать ученика от работы у себя на фабрике или на заводе и посылать в дневную дополнительную школу. Дневные дополнительные школы, в которых теоретическое преподавание тесно связано с практическим и где преподавание носит не узкопрофессиональный ха-

ракти, а более или менее приближается к политехническому, поднимает рабочий класс Германии на более высокую степень культуры.

Чего не хватает в Германии и что имеется налицо в Америке — это общее развитие внешних чувств, общая подготовка к труду, которые дает в Америке детям начальная школа. В американскую техническую школу ученик приходит с развитым умением наблюдать, рисовать, ориентироваться во всякой работе, ловко выполнять ее. В Германии до сих пор царила школа учебы, которая не только не готовила детей к труду, а отучала их от него. Современная дополнительная школа в Германии обнаружилась этот недостаток германской пародной школы и заставила приступить к ее реформе.

Американская школа систематически готовит к труду, начиная с детского сада. Завершением этой общей подготовки к труду являются так называемые High Manual Training Schools. Это прекрасно оборудованные мастерские, где молодые люди изучают на практике весь процесс производства в целом. Изучается не та или другая профессия, а целый ряд производств, выбираются самые важные отрасли, самые типичные. В High Manual Training Schools ученики получают настоящее, всестороннее теоретическое и практическое *политехническое* образование. Это политехническое образование не только дает общую подготовку к труду, оно расширяет умственный кругозор учеников.

Дополнительная школа Германии подчеркивает тенденцию современного промышленного развития сделать техническое образование всеобщим достоянием.

Американские High Manual Training Schools выдвигают другую тенденцию этого развития: расширить рамки профессионального образования, превратить его из подготовки к узкой специальности в подготовку к промышленному труду вообще, дать общую основу, которая делала бы возможной смену занятий, вызываемую прогрессом современной техники.

Наконец, в самое последнее время стал создаваться новый тип школ, которые выдвигают еще одну характерную тенденцию современного промышленного развития, именно: установление тесной связи технического образования с производительным трудом подростков.

Движимые потребностью в обученных, прекрасно подготовленных рабочих, которым можно поручать ответственные посты, находя подготовку, получаемую рабочими в дополнительных школах, недостаточной, американские крупные заводчики решили взять дело подготовки нужных им рабочих в собственные руки. Во второй половине первого десятилетия XX в. в Америке возник целый ряд фабричных школ. Громадное большинство их — дневные школы. Ученики для занятий освобождаются от работы, причем продолжают получать свою обычную заработную плату. Кроме того, ученикам, успешно прослушавшим полный курс, выдается премия в 50—150 долларов. Занятиям посвящается обыкновенно два дня в неделю, хотя школа работает всю неделю, сменяются лишь ученики. Ученики принимаются в эти школы от 14 до 18 лет, в зависимости от того, требуется ли для поступления в фабричную школу окончание обыкновенной или высшей школы (американские высшие школы доступны самым широким слоям населения). В фабричных школах преподаются: математика, физика применительно к потребностям производства, электричество, механика, товароведение, черчение, рисование и пр. Общеобразовательные предметы не входят в программы школ. У печатников, в химических производствах программы несколько иные.

На заводе ученики работают под надзором различных мастеров и переходят от машины к машине.

У одних только железнодорожных компаний в 1910 г. была 51 фабричная школа такого типа.

Кроме фабричных школ для учеников, которые могут устраивать лишь очень крупные предприятия, где работает много подростков, в Америке стала быстро прививаться так называемая «Cooperative school system». Она заключается в том, что одно или несколько предприятий входят в соглашение с местной технической школой. Они обязуются посылать своих учеников в школу (с сохранением им платы), которые проводят в ней половину или часть времени (часто дело организовано так: одну неделю ученики учатся, другую работают), а школы обязуются преподавать ученикам предметы, необходимые им для их технического образования.

В Англии крупные предприятия также озабочены выработкой нужного им рабочего персонала.

«В 1903 г. синдикат инженеров и судостроителей Сандерленда, крупного центра судостроения, совместно с администрацией технического училища этого города, положил основу взаимного сотрудничества, которое даст великолепные результаты. О значении экономических сил, припимающих участие в этом движении, можно судить по тому факту, что это движение группирует около себя 25 судостроительных предпринимателей, из которых один только М. Доксфорд владеет такими громадными верфями, что ему случалось одному в год изготовлять столько судов, сколько изготовляют все германские судостроители, вместе взятые. Основной принцип, проводимый в Сандерленде, заключается в том, что ученики должны обучаться своей профессии у хозяина в мастерской и посещать хорошо приспособленные научные курсы и курсы рисования при техническом училище. Первые два года по окончанию начальной школы они проводят все свои дни в мастерской и некоторые вечера в училище, потом путем конкурса наиболее способные получают стипендии, которые позволяют им всецело в течение семестра без всяких расходов отдаваться техническим занятиям высшего разряда. Эти занятия обеспечивают им специальный диплом, дающий весьма существенные преимущества обладающим им» («Revue pédagogique», 1914, июль, стр. 52).

«Крупная индустрия в Германии, с своей стороны, приняла особые меры по отношению к ученичеству с целью подготовки рабочих, знания и способности которых соответствовали бы современным требованиям техники. Были созданы специальные ученические мастерские, которые посредством систематической смены занятий посвящают наиболее одаренных во все тайны профессии. Первый пример подобного рода дала администрация императорских прусских железных дорог.

Во время ученичества, продолжающегося год, молодые люди под постоянным надзором и руководством мастера учатся обращаться с материалами и инструментами. Затем они поочередно посылаются на работу в различные отделения мастерской, где они принимают участие в производимых там работах и работают при всевозможных машинах; таким образом, их практическое обучение

происходит в самых благоприятных условиях» (Genoud, «L'enseignement professionnel», стр. 165).

Устройство профессиональных дополнительных и фабричных школ вызывается потребностью современной крупной промышленности в подготовленном, квалифицированном рабочем. Те блага всеобщего политехнического образования, связанного с производительным трудом, которые при этом выпадают на долю рабочего класса, буржуазия стремится уравновесить увеличением своего влияния на молодежь и тем делением, которое вносится ею в среду рабочего класса выделением наиболее талантливых рабочих в особый привилегированный слой рабочей аристократии. Но по мере расширения потребности в квалифицированном рабочем будет постоянно расширяться круг технически обученных рабочих, техническое образование из привилегии превратится в общее достояние. Оно поднимет общую интеллигентность рабочего класса и превратится, таким образом, в средство преобразования существующего строя в социалистический.

#### ПРЕВРАЩЕНИЕ ШКОЛЫ УЧЕБЫ В ШКОЛУ ТРУДА. НЕИЗБЕЖНОСТЬ ЭТОГО

Народная школа повсюду в Европе приняла форму школы учебы. Чем на большее число лет распространяется школьная повинность, тем больше притупляется, как мы видели на примере Швейцарии, общая работоспособность детей. «В возрасте от 3 до 14 лет у ребенка особенно сильно преобладают инстинкты и влечение к ручному труду», — говорит Георг Кершенштейнер в своей книге «Begriff der Arbeitsschule» (стр. 25). Большую часть этого времени ребенок проводит в школе. Школа учебы не только не развивает, а заглушает это естественное стремление.

Когда промышленность стала предъявлять повышенный спрос на политехнически образованного, инициативного, интеллигентного рабочего, когда стали приниматься меры к расширению технического образования рабочих, повсюду натолкнулись на печальные результаты школы учебы. Этот факт особенно оттенялся сравнением с Северо-Американскими Штатами, где народная школа употребляет все усилия для развития трудоспособности в детях.

Понятно, почему Америка первая пошла по этому пути. В отношении технического прогресса Америка стояла долгое время впереди всех других стран мира, в Америке раньше и острее, чем где бы то ни было, стал ощущаться недостаток в технически подготовленном рабочем. С другой стороны, организация школьного дела в Америке, построенная на широких демократических началах, чуждая всякого бюрократизма, рутины, предоставляющая громадный простор проявлению личной инициативы со стороны учащихся, подчиненная контролю населения, сделала американскую школу чрезвычайно гибкой, легко приспособляемой ко всем потребностям жизни. Тысячами путей связана американская школа с общественным производством страны, и потому естественно, что труду отведено в ней широкое место.

Начиная с детского сада, ребят приучают к труду, к умению обращаться со всякого рода материалами и инструментами; учат путем труда наблюдать, самостоятельно мыслить и действовать. Малыши рисуют, красят, лепят, вырезают, клеят. Народная школа продолжает дело детского сада, только работы делаются сложнее, требуют все большей ловкости, выдержки, настойчивости, самостоятельности. Красною нитью проходит производительный труд через все школьные занятия High Manual Training Schools,—политехнические школы являются лишь завершением преподавания ручного труда, начатого в детском саду. Разносторонняя трудовая деятельность очень рано выявляет наклонность ребенка, его вкусы и таланты, так что выбор профессии для юноши или девушки, прошедших американскую школу, гораздо легче, чем в Европе, где дело предоставляется большей частью слепому случаю. Выбор профессии имеет большое значение для вступающего в ряды армии труда юноши (или девушки), ибо труд, соответствующий склонностям и способностям, гораздо более удовлетворяет, чем труд, которому противится вся натура. Имеет значение выбор профессии и для производительности труда, очень повышая ее. Американские предприниматели прекрасно знают это и весьма озабочены тем, чтобы «to put the right man on the right place» (ставить надлежащего человека на надлежащее место) на своих фабриках. Кроме того, что школы труда лучше выявляют способности ребенка, чем школы

учебы, при американских школах существуют особые «советчики по выбору профессии», которые наблюдают детей в школе, узнают их склонности, определяют, к какой профессии наиболее пригоден выходящий из школы подросток, и дают ему соответствующие указания. Должность, неизвестная в Европе. Конечно, не следует преувеличивать значение выбора профессии для большинства населения. В настоящее время громадное большинство вынуждено сообразоваться не со своими вкусами и наклонностями, а с возможностью получить ту или иную работу. Теперь большее значение имеет та общая подготовка к труду, которая даст возможность не век быть привязанным к одной узкой специальности, а в случае необходимости менять род занятий и профессию. Еще больше приходится ценить то соединение физического труда с умственным, которое мы видим в американской школе, — соединении, одухотворяющее физический труд и оплодотворяющее умственную деятельность, подготовляющее уничтожение деления общества на белую кость, занимающуюся умственным трудом, и кость черную, удел которой — труд физический.

Колоссальные успехи Америки в области промышленного труда, которыми она в немалой мере обязана прекрасно подготовленному рабочему персоналу, заставили и в Европе заговорить о реформе народной школы, о превращении ее из школы учебы в школу труда. И естественно, что горячее всего этот вопрос стал обсуждаться в Германии — стране, за последние 45 лет развивавшейся в промышленном отношении быстрее всех других европейских стран. Вопрос о трудовой школе стал там злобой дня.

«Всемирный рынок», — говорил на съезде немецких учителей 1912 г. докладчик по вопросу о трудовой школе Эрнст Вебер, — требовал от немцев отказа от формулы «дешево и плохо». Новое время требовало работы, выполненной не по шаблону, продуктов, которые не мог бы воспроизвести без особого труда любой немемецкий рабочий, требовалась оригинальность, высокое качество продуктов. Педагогика сделала отсюда вывод: если в будущем ученик должен создавать своеобразное, то его индивидуальность, в особенности его воля и стремления, не должны систематически подавляться. Индивидуальность вступила в свои права».

«Реформа не только внесла равновесие в душевные силы, она создала согласование между активными и пассивными формами человеческой деятельности. Нашли, что ученик был слишком подражательным, лишь воспринимающим существом, что его пичкали знаниями и что эти знания умственно оставались непереваренными, что заглушалась радость творчества. Стали требовать, чтобы ученик не только получал впечатления, но и выявлял себя, чтобы он не только воспринимал, но и действовал, не только подражал, но и творил. Особенно подчеркивалась необходимость воспитания для практической деятельности, для дела».

«Старый принцип самостоятельности, о котором всегда упоминали, но который при обилии учебного материала не всегда можно было осуществлять, был вновь поставлен на очередь, превратился в своего рода центральное требование со стороны нового движения. Место простого сообщения со стороны учителя и запоминания сказанного учениками должно было занять самостоятельное наблюдение. Знание должно было претворяться в умение, познания должны были порождать дела».

«Истинная самостоятельность рождается изнутри; истинное индивидуальное творчество не может быть предписано извне; истинная самостоятельность вытекает из основного характера человеческой природы, из свободной воли».

«Сознание этого факта повело к выяснению соотношения между свободой и принуждением».

«Реформа заботилась больше всего о том, чтобы дать толчок самостоятельному творчеству ребенка. То, что ребенок делал под влиянием импульса, в силу естественного стремления, не должно было быть более подавляемо, напротив, должно было быть культивировано. Охрана естественных прав ребенка! — таков был лозунг. Руководствоваться нужно было не тем, что учитель хотел, что бы хотел ребенок, а тем, к чему стремился ребенок по своему собственному, внутреннему побуждению. При всякой педагогической мере в постановке целей и выборе средств учитель должен был являться лишь в качестве опекуна ребенка, а не его господина. При каждом деланом им шаге учитель должен был спрашивать себя, сделал ли бы ребенок, которого он направляет, тот же шаг также и по собственному побуждению».



«Ребенок сделался центром всей ориентировки воспитательной деятельности. Это требовало более близкого знакомства с детской индивидуальностью. Новейшая детская психология установила, что душевная жизнь ребенка в своих характерных особенностях никоим образом целиком не совпадает с душевной жизнью взрослого человека. Она открыла целую градацию возрастных типов, резко отличающихся друг от друга. Особенно ясно обозначился следующий психологический факт, именно тот, что интерес ребенка с особой силой обращается на все конкретное, видимое и осязаемое, вещественное, что умение схватывать действительность у ребенка сильнее, чем его сила абстракции, живая жизнь, полнота переживаний фактов может гораздо больше захватить внимание ребенка, чем невещественный мир научных ассоциаций и идей.

«Чтобы достичь надлежащим образом поставленной цели культивирования индивидуального творчества и социализации с детской природой, нельзя было оставлять в небрежении это умение схватывать действительность, это тяготение к конкретному, это свободное желание ребенка».

«Понимание этого повело к новой форме координации: координации между школой и жизнью. Окружающая действительность, родина стала исходным пунктом всех дидактических мероприятий. Клич «на волю!», когда-то сыгравший такую большую роль среди художников, приобрел обновляющее значение также и для школы. С воли природа вливалась и в школьную жизнь: были введены школьные сады, террарии и аквариумы. Отдельные предметы — чтение, письмо, счет — брали больше, чем прежде, за исходный пункт действительную повседневную жизнь и применялись к ней. Вместе с тем стремились связать школьную жизнь с играми ребенка. Резкость перехода, так пугавшая маленьких азбучников при поступлении в школу и суровым принуждением к выполнению долга лишавшая их радости, должна была быть смягчена».

«Наконец, сознание, что природа ребенка предпочитает мир вещественный и конкретный, повело к всестороннему культивированию органов человеческого тела: стали требовать участия всех органов чувств в восприятии, применении и переработке воспринятого. Стали культивировать не только слух и орган речи, но и глаз, и руку.

Не только слух и зрение, но и мускульное чувство требовало культуры. Рисование было реформировано, встало на очередь введение в обиход наших школ ручного труда, обучения обращению с инструментами и материалами, устройство школьных мастерских. От подобного рода нововведений ждали синтеза умственного и физического образования и воспитания. В них видели в то же время синтез дидактических методов, синтез наблюдения, переработки и изображения, духовно-физическую организацию всей образовательной работы и, наконец, вообще синтез абстрактной и конкретной культуры» («Отчет немецкого учительского собрания в Берлине на триицу 1912 г.». «Bericht über die deutsche Lehrerversammlung zu Berlin», Pflingsten, 1912, стр. 38—41).

Докладчик очень наглядно показал в вышеприведенных словах, как расшатали все устои старой школы учебные новые требования промышленной жизни. Весь уклад школьной жизни приходилось перестраивать заново. Введение в программу ручного труда было тесно связано с реформой всей старой системы. Ручной труд как средство развития индивидуальности ребенка, как арена для проявления его творческих стремлений, как метод воспитания, как средство гармонического развития,— так понимают его лучшие представители немецкого школьного реформистского движения последних годов.

Указанные Э. Вебером принципы нашли себе полное приложение в американской народной школе. Там же особенно сильное развитие получила новая отрасль педагогики, поставившая себе целью научное изучение природы ребенка,— экспериментальная психология.

Экспериментальная психология занимается научным исследованием душевных способностей ребенка. При помощи всякого рода опытов и приборов научились измерять силу и быстроту восприятий, силу и длительность памяти и пр., явилась возможность таким образом получать объективные данные относительно способностей и даже уровня развития ребенка. По существу своему экспериментальная педагогика относится к области точных наук, подобно химии, физике, биологии и пр. Но наука эта сравнительно новая, методы ее еще не точно выработаны и, благодаря различным педагогическим предрассудкам, многое в ней еще лишь по внешности носит на-

учный характер. Тем не менее даже в своем теперешнем виде она открывает блестящие перспективы. Она дает возможность изучить влияние тех или иных условий на развитие душевных способностей, установить взаимозависимость между ними. Так, исследовано, например, влияние утомления на внимание, память, волю; влияние интереса к предмету на способность сосредоточиваться, запоминать, на усилие.

Исследования в этой области известного американского психолога и педагога Джона Дьюи научно обосновали те принципы, на которых построена американская школа.

Дьюи приходит к следующим выводам.

Индивидуальность ребенка является суммой известных коренящихся в организме сил, инстинктов, которые являются причиной импульсов ребенка, стремящегося действовать сообразно этим импульсам. Эти силы, инстинкты могут быть известным образом направлены, введены в русло, но не могут быть подавлены. Интерес ребенка к тому или иному предмету или деятельности указывает на то, что этот предмет или деятельность включают в себе нечто, что влечет ребенка к ним, что удовлетворяет известным потребностям его развивающегося организма. Если эти потребности удовлетворяются, ребенок испытывает удовольствие; когда ребенок занимается тем, что его влечет, интересует, он всецело уходит в то, что он делает, активность его развертывается, организм без внешнего принуждения делает усилие. В результате занятия тем предметом, который интересует, является развитие душевных сил ребенка. Изучив индивидуальность ребенка, его интересы, воспитатель может, давая постоянную пищу этим интересам, развивать и углублять их, преобразовывать их. Считаясь с индивидуальностью ребенка, можно достигнуть очень больших результатов. Попытка же подавить индивидуальность ученика, заставить его заниматься тем, к чему у него нет внутреннего интереса, ведет к раздвоению внимания, утомлению, к понижению активности организма, к ослаблению воли.

Правда, еще в XVII в. Амос Коменский говорил, что преподавание должно быть индивидуально, но, во-первых, индивидуальность долго понималась в очень неопределенном, условном смысле, а затем в век капитализма, когда громадная часть населения превращалась

в простой придаток машины, когда рабочие приравнялись к товарам, на развитие человека, его индивидуальности обращалось мало внимания. Если личность взрослого человека ставилась ни во что, трудно было ожидать, чтобы было обращено внимание на развитие личности ребенка. Кроме того, проведение в жизнь принципов, без которых невозможно свободное развитие индивидуальности ученика, осуществимо более или менее полно лишь при демократическом режиме. Вот почему, между прочим, принципы эти очень быстро привились к школе американской и с таким трудом прививаются к школе германской. В Америке в школе на одной скамье сидят и сын Рузвельта, и сын чернорабочего. В Германии школа носит гораздо более сословно-классовый характер, — там существует «народная» школа, которую посещают дети трудящихся классов, и существует средняя школа (не являющаяся продолжением народной, в своих младших классах параллельная ей), предназначенная для детей зажиточных слоев и преследующая иные цели — подготовку «командующего» слоя. И вот в то время как народная школа продолжает в общем быть построена на принципах муштровки и учсбы, средняя школа воспринимает принципы американской школы. Не вся в целом. Громадное большинство средних школ в Германии и Франции продолжает преследовать прежнюю цель — воспитывать в учсниках, по словам Паульсена, «добродетели подчиненного чиновника», но повсюду в Европе создались уже школы для детей зажиточных сословий, подготовляющие воспитанников для такой карьеры, где нужны самостоятельность и инициатива.

В программе английской «новой» школы, ставшей образцом для целого ряда такого рода школ на континенте, Аббатсхольмской школы, прямо говорится, что учсники школы с успехом могут впоследствии занять видные должности в многочисленных колониях Англии. Ректор «новой» школы в окрестностях Штутгарта Капфф очень подробно излагает, для кого именно предназначаются эти «новые» школы, или, как их называют в Германии, «Landerziehungsheime» (сельские воспитательные интернаты).

«Новые» школы предназначены вообще для подготовки ко всякого рода профессиям. Для сыновей и нас-

ледников руководителей промышленности («captains of industry») совершенно не существует никакой подходящей средней школы, которая давала бы им необходимую подготовку,— пишет Капфф.— Для будущих обладателей руководящих должностей наша трудовая школа подходит как нельзя более. Затем укажем на тот факт, что новейшее развитие создало за последнее время целый ряд новых профессий, также вполне подходящих для сыновей образованных сословий» («Die Erziehungsschule» von Dr. Kapff, стр. 69).

«На земле еще более чем достаточно места для людей, имеющих мужество строить свою жизнь по-своему, причем не исключаются ученые профессии врача, профессора, духовного лица, не говоря уже о профессии техника. Конечно, молодыми пемецкими купцами и банковыми чиновниками все заоксапские земли переполнены выше меры, о необходимом контингенте для заполнения остающихся свободных мест заботятся юные ганзейцы, которые через своих родственников получают лучшие места. Но разве не имеется еще достаточно количества производительных профессий, при помощи которых можно составить себе состояние? Например, известно ли у нас в родительских кругах, что значит, что в необычно процветающей Аргентине в настоящее время имеются гигантские пространства, служившие до сих пор пастбищами и теперь превращаемые в обработанную землю, и что там существуют все условия для возникновения сословия фермеров, подобные тем, какие были в прериях Северной Америки? Но и в самой Европе достаточно еще мест для колонизации. Так, знатоки утверждают, что полуостров Истрию можно превратить в маленькую Калифорнию, если бы предприимчивые сельские хозяева, обладающие капиталом, завели там плодовые фермы на манер американских».

«...Перед сыновьями высших сословий, как и в англосаксонских странах, в особенности стоит задача быть пионерами немецкой промышленности и торговли, а также немецкой науки в чужих странах. Для таковых не было до сих пор соответствующей средней школы. Воспитательная школа предназначается для заполнения этого пробела» (там же, стр. 71).

Итак, цель «новых» школ — удовлетворить потребность

государства в образованном, интеллигентном, инициативном слое высших должностных лиц, удовлетворить потребность буржуазии в умелых руководителях промышленных предприятий. Потребность в таком избранном слое создает быстро развивающийся империализм.

Цели «новых» школ определяют весь их дух. В настоящее время насчитывается уже довольно много «новых» школ. В 1889 г. первая школа подобного рода была основана д-ром Редди в Англии в Аббатсхольме, затем в Англии устроена была еще одна такая же школа, в Бедале. По инициативе Демолена в 1899 г. по образцу Аббатсхольмской школы была основана «новая» школа в «Les Roches» во Франции. Теперь таких школ во Франции больше шести. Годом раньше, чем во Франции, основал аналогичную школу в Германии бывший преподаватель Аббатсхольмской школы доктор Литц. Теперь у него уже три таких школы. По тому же типу организовано несколько школ в Швейцарии и Австрии.

«Новые» школы представляют собой интернаты. За обучение и содержание в них берут 1500—2000 франков в год. Они расположены обычно вдали от городского шума, на лоне природы, в каком-нибудь имении. Обстановка самая комфортабельная: ванны, электричество, отдельные комнаты для каждого ученика, читальни и пр. Книжки, посвященные описанию «новых» школ, испещрены фотографиями, которые показывают, как богато, рационально и уютно все устроено.

На физическое воспитание обращено громадное внимание: великолепная вентиляция, утренние души и обмыванья, купанья, физические упражнения, спорт, игры, здоровая пища, целесообразная одежда, спокойный, долгий сон,— все преследует цель укрепления организма воспитанников. В число физических упражнений введен и физический труд на открытом воздухе, и физический труд в мастерских. Садоводство, огородничество, уборка сена, постройка беседок, голубятен, навесов для лодок— все это крайне полезно для физического развития. Дети в «новых» школах дышат здоровьем.

На умственное развитие также обращено самое серьезное внимание. Нет бессмысленной зубрежки. Самостоятельности учеников предоставлен широкий простор. Интерес ученика, удовлетворение его потребности в активно-

сти, творчестве поставлены в центр преподавания. Внешняя дисциплина и принуждение сведены до минимума. Весь режим школы таков, что захватывает ученика целиком, способствует всестороннему развитию его личности. Совместная, разумно организованная работа учит умению жить и работать совместно с другими. Школьное самоуправление приучает к умению организовать общественную жизнь.

По сравнению с обычными средними школами «новые» школы являются громадным шагом вперед.

Но это совсем не те школы, каких хочет рабочий класс. Эти школы больше всего напоминают филантропии как по своим целям, так и по всему своему складу. Склад жизни в «новых» школах совершенно буржуазный. Общественная среда подобрана крайне искусственно. Тепличная атмосфера сельского интерната может быть лучше затхлой атмосферы лицея или бессмысленной, часто развращающей атмосферы буржуазной семьи, но интернат, хотя бы он и был разумно организован, остается интернатом, т. е. изолирует ученика от живой жизни, суживает сферу общественных впечатлений и переживаний ученика.

Роль физического труда в сельских интернатах суживается до чисто педагогически-гигиенических целей: укрепления здоровья, развития физической ловкости, сообразительности, любознательности.

Вспомним, какую роль придавал физическому труду хотя бы Руссо: физический труд был для него выполнением общественной обязанности; выработкой общей трудоспособности, делающей для ученика возможным физическим трудом добывать себе средства к существованию; средством понять весь процесс общественного производства в целом, понять взаимоотношения людей; средством судить о справедливости общественного порядка.

Ученики «сельских интернатов» подготовляются к «высшим интеллигентным профессиям», жить они будут не физическим трудом, это знают и учителя и ученики, и потому отношение к физическому труду у них не больше как к развлечению, к спорту. На то, чтобы дать ученикам путем ознакомления их с самыми разнообразными отраслями производства понятие об общественном производстве в целом, тоже обращено мало внимания. Политехническое образование не является целью сельских интернатов.

Оторванность от жизни мешает ученикам изучить на деле общественные отношения. Ученик Руссо учился не только столярному ремеслу, а и жизни столяра, жизни крестьянина и пр. Этому не учатся в «новых» школах, критерия для оценки справедливости существующего порядка вещей «новые» школы не дают, да, по правде сказать, «captains of industry» спокойнее не иметь его.

Песталоцци, Оуэн, Беллерс, Лавуазье и др. хотели, чтобы дети с ранних лет принимали участие в производительном труде. Такое участие дает сознание своей полезности, дает серьезное отношение к жизни.

Растущие в тепличной атмосфере воспитанники сельских интернатов тоже делают полезную работу: сажают цветы и овощи, строят голубятни и пр. Но тут и речи нет о том, чтобы они окупали трудом стоимость своего содержания. Стоимость их содержания оплачивается теми 2000 франков, которые вносят за воспитанника его родители. Они прекрасно понимают это, и то, что они выращивают салат и потом продают его кухарке интерната, вряд ли может воспитать в них чувство солидарности с миллионами трудящихся масс, которое воспитывает взаправдашнее участие в производительном труде.

Подведем итоги сказанному. Сельские интернаты с педагогической точки зрения во многом организованы разумно, но по своим целям и духу они являются школами, удовлетворяющими специальные потребности некоторых слоев буржуазии. Рабочая демократия воспользуется их педагогическим опытом, но построит свои школы по-иному.

Гораздо труднее оказалось приложение новых идей о необходимости свободного развития индивидуальности ребенка к начальным школам Европы. Режим школы учебный рассчитан был на воспитание в массах известного образа мыслей и известных чувств, он обезличивал ученика, приучал его к автоматическому послушанию, усыплял его способность к самостоятельному мышлению. Известные круги ценили именно эту сторону дела в школе учебной. С другой стороны, новейшее развитие техники властно предъявляло спрос на рабочих, имеющих свое «лицо», умеющих работать не только по указке, а вносить в труд инициативу, вкладывать в него свое «я».

Резче всего это противоречие давало себя чувствовать в Германии. Долгое время там искали компромиссного



решения. Пытались оставить в неприкосновенности старый школьный режим и лишь ввести в учебный курс в качестве особого предмета преподавание отдельных ремесл.

Такая попытка была сделана также во Франции, но дала очень неблагоприятные результаты (Savoy, «L'apprentissage en Suisse», стр. 53). В Германии введение профессионального образования в курс начальной школы встретило решительный отпор со стороны немецкого учительства. В 1857 г. во Франкфурте-на-Майне, в 1882 г. в Касселе, в 1889 г. в Аугсбурге и, наконец, в 1900 г. в Кельне немецкие учителя решительно высказались против введения в программу народных школ преподавания ручного труда. В будущем детям и без того придется слишком много времени посвящать физическому труду, и ради него нельзя отрывать времени от общего образования, которое и так скудно. Таков был основной мотив, хотя примешивалось к нему и нежелание делить школьную власть и влияние с учителем-мастером, специалистом в данной профессии, и взгляд на физический труд как на «низший», введение которого унижало бы школу. И насколько вопрос шел о введении чисто профессионального обучения, учителя были правы. Узкопрофессиональное обучение носит ведь тоже характер учебы, и вопрос в такой постановке, действительно, шел о сужении общеобразовательной части в пользу чисто технических навыков. Когда в 1889 г. столь известный теперь директор народных школ в Мюнхене Георг Керншенштейнер стал говорить о воспитательном значении ручного труда, он был встречен всеобщими насмешками. Но за 23 года многое изменилось. Для Германии стало вопросом жизни и смерти повысить уровень технического и общего образования рабочих, приблизить их по развитию к уровню американских рабочих.

В связи с этим началось внутри германской школы брожение, пересмотр методов преподавания и пр., то движение, которое описал в вышеприведенной цитате Эрнст Вебер. В интересах общей реформы школы оказалось необходимым ввести ручной труд как метод преподавания, как путь к углублению общего образования. Отдельные учителя стали вводить у себя в школах ручной труд, который, будучи правильно поставлен, являлся областью, дававшей широкий простор детскому творчеству. Как надо

поставить ручной труд, чтобы он имел общеобразовательное значение, над этим немало поработали немецкие учителя. Их опыт, вместе с соответствующим опытом американских школ, завоевал право гражданства для трудовой школы.

Знаменем времени явилось назначение директором народных школ Мюнхена Георга Кершенштейнера. Правда, Кершенштейнер не внушает правительству Баварии опасений, он далек от всякого демократизма. Он прсклоняется перед буржуазным государством, блюдет пуще всего его интересы и с ними сообразует свою педагогическую деятельность. Он очень сведущий человек, прекрасно знакомый с новейшими методами преподавания, ездивший изучать постановку профессионального образования во Франции, Швейцарии, Австрии. Но он не хочет новой школы. Он хочет школы, которая при помощи новых методов преследовала бы старые цели. Клапан приоткрывается, индивидуальности ученика дается некоторый простор. Самодетельность является средством, чтобы лучше овладеть вниманием учеников, завоевать их доверие и тем вернее подчинить их своему влиянию. Новые методы в руках кершенштейнеров являются лишь более утонченным и совершенным средством, построенным на знании детской индивидуальности, повлиять на их чувства и мировоззрение, пропитать их соответствующей моралью и идеологией: детскую самодетельность надо направить в определенное русло, пробудить в детях интерес к технике, к ручному труду, на этом главным образом сосредоточить их интерес. Это одновременно должно отвлечь их от больших вопросов политики и дать крупной промышленности необходимый контингент интеллигентных, инициативных рабочих.

Пока организация школьного дела будет находиться в руках буржуазии, школа труда будет орудием, направленным против интересов рабочего класса. Лишь рабочий класс может сделать школу труда «орудием преобразования современного общества».

---

## ПИСЬМО ИЗДАТЕЛЮ, КОТОРЫЙ ВЗЯЛСЯ БЫ ИЗДАВАТЬ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ»

Для двадцатого века чрезвычайно характерным является могущественный, прямо лихорадочный рост педагогических идей и педагогического строительства как в европейских, так и во внеевропейских капиталистических странах. Промышленное развитие предъявляет к населению все новые и новые требования, удовлетворить которые для передовых стран является вопросом жизни или смерти. Повышение интенсивности промышленного труда, изменение самого характера его в наиболее важных отраслях производства, в области которых современная техника произвела коренной переворот, организация всей производительной жизни — все это делает необходимым поднять население на несравненно более высокий культурный уровень. Вопрос идет уже не о простой грамотности, а об общем развитии, о высокой технической подготовке не отдельных, сравнительно немногочисленных групп рабочих, а самых широких слоев населения. Организация современного производства требует, чтобы каждая сила была на счету и была использована самым производительным образом. Под влиянием этой потребности старая школа подвергается самой беспощадной критике, притом не со стороны отдельных лиц, а даже со стороны официальных представителей государственной власти, вроде Ферстера или Кершенштейнера.

Конкуренция между передовыми странами повелительно диктует необходимость безотлагательных коренных реформ в деле народного образования. Крайне показательен, например, тот факт, что в Германии, где все населе-

ние уже грамотно, где народная школа для всего населения охватывает восьмилетний курс, сейчас обсуждается с большой горячностью, и не только в педагогической, но и в общей прессе, на заседаниях ландтагов и в рейхстаге, вопрос о реорганизации всей школьной системы. И это в момент, когда, казалось бы, стране совсем не до этих вопросов. Но вопрос о народном образовании поставлен на очередь с особой остротой как раз тем напряжением всех сил, какого требует от страны современная война.

Тот же вопрос, хотя и под несколько иным углом, обсуждается и в Англии, и во Франции. Очень многие из обсуждаемых сейчас там вопросов в ближайшем будущем встанут на очередь и в России. Педагогические журналы освещают о них русский педагогический мир. Но очень и очень широким кадрам учителей совершенно еще неясен удельный вес всех этих ежедневно выплывающих на поверхность общественной жизни вопросов педагогики. Русскому учителю обычно не хватает перспективы, которая дала бы ему возможность учесть относительную важность педагогических вопросов, неясна их связь с потребностями общего культурного развития. А только уяснив себе эту связь, он сможет учесть значение того или иного вопроса для русской действительности.

Существенную помощь может в данном случае принести «Педагогический словарь».

Существует два типа педагогических словарей. Один тип немецкого словаря Рейна («Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik»). Это объемистый десяти томный словарь. Второе издание его тянулось 7 лет (с 1903 по 1910 г.). Словарь задается целью дать материал для справок по всем вопросам, имеющим соприкосновение с педагогикой. Например, есть в нем статьи, специально посвященные таким вопросам, как «суеверие», «боязнь», «вечерняя молитва» и пр. Это простой справочник.

Есть педагогические словари другого образца. Типом их может служить «Dictionnaire de Pédagogie» Buisson'a, вышедший 35 лет тому назад, в момент, когда французская школа переживала период реорганизации и строительства. (В 1911 г. вышло второе издание его.) Задача этого словаря была дать французскому учителю в руки руководящую нить, при помощи которой он мог бы сознательно отнестись к стоящим на очереди вопросам народ-

ного просвещения. Этот словарь дает ряд очень интересных и дельных статей по всем основным педагогическим вопросам. Это не справочник, это своего рода настольная книга.

Какого рода педагогический словарь нужен в данный момент для России? Несомненно, словарь типа Бюиссона, составленный применительно к русским условиям и к задачам переживаемого исторического момента.

«Педагогический словарь» должен быть доступен самым широким слоям учителей, должен быть для них настольной книгой. Многотомная энциклопедия доступна будет лишь очень небольшому кругу. При разбросанности школ, при слабом (сравнительно с Западной Европой и Америкой) развитии библиотечного дела в России необходим доступный по цене педагогический словарь. Он не должен быть чересчур обширен.

Считаясь с наличностью общих энциклопедий (Брокгауза и Эфрона, Граната) и ряда справочников педагогического характера, русский «Педагогический словарь» не должен ставить себе целью дать исчерпывающее содержание; он должен ограничиться темами, имеющими лишь самое непосредственное отношение к педагогике.

Вообще в настоящее время, когда по каждому педагогическому вопросу существует громадная литература, дать сколько-нибудь исчерпывающий материал — задача прямо утопическая. Около каждого исторического имени в педагогике создалась обширнейшая литература. Литература, посвященная Песталоцци, Руссо и др., прямо необъятна. Существуют на всех языках многотомные исторические сборники. Взять хотя бы сборник Ганзена, Келлера и др.

По вопросу о мангеймской системе насчитываются десятки книг, не говоря уже о таких вопросах, как трудовая школа, гражданское воспитание, единая национальная школа. При данном состоянии педагогической науки самое важное — **выбор тем**, выбор действительно существенных и важных вопросов, имеющих значение для общего культурного развития.

Цель «Педагогического словаря» — дать картину положения народного образования в различных странах, причем должно сообщаться действительно типичное, характерное для данной страны, стоящее в неразрывной связи с экономическим и общественным уровнем развития страны,

с ее историческим прошлым. Многочисленные статьи, посвященные вопросам народного просвещения в других странах, очень часто бывают весьма расплывчаты, переполнены массой цифр и не дают возможности вынести из статьи что-либо иное, кроме той избитой истины, что «просвещение полезно» и что существуют страны, где эта истина осознана. Сообщение о современном положении дела народного образования в той или иной стране должно быть поставлено в связь с историей развития дела народного просвещения в этой стране. Эта история в свою очередь должна служить базисом для понимания идей и роли того или иного мыслителя или деятеля в области педагогики. Наконец, «Педагогический словарь» должен ознакомить читателя со всеми животрепещущими вопросами современной действительности, осветив каждый вопрос во всей его широте.

Если «Педагогическому словарю» удастся выполнить поставленные цели, он сослужит большую службу делу народного образования в России вообще и русскому народному учителю в частности.

1916 г.



---

## КАК УЧИТЬ ПИСАТЬ СОЧИНЕНИЯ

Во французской педагогической литературе в последнее время очень сильно обсуждался вопрос о *кризисе* в преподавании французского языка. Все преподаватели единодушно заявляют, что результаты занятий родным языком в школе весьма мало утешительны. У оканчивающих среднюю школу нет ни любви к литературе родной страны, ни понимания ее; язык, которым говорят и пишут ученики, шаблонен, лишен всякой индивидуальности и образности. И вот обсуждается вопрос, как помочь горю. Часть преподавателей находит, что беда в том, что преподавание приняло чересчур утилитарный характер, это уступка духу времени, да и дети, наполняющие теперь коллежи, принадлежат в своей массе к семьям коммерсантов, докторов, инженеров и пр. семьям, где взрослые в большинстве случаев весьма мало интересуются литературой и не делают из нее культа, как это было в доброе старое время, в старинных дворянских семьях. Тут уж ничего не поделаешь, таково влияние среды, таково умонаправление молодежи, и школа бессильна в борьбе с таким умонаправлением; все, что она может сделать, так это разве увеличить число часов, отводимых на французский язык, отвести ему в программе более почетное место. Но нельзя закрывать глаза на то, что все это будет лишь паллиатив.

Другая часть преподавателей склонна видеть беду в *методах* преподавания французского языка. Указывается на то, что современное преподавание французского языка стоит на ложном пути, стараясь развивать в учени-

ках чисто внешнюю способность складно говорить и писать обо всем, о чем угодно, нимало не заботясь о внутреннем содержании. В учениках развивают лишь умение сыпать шаблонными фразами и резонерствовать по всякому поводу. И вот часть профессоров настаивает на необходимости заботиться не столько о внешней форме, сколько о содержании даваемых сочинений. Надо заставлять учеников самостоятельно работать над разбором литературных произведений, самостоятельно вдумываться в них, будить свои мысли, тогда и форма речи будет менее шаблонна, будет носить большую печать индивидуальности.

В связи с вопросом об изменении метода преподавания французского языка всплыл вновь не раз уже обсуждавшийся вопрос о том, как учить писать сочинения на первоначальных ступенях обучения.

Еще в 1897 г. Жюль Пайо (Jules Payot) в «Университетском обозрении» в статье «Как учить писать сочинения» настаивал на необходимости брать темы для сочинений из жизни, окружающей ребенка, из той области, которую он знает и имеет возможность наблюдать. Он высмеивает темы, столь излюбленные, по его словам, во французских школах, вроде восхода солнца на берегу моря или речи Ганнибала к своим войскам...

Пайо настаивает на широком применении стенных картин, на введении американского метода иллюстрации своих сочинений самими учениками. Необходимо, чтобы ученик ясно представлял себе то, о чем он пишет.

Для русского учителя все эти истины, которыми нас сквозь проникнута методика русского языка со времени Ушинского (я говорю о начальных ступенях обучения), стали общим местом. Если на деле они не проводятся достаточно в жизнь, то не потому, чтобы этот вопрос был сколько-нибудь спорным, а потому, что у нас весьма часто бывает теория сама по себе, а практика сама по себе. Не хватает умения провести известное начало в жизнь. Поэтому идеи Пайо представляют для русского учителя мало интереса.

Зато небезынтересны статьи на эту тему, печатавшиеся в последнее время в «Университетском» и «Педагогическом обозрении» и в «Современном воспитателе».

В большинстве случаев, говорят Боке и Лео Перротен в октябрьской книжке 1909 г. «Современного воспитате-



ля», ученики совершенно не умеют *наблюдать*. Можно подумать, что глаза даны им на то, чтобы не видеть, и уши на то, чтобы не слышать. Задача учителя — выучить их смотреть, слушать, ощущать. Как это сделать? Прежде всего необходимо ввести известный метод в наблюдение. Это чрезвычайно важно. Благодаря известной *системе* удастся сразу схватить массу мелочей, которые иначе ускользают от внимания. Например, при смотре войск Наполеон всегда моментально замечал малейшие недочеты в амуниции солдат, которые не могли заметить тщательно оглядывавшие перед тем со всех сторон солдат офицеры. Почему? Потому что Наполеон осматривал всех солдат по одному и тому же плану, по одной и той же системе. И учитель должен прежде всего дать ученикам известный метод наблюдения.

Описывая какой-нибудь предмет, ученик прежде всего должен дать себе отчет, какое впечатление производит этот предмет на его внешние чувства: зрение, слух, обоняние, вкус. Берется, например, тема: «Едущий автомобиль». Тема разделяется на три части: автомобиль приближается, проезжает мимо, удаляется. Что мы замечаем при приближении автомобиля: облако пыли, приближающийся шум; при проезде — закутанные в шубы фигуры в темных очках, невыносимый шум, ветер, производимый несущимся мимо автомобилем; после проезда автомобиля — облако пыли, уменьшающийся шум, сильный запах керосина и т. п.

При этом Боке и Перротен рекомендуют следующий прием. Ученикам предлагается наблюдать что-нибудь, например толпу учеников, собравшуюся перед школой в ожидании момента, когда откроются двери.

Каждый из учеников старается заметить, что может. На другой день дети в классе передают свои впечатления, один дополняет другого, поправляет. Сообща выделяют самые характерные черты и систематизируют свои наблюдения, составляя известный план. Конечно, учитель помогает им в этом, хотя главная активная работа ложится на самих учеников. Затем учитель даст какую-нибудь тему, главная часть которой заключается в описании группы школьников, ожидающих открытия школы.

Так же можно описать ближайшую станцию, уголок леса осенью, кузнеца за работой и пр. и пр.

Затем крайне желательна иллюстрация сделанного описания цветными карандашами.

Чтобы научить ребенка наблюдать, следует широко пользоваться картинами великих художников. Конечно, выбор картин должен делаться умело. Картины должны быть доступны по содержанию и не быть ложно тенденциозными. Обучению писанию сочинений при помощи картин посвятили несколько интересных статей учителя Вейль и Шенен (Weil et Chenin). Без предварительной подготовки, говорят они, ребенок может уловить и непосредственно самостоятельно работать над разбором литературных произведений, самостоятельно вдумываться в них,— будут свои мысли, тогда и форма речи будет менее шаблонна, будет носить большую печать индивидуальности.

В связи с вопросом об изменении метода преподавания французского языка выплыл вновь и вопрос *о том, как учить писать сочинения на первоначальных ступенях обучения.*

Интересны в этом отношении статьи преподавателей Орлеанского лицея Вейля и Шенена (Weil et Chenin), помещенные в «Педагогическом обозрении» и в «Университетском обозрении» за 1908 г. Статьи посвящены вопросу об обучении писанию сочинений при помощи картин.

Великие писатели, говорят авторы, умели наблюдать окружающую действительность. Флобер пишет своему ученику Фейдо (Feysau): «Смотри так, чтобы все глаза себе посмотреть». Он пишет Мопассану: «Чтобы описать что бы то ни было, надо вглядываться в предмет так долго и внимательно, пока не откроешь в нем того, что еще никто не видел и не описывал. Чтобы описать пылающий огонь или растущее среди равнины дерево, надо смотреть на этот огонь и на это дерево, пока они не перестанут для нас быть похожими на всякое другое дерево и на всякий другой огонь». «Когда вы проходите,— говорил Мопассану Флобер,— мимо лавочника, сидящего около лавки, мимо консьержа, курящего трубку, мимо стоянки экипажей, изобразите мне в живом образе этого лавочника, этого консьержа, их позу, всю их внешность, все их внутреннее содержание так, чтобы я не смешал их ни с каким другим лавочником или консьержем, и одним словом очертите извозчичью лошадь так, чтобы она стала не похожа на полсотни других лошадей, просхавших до или после».

Великие писатели умеют видеть, и умение видеть дает им возможность подыскать точные, конкретные слова для описания того, что они видят. Язык этих писателей чрезвычайно образен и полон конкретных терминов.

Чтобы научить детей говорить живым, образным языком, надо прежде всего научить их *смотреть* и *наблюдать*. Если предложить ребенку описать лес, реку, улицу, которые он видит, ребенок не сумеет этого сделать, он растеряется в массе деталей, не сумеет выделить существенное, типичное. И вот картины могут помочь обучить его смотреть. Конечно, необходимо брать картины великих художников, по содержанию вполне доступные детям. Художник, наблюдающий действительность, выбирает наиболее типичный образ, который он умсет выделить из бесконечного разнообразия художественных образов, кроющихся в недрах самой природы; ребенок должен в данном случае лишь следовать за художником, бессознательно идти по его стопам.

*Написано в период  
1910—1916 гг.*



---

## ВОСПИТЫВАЮЩАЯ ШКОЛЬНАЯ ОБЩИНА

Как-то недавно я присутствовала на уроке в одной начальной цюрихской школе. Учительница была любящая свое дело и детей, следящая за новейшей педагогической литературой, уже немолодая женщина. Дети, видимо, любили ее и держались вполне свободно. Когда кто-либо из детей садился на стол, чтобы удобнее слушать, или подходил к соседу посмотреть его работу, — никто его не останавливал; урок был интересен, и дети охотно отвечали на вопросы. Но скоро в душу стало закрадываться чувство неудовлетворения: чего-то не хватало в преподавании, чего — я сразу не могла дать себе отчета. «В классе слишком много учеников, — думала я, — 45 семи-восьмилетних детей, — трудно все время держать их внимание в одинаковом напряжении». Нет, что-то не то. Постепенно я осознала, в чем дело. В этой школе, где не было мертвящей дисциплины, личность ребенка не подавлялась, все же не было живого бисния жизни, не было общей единой цели, все направляющей и объединяющей, не было коллективной жизни.

Когда попадешь на урок плохого учителя, тогда все внимание направлено на критику его преподавания, его обращения с детьми, а тут именно потому, что учительница была хороша, как-то особенно бросалась в глаза неправильная постановка дела. Поражала оторванность от жизни. Читали, например, рассказец из жизни детей, — дети слушали, говорили, и все же видно было, что их не забирает за живое, интерес был какой-то поверхностный, искусственный, тотчас потухавший, как только кончался

урок. Учительница старалась сделать урок жизненным, но жизни не было в классе, мешала искусственность всего школьного обихода. У учительницы выработан известный план занятий, она знает, почему сначала считают, потом читают и поют. Но с точки зрения детей — все это случайно, обусловлено лишь волей учительницы. Внутренней связи, такой, какая есть, например, в производстве полевых работ, в школьных занятиях для детей нет. Кроме того, у этих занятий нет определенной, конкретной, интересной для детей цели. Научиться читать, писать, считать и т. д., — это для детей цель слишком абстрактная, слишком чужая их натуре. И невольно школьные занятия вырождаются в более или менее интересное времяпрепровождение. Благодаря отсутствию у детей естественного, внутреннего интереса к школьным занятиям, их индивидуальность выявляется лишь поверхностно, условно. Лишь глубокий интерес к делу может вызвать напряжение душевных сил и связанный с этим напряжением рост индивидуальности. А без этого живут в школе детишки, даже в лучшем случае, при хорошей учительнице, как-то в одну десятую своей индивидуальности. Лучшие годы, когда душа особенно ярко впитывает все жизненные впечатления, дети проводят вне жизни, в школьных стенах. Вспомнилось «Детство» Горького, его жадное вглядывание в жизнь, и нестерпимо жалко стало ребят, обреченных девять лет, по 5—6 часов в день убивать время на школьные уроки. Все эти годы отнимаются у жизни, в школе дети разучиваются понимать окружающую жизнь, глубоко чувствовать ее.

Как же должно быть поставлено школьное дело, чтобы этого не было, чтобы школа развивала в полной мере индивидуальность ребенка?

Довольно интересную попытку внести жизнь и цель в школьную жизнь представляет брошюра Лангермана «Воспитывающее государство», вышедшая лет пять тому назад.

Приведем подробные выдержки из нее.

«Для нас двоих, — рассказывает Лангерман, — собрали из окрестных кварталов большого города 40 детей обоего пола, в возрасте от 8 до 13 лет, самых слабых и глупых; были даже идиоты. Большинство детей принадлежало к семьям, в которых всякая упорядоченная семейная жизнь

была разрушена фабрикой и алкоголем. На содействие родителей рассчитывать не приходилось. Такова была почва, которую нам предстояло возделывать. Многого она не обещала. Но тут представлялся, как говорят врачи, «интересный случай», когда дело идет о спасении жизни, которая теплится еще, как слабая, чуть заметная искорка, и может каждую минуту погаснуть».

Приступая к воспитанию этих заброшенных детей, Лангерман поставил себе задачей провести в жизнь следующие принципы: заботиться не о том, чтобы дать детям как можно больше знаний, а о развитии их сил; претворять каждое знание в умение; ни к чему не принуждать детей. Место принуждения должно было занять свободное, радостное желание; место конкуренции — координация сил; место изоляции — органическое слияние в одно целое. Целью должно было быть не заучивание для подготовки к экзаменам, а переживание для подготовки к жизни.

«В нашей школе должно было, в противоположность современным школам, где ничего не случается, случаться как можно больше».

За исходный пункт Лангерман взял школьный сад.

«Школьный сад не должен был, как это обычно бывает, быть лишь простым придатком классной комнаты, а стать *базисом* всей нашей воспитательной деятельности. В нем должны были врученные нам дети пустить корни в живую жизнь».

Дети были приведены в сад, и Лангерман обратился к ним с речью: «Дети, этот сад будет принадлежать вам. Хотите?» Эти слова не произвели на детей никакого впечатления. Лангерман повторил еще несколько раз. Наконец, одна девочка спросила: «Что же мы должны с ним делать?» — «Должны? Вы ничего не должны; делайте все, что хотите! Только заметьте: все то, чего хотят все сообща! Вон там лопаты, скребки, грабли, две лейки, тачка, это все куплено для вас. Можете всем этим пользоваться при работе, и пусть все это доставит вам как можно больше радости!»

С полусомнением, полурадостью слушали его дети — все внимательнее и внимательнее. Наконец, пара голосов одновременно спросила: «Это взаправду?» И когда Лангерман и другая воспитательница, оба также одновре-

менно, убедительно ответили: «Конечно, взаправду!», плоть прорвалась и тут уж не было никакого удержу. С радостными криками все бросились к садовым инструментам,— впереди большие, сзади маленькие,— и началась борьба не на живот, а на смерть: в миниатюре отражение того, что происходит в современном обществе,— борьбы за орудия труда.

Пока шла свалка и слышался плач и громкие обвинения друг друга, Лангерман наблюдал лишь, чтобы не случилось какой беды, и в то же время успокаивал свою волнованную сотрудницу и просил ее не вмешиваться и дать назреть событиям. Некоторые, наиболее сильные, захватили все и нагрузили тачки; кучка более слабых с сжатыми кулаками и негодующими протестами готовилась к борьбе, а самые слабые, особенно девочки, побежали за защитой к воспитателям. Пора была вмешаться, и внезапное громкое: «Стой!» положило конец грубой игре.

«Быстрый взгляд на нас обоих,— и все, даже захватчики, увидели, что надо слушаться, когда я приказал: «Сейчас же положите все вещи на старое место! Становись в кружок! Кто имеет что сказать?»

«Недорослый мальчик с протянутой рукой и поднятым пальцем в большом возбуждении вышел на середину и, указывая пальцем на одного захватчика, сказал: «Он у меня вырвал лопату из рук!» — «Почему же не ты у него?» — «Он сильнее». — «Ты бы отнял у него тачку?» — «Еще бы!» — воскликнул, торжествуя, мальчик. — «Так на что же ты жалуешься? Разве ты лучше его? В том, что он сильнее тебя, нет ничего худого. Или ты не хотел бы быть таким сильным, как он?» Смущенный таким оборотом дела, мальчик проговорил: «Хотел бы». — «Понятное дело! Какой порядочный мальчик не хочет быть сильным? Жаловаться тут не на что. Или, может, ты думаешь иначе?» — «Нет», — проговорил мальчик, сбитый с толку».

«Захватчики торжествовали, улыбаясь во весь рот, пока не пришел их черед. Но сначала я хотел подготовить общественное мнение. Поэтому я обратился ко всем с вопросом: «Ну, кому из вас понравилось то, что сейчас было?» Все (и это говорило за успех моего приема), за исключением захватчиков, с величайшим возмущением и неудовольствием, на которые они, казалось, 10 минут тому назад никак не были способны,— такие тупые и равнодушные

были у них лица,— закричали: «Не мне! Только не мне! Фу, безобразие!» и т. п.— «Хорошо. Кто хочет, чтобы у нас было иначе? Кто хочет, чтобы мы завели порядок, чтобы всем было весело и каждый имел свое право? Подними руку, кто хочет, чтобы было так?» Все, за исключением захватчиков и совершенно невменяемых полудиетов (которые, однако, за всем наблюдали), подняли руки. Я громко сосчитал голоса и сказал спокойно и серьезно: «27 за, 3 против!» Я обратился к трем, бывшим против: «Вы вправе не хотеть, никто не может отнять у вас это право. То, что вы прямо это сказали, а не скрыли, показывает, что вы честные, храбрые парнишки, и этому можно только радоваться. Но честный и храбрый должен быть также прямым и открыто сказать причину. Почему ты не хочешь?» — спрашиваю я первого. Он в смущении молчит. Я обращаюсь к двум другим. Тогда один говорит: «Я первый получил лопату». То же говорят и два другие. «Хорошо. Но вместе это будет три вещи. Каждый одновременно может пользоваться лишь одним садовым инструментом, а у вас было разве только три вещи?» Все разом: «Они почти все себе забрали! Разве это правильно?» Они молчали. Я, помолчав, сказал в примирительном тоне: «Конечно, я знаю, что вам трудно верно указать настоящую причину,— это не всегда легко. Мне кажется, что я знаю ее. Может быть, я ее назову, а вы просто скажете: да или нет?» Они кивнули головой. В совершенно спокойном тоне я продолжал: «Я думаю, что вы рассуждаете так: так как вы самые сильные и взяли себе столько, сколько смогли, то вам и принадлежит то, что вы захватили. Не так ли?» Все трое ответили: «Да!» — «Я так и думал и понимал это, как видите. Но вы при этом забыли две вещи. Во-первых, когда вы ссылаетесь на вашу силу, то вы забываете, что тут есть некто, кто сильнее вас и которому поэтому все бы принадлежало. Или вы втроем хотите потягаться со мной силой?» Они все трое, с смущенным видом, отказались, а остальные радостно волновались, и некоторые малыши приняли позу Самсона, побившего ослиной челюстью 1000 филистимлян,— они не знают что бы дали, чтобы посмотреть, как мы деремся!»

«Когда все успокоились, я продолжал: «Во-вторых, вы не обратили внимания на то, что я сказал, когда отдавал вам сад и садовые инструменты. Я сказал вам, что вы мо-



жете с ними все делать, что захотят все сообща. Кто это слышал?» Все подтвердили. «Значит, так было условлено. Поэтому надо делать лишь то, чего все — понимаете ли? — все сообща хотят, а это я могу лишь тогда узнать, если буду голосовать. Так или не так? Скажите сами!» Все согласились: «Правильно!» Проголосовали: «Кто согласен, чтобы у всех были одинаковые права?» Даже три захватчика примирились, и все хотели порядка и права. Таким образом, был положен моральный базис внутренней жизни нашего маленького воспитывающего государства, первая ячейка живого общества».

Когда дети уходили из школы, они говорили, особенно маленькие, что в школе им очень нравится и завтра они охотно придут опять.

На другой день дети пришли радостно оживленные. Собрав детей в кружок, Лангерман поговорил с ними о событиях вчерашнего дня и особенно подчеркнул принятое детьми накануне решение: «Сад — наша общая собственность. Все пользуются в нем одинаковыми правами». Затем он предложил разделить сад на три части. На одной у каждого будет своя грядка, другая часть будет служить для всяких построек и осуществления всяких других планов, а третья будет обрабатываться сообща. Голосование обнаружило единодушное согласие. Был сделан обзор того, что надо сделать, и все принимали в обсуждении самое живое участие. Тут вот надо посеять траву, там выстроить беседку, увитую бобами, чтобы летом, когда будет жарко, там играть, петь, рассказывать истории; этот кусок земли годится для посадки картофеля, а вон там развести грядки. В оживленной беседе дети перебирали все известные им сорта цветов и овощей, которые можно посадить, и подвергали их всесторонней оценке. Тут не приходилось допрашивать детей, как это часто бывает в школах, как будто дело идет об обнаружении маленьких преступников. У детей «от избытка сердца уста глаголали». И когда им было объявлено, что теперь, сообразно их желанию, будут куплены семена, из которых они смогут выбрать, какие захотят, радости их не было границ.

«Что же мы будем со всем этим делать?» — спрашивали дети.

«Полезное и приятное,— отвечали им воспитатели.— Вы сможете доставить радость и другим: например, поставить матери в воскресенье букет на стол или принести ей самими вами выращенные овощи. Можно будет также продавать. Вырученные деньги будут вноситься в школьную сберегательную кассу, которой вы будете сами управлять. Собранные деньги будут потом употреблены на путешествия и прогулки». Новое радостное одобрение со стороны детей. Постепенно, в результате всех этих разговоров, перед их умственным взором вырисовывалась все более и более ясная картина того, что надо делать в саду, и многие из них горели нетерпением поскорее приняться за работу. Каждая отдельная воля готова была к творческой работе, напрягающей все силы, и воля всех была направлена к одной цели — созданию общими силами сада».

Лангерман подробно останавливается на цели, которую он преследовал при устройстве сада.

«Необходимо точно понять и постоянно иметь в виду, о чем шло дело при нашей воспитательной деятельности. *Не о саде* и его обработке, как это было бы для садовника, желающего производить продукты, а единственно лишь *о воле* каждого ребенка в отдельности. Дело не в том, что разведен сад, а в том, *как* он возник. Подобно тому, как грабли и другие инструменты служат лишь средствами для развития мускульной силы и гибкости членов, так и сад был для нас просто средством для развития силы воли детей и радостного подчинения этой воли общему высшему закону коллективности, в установлении которого они принимали деятельное участие. Если бы дело шло не о воле, а о саде, то при помощи наказаний можно было бы гораздо скорее и легче достичь цели. Говорят: не дело детей желать, тогда как именно необходимо, чтобы дети желали, смели желать, так как воля человека определяет его ценность. Поэтому в детях путем постоянного упражнения надо воспитать сильную и коллективную волю к добру. Воля — сила, и школа, которая не развивает и не направляет волю, а ломает ее, губит эту силу».

Далее Лангерман сообщает, как он в дальнейшем использовал сад для укрепления воли детей.

«Мы повели с детьми такой разговор: «Итак, кто *хочет*, чтобы мы развели, как было говорено, сад, и *хочет* прилежно над этим работать и не бросать работы, пока сад не будет совершенно готов?» Все наперерыв выражают согласие. «Да, теперь вы согласны, и я знаю, что вы этого хотите. Но дело будет не так легко, как вы воображаете. Будет уставать спина и руки, и вы будете думать: ах, зачем мы согласились!» Дети запротестовали: «Нет, этого я не думаю!» и т. д. — «Очень буду рад. Потому что люди, которые не выполняют того, чего хотят, *слабы и ничего не стоят*. А вы хотите быть слабыми или сильными?» Все хором: «Сильными! Сильными!» — «Конечно, все нельзя будет сделать за один раз, каждое утро будем начинать со свежими силами».

«Но прежде, чем начнем, вот еще что важно. У всех ли у вас перед глазами *одинаковая* картина сада, который мы хотим развести? Так как иначе выйдет разноголосица. Один будет хотеть, чтобы было *так*, другой *иначе*, и будут недоразумения, ссоры и беспорядок. А что из этого выходит, вы сами недавно испытали. И вы знаете, что мы решили. Подумайте: если будут несогласия, ссоры и споры, устроим ли мы свой сад?» — «Едва ли! Плохо будет!» и т. д. — «Так вот, мы вам предлагаем: прежде, чем мы начнем разводить сад, нарисуем на классной доске картину сада, которую вы себе мысленно рисовали. Это не займет много времени, черты проводить легче, чем копать грядки для цветов и овощей. Пусть каждый скажет, как он думает, и тогда мы быстро сговоримся, потому что на картине надо изменить только пару черт, чтобы опять все исправить. Когда картина будет готова, то не будет уже возможности ошибки, ссоры и споров». В несколько минут предложение было принято. Начали измерять метром, футом и шагами, установленным и уменьшенным масштабом, считали, высчитывали, спрашивали, слушали объяснения, делали все, что диктовалось жизнью, все имело свою цель и основание, и мало-помалу перед глазами детей, к их несказанной радости, выросло отражение их общей идеи, так как все принимали участие в создании плана».

«Теперь у них появилось понимание планов, которые они видели в руках плотников и каменщиков, а также карт в атласах их старших сестер и братьев.

Затем они заторопились скорее за самую работу, в основу которой был положен план, казавшийся им очень важным и нужным».

«Восхитительно было смотреть, как усердно и энергично работали дети с раскрасневшимися от радости личиками, одни прилежнее другого; как они брались за работу, помогали друг другу, указывали, на минуту отдыхали, а потом, весело разговаривая, опять принимались за дело, чтобы не терять времени и не отстать от других. И сколько приходилось наблюдать, спрашивать и разъяснять, чтобы помочь детям словесно выразить новые, теснящиеся в их уме, представления и зафиксировать их. Нам, воспитателям, надо бы тут быть в гораздо большем числе, чтобы удовлетворить в полной мере и силе все потребности».

«... Очень отрадным для нас, воспитателей, открытием было наблюдение, что проявляющаяся в современной школе, часто в самой отрицательной форме, разница между полами здесь, на почве естественного воспитания, казалась совершенно исчезнувшей. В саду, где естественная цель общей работы постоянно смешивала мальчиков и девочек в одно целое и где приходилось работать друг с другом, были только дети, сестры и братья, друзья и подруги, которые, конечно, как все дети, ссорились, но сейчас же и мирились, и по-товарищески мальчики помогали девочкам, когда дело шло о силе и мужестве, и девочки мальчикам, когда дело шло о ловкости и создании красивых форм».

«Кульминационным пунктом был момент, когда мы все в прекрасный солнечный майский день отправлялись в сад, чтобы сеять и сажать. Под большим грушевым деревом прилажен был стол, на котором стоял длинный ряд стаканчиков с семенами цветов и овощей к услугам маленьких садовниц и садовников. На грушевом дереве красовались в натуральную величину и натурального цвета рисунки овощей и цветов, выращиваемых из различных семян. Это вызвало у детей живейший восторг, и крошечные семена стали казаться им настоящим чудом. Все теснились около стола, за которым мы, воспитатели, принимали к сведению желания детей. «Прошу семян цветов, салата и пр.» — «Говорите всегда названия, они написаны на рисунках и на стаканах». Маленькие печально заявляли: «Мы не умеем еще читать». — «Как жаль! А как хоро-

шо было бы, если бы вы умели! Может быть, вы хотите учиться читать?» — «Да! да!»

«Стойте, детишки! Не забудьте места, где вы уже что-нибудь посеяли, чтобы потом не посеять опять на том же месте». Эта потребность повела к вырезыванию палочек и дощечек, на которых сделали надписи, что, наряду с необходимостью уметь читать, выдвинуло необходимость уметь и писать и породило желание учиться письму».

«Нам, воспитателям, было трудно хотя бы в слабой мере удовлетворять все предъявляемые требования, вопросы, просьбы о помощи. Как надо сеять то или другое семя? Глубоко или не глубоко? Густо или редко? Рядами, или сажать в ямки, или как иначе? Тут должны были давать советы и помогать те, кто постарше, пока, наконец, все не было сделано и все, усталые и голодные, но радостные, смотрели на произведение своих рук».

«Уже на следующее утро, задолго до начала занятий, все сидели на корточках около спящих еще грядков, чтобы посмотреть, не проснулись ли уже маленькие растеньица и не просовывают ли уже свои маленькие головки. И когда проходил день за днем и ничего не показывалось, то нам приходилось говорить детям о терпении матери и уговаривать их также быть терпеливыми и не падать духом, так как все должно взойти в свое время. Наконец, один счастливчик открыл на своей грядке великое долгожданное чудо: два маленьких, темных, свернувшихся листика. Что за ликование поднялось! Каждый хотел убедиться в чуде собственными глазами. Воспитателей дети тащили за платье и за руки, чтобы они тоже пошли поглядеть и разделить общую радость».

«В нашем саду шла свободная, преследующая определенную цель, работа и творила чудеса с врученными нам физически и духовно искалеченными человеческими растеньицами».

«... На свободной почве нашего школьного сада каждый ребенок чувствовал себя складывающейся свободной личностью, так как тут каждый обладал правом и обязанностью общей ответственности и общего самоопределения, каждый во всем принимал участие, имел во всем голос, и потому каждый чувствовал себя активным членом высшего живого целого, принадлежать к которому было счастьем, радостью, не принадлежать — горем. «Моя хата с

краю», — этого не было в нашем малесъком государстве, и если иногда воскресало как пережиток прежнего жизненного опыта, то вызывало всеобщее негодование. Всякая несправедливость, совершавшаяся в нашем свободном уголке, ощущалась как несправедливость, нанесенная целому, и дети вырабатывали закон, делающий повторение ее невозможным. В обсуждении законов принимали участие все, хотя не все одинаково сознательно, — тут были ведь ненормальные, слабоумные дети! — все относилось к делу очень серьезно. Старшие по собственной инициативе брали под присмотр малышей и невменяемых, чтобы, когда надо, напоминать им, чтобы они не мешали. В принятии решений не принимали участия только невменяемые. Но каждый мог предложить допустить, в виде опыта, к голосованию и невменяемого, если ему казалось, что в нем пробуждается сознание, и это было в маленьком государстве крупным событием: оно увеличивалось еще одним полноправным членом, и это вызывало всеобщее ликование. Воспитатели оставили за собой лишь право утверждения школьных законов, но раз принятый закон считали обязательным и для себя и добровольно подчинялись общему высшему авторитету. Благодаря этому, в сознании детей они стали настоящими членами их корпорации, от которых больше не было тайн, так как их не надо было бояться. Это создавало *свободных* детей, которые не знали больше страха и затаенных чувств».

«Принимаемые ими законы не заучивались, как десять заповедей, наизусть, а всегда были у них в уме и сердце, так как они вытекали из живой потребности и делали нас всех свободными: их, детей, от авторитета нашей личности, который замнялся высшим авторитетом — авторитетом закона; нас же, воспитателей, освобождали от разрушающего всякую нравственную жизнь подозрения, что власть в наших руках нарушает и искажает право и действует по прихоти, произволу или пристрастию».

Школьный закон обсуждался до тех пор, пока все не заявляли, что они хотят его и могут его выполнить. Маленькие законодатели так серьезно относились к этому делу, что принимали некоторые законы лишь условно, пока опыт не докажет их жизнелюбности и выполнимости. Так, например, закон, что надо постоянно предупреждать друг друга и, что самое главное, слушаться этих предупрежде-

ний, вызвал ряд сомнений. Некоторые мальчики говорили, что не знают, сумеют ли справиться с собой в минуты гнева.

При свободе воли и упражнении этой воли в добре, нарушение закона рассматривалось не как вина, за которую следует отомстить нарушителю, а как слабость воли. Если случалось нарушение закона, то дети подбодряли нарушителя: пусть он не теряет мужества, пусть только постарается, — тогда он будет сильнее, ему удастся. Для более сильных всегда было радостью, когда им удавалось поддержать более слабого, путем предупреждения помочь ему выполнить ими же принятый закон. Если какой-нибудь невменяемый проявлял свои дурные привычки в школьной общине, остальные с полусмущенным, полусострадательным видом говорили: «Знаете, он еще этого не понимает, — он глупый и слабый». \*

«Ясно, что при таком упражнении воли практикуемая в настоящее время в школах система наказаний должна была сама собой отпасть. Потому что раз вина — слабость, то наказание, как расплата за вину, является не только грубым насилием, но и совершенно бессмысленной мерой. Понятие наказания, на базисе этого нового воспитания, получало совершенно новое содержание, так как цель наказания могла заключаться или в том, чтобы укрепить слабого, или в том, чтобы защитить наше маленькое государство от таких членов, которые были слабы, чтобы выполнять закон. Сообразно этому в нашем государстве существовало одно-единственное наказание — удаление из нашей трудовой общины, но — и это составляло существеннейший момент этой меры и потому должно быть особенно подчеркнуто — с правом для каждого удаляемого без особой процедуры и особого позволения вернуться в нашу общину, когда он принимал сам для себя решение подчиняться установленным законам и доказать это *на деле*, за чем все самым внимательным образом наблюдали, так как каждый воспринимал нарушение закона как оскорбление своего собственного правового чувства. Этот единственный карательный параграф — других у нас не было — творил чудеса, так как он ставил нарушителя под максимальное давление «общественного мнения» и духовно фактически целиком изолировал его: при абсолютной гласности, свободе и справедливости единодушные

было полное. Обычно дело происходило так: отлученный со стыдом и досадой на себя шел в место изгнания — отдельно стоящую скамейку, обращенную к стене, — и через несколько минут на цыпочках переходил в ряды своих работающих товарищей, чтобы *делом* все исправить. Там, где что-либо доказывается на деле, — слова излишни».

При том характере, которое носило школьное самоуправление в детской трудовой общине Лангермана, оно переставало быть игрой в самоуправление, в которую оно так часто вырождается, а главное, утрачивало многие не-симпатичные черты, которые так бросаются в глаза, например в американских школьных республиках с их судами, прокурорами, карцерами, полицией.

Очень симпатична также и та школьная дисциплина, которая царила в общине. «Во время занятий каждому было дозволено все, что вытекает из существа дела. Так, например, каждый мог во время работы делать перерыв или летом в жару пойти вымыть лицо и руки и т. п. — свобода, которую нельзя предоставлять юношеству, воспитываемому в рабских чувствах, и которая у нас оказалась очень жизненна и никогда не мешала занятиям. Вообще нами принято было за правило, чтобы ученики каждое правило поведения вычитывали из цели самого дела и, таким образом, были независимы от нашего словесного распоряжения».

А вот что сообщает Лангерман о ходе занятий в его школе:

«Со времен Песталоцци почти всякий знает, что в основу всякого знания должно быть положено наблюдение, но он не знает того, что без практической работы, преследующей известную цель, вообще нельзя достигнуть того, чтобы ребенок наблюдал. Он впервые наблюдает и всесторонне наблюдает лишь тогда, когда он ищет *средств* для осуществления *цели*. Для него дело — цель, а познание лишь средство, которое не пробуждает более интереса, когда оно оторвано от творческого дела, т. е. должно быть воспринято им бесцельно».

«...Слабоумные дети, о которых тут идет речь, в школьном саду были поставлены в нормальные условия, при которых развивается наблюдательность. Для них был смысл в словах Гёте: «Вначале было дело!» Чтобы быть в со-



стоянии выполнить *дело*, им нужны были средства; таким образом, пробуждаемые естественным интересом, они проникали в *смысл* вещей и попутно, благодаря упражнению, приобретали *силу*. Но чтобы выполнить общее дело, нужно было достигнуть взаимного понимания путем *выражения*, или, как говорит Гёте, путем *слова*. При таких условиях врученные нам слабоумные дети быстро развились до такой интеллектуальной высоты и технической выучки, каких мы сами не ожидали».

«Я уже сообщал, с какой любовью и настойчивостью они наблюдали свои, ими посаженные, растения. Их побуждал к этому, естественно, лишь интерес к успеху их работы. Но попутно, благодаря этому упорному любовному созерцанию всего процесса роста, от семени до плода, они изучили этот процесс так, как этого не удалось бы без практической работы, если бы засадить их на деревянные скамейки за книжки или водить на ботанические экскурсии, где все сводится часто к поверхностному, бесполезному спорту».

«Благодаря этому, выросшему на почве продуктивного труда, любовному способу наблюдения, у них попутно вырабатывалось понимание красоты форм и цветов. Они всегда восхищались своими растениями, как мать своими детьми, и часто звали нас, воспитателей, полюбоваться прекрасными формами листьев и цветов и порадоваться вместе с ними. Но так как всякий лист в сущности представляет собою естественный орнамент, в основе которого лежат законы прекрасного, то при пробуждении в детях понимания прекрасных форм было нетрудно эти проявляющиеся в построении листа законы прекрасного перенести на линии, нарисованные мелом и карандашом. Мы не пускались в пространные объяснения, а показывали все на деле до тех пор, пока каждый из детей более или менее настолько улавливал эти законы, что мог их сознательно применять, и тогда с увлечением принимался рисовать новые орнаменты и с таким успехом, что даже художники говорили, что из-под рук этих слабоумных детей вышли совершенно новые коллекции образцов. Корни этих плодов лежали в нашем школьном саду, как и всех других плодов распускающегося дерева умственного развития и технических познаний».

«Что дети проявляли все больший интерес к явлениям природы,— вполне понятно. Они наблюдали каждую птицу, каждого червяка, которого находили, потому что все это имело отношение к саду и их труду. Если в то время, как они работали в классе, в саду происходило что-либо новое,— например, птица строила гнездо,— то все на цыпочках подкрадывались к окну, чтобы посмотреть, как это происходит, а потом так же естественно и бесшумно вновь приняться за работу. Понятно, что таким способом дети научились естественной истории лучше, чем из самых лучших учебников».

«Сад пробудил в них также живой интерес к атмосферическим явлениям, так как для их растений было не безразлично, было ли тепло или холодно, шел ли дождь или светило солнце и т. д. То же было и с географией. Толчком для изучения ее был, как я уже сообщал, план сада. Затем была изготовлена карта школьных владений. Она служила для небольших путешествий: на карте изображалось какое-нибудь место, которое должно было быть найдено детьми в действительности, или наоборот, и в этих упражнениях с большим удовольствием принимали участие даже самые отстающие. Затем возникла картина окрестностей. Таким образом, интерес детей все расширялся. Они хотели слушать о других странах, народах и временах. Так как они сами рисовали карты действительных вещей, то школьная стенная карта не была для них пустым звуком».

«Сознательное накопление представлений, или, как они это называли, «собрание картин», стало для этих отсталых детей постоянным, доставлявшим им большое удовольствие занятием после того, как им была разъяснена цель и сущность этого психологического процесса и проверена ими на опыте. Начало пониманию этого процесса было положено еще в саду, когда мы на доске рисовали картину того, что было у них в воображении. Вполне же был осознан этот процесс ими впервые, когда раз на прогулке мы видели и смотрели, как бесчисленные рыбы теснились к упавшему в воду хлебцу, так, что рыбы, находившиеся в центре, с силой выбрасывались вверх. Это произвело на детей сильное впечатление — они еще не видели никогда так много и таких больших рыб, — я и воспользовался случаем, чтобы помочь им *осознать представ-*

ление и таким образом вызвать у них психологический акт, в высшей степени важный для развития интеллекта, который, однако, оставляется совершенно без внимания в наших современных школах».

«Для этой цели я выждал момент, когда рыбы уплыли, что вызвало всеобщее сожаление. Тогда я заслонил рукой глаза и сказал: «А мне не жаль,— у меня осталась в голове картина того, что было, и я могу смотреть на нее, сколько захочу. Как великолепно! Как они теснятся, дерутся и т. д.» И сразу раздались восклицания: «У меня тоже картина! У меня тоже!»,— и вскоре все радостно восклицали: «И у меня! И у меня!» Дело пошло. И когда для упражнения непосредственно после этого психологического открытия я с закрытыми глазами вызвал ряд представлений: школьного сада, классной комнаты, отца, матери, все выражали удивление,— они сравнивали свою голову с фотографическим аппаратом и, смеясь, называли ее «ящиком с картинками».

«С этого времени «собиране картин» было для них занятием, которому они везде, где бы они ни были, сознательно предавались (потому что бессознательно этот процесс происходит всегда при сосредоточении внимания), так что утром, приходя в школу, они уже издали кричали мне, что вчера на лугу, в саду, в лесу или где-либо еще они опять «насобирали таких отличных картин» и принесли их все в своей голове. Затем они закрывали рукой глаза и воспроизводили представления в порядке следования фактов, которые им пришлось наблюдать, и рассказывали, что они видели, т. е. буквами читали свои представления. И так как каждый ребенок эти свои духовные приобретения должен был переносить из сферы представлений в сферу словесного выражения, то это являлось лучшим средством к развитию их вначале столь слабо развитой способности речи».

Каждый день дети рассказывали «собранные картинки» или же записывали их, что они делали с величайшим удовольствием, и писали старательно и чисто, потому что хотели сохранить себе эти свои маленькие истории, чтобы потом перечитывать их и вспоминать».

«Все, что делали дети, имело вполне определенную жизненную цель. Цель все упорядочивала и связывала воедино, так что ничто не пропадало даром».

\*

Вот такой жизненной цели, все упорядочивающей и связывающей воедино, не было в виденной мной цюрихской школе, и от этого усилия учительницы пропадали на три четверти даром и все, что делалось в классе, пробуждало у детей лишь поверхностный интерес.

1916 г.



---

## «ДУХ ВРЕМЕНИ» В НЕМЕЦКОЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЕ

«Школьный учитель победил под Садовой»,— любили говорить немцы.

«Если бы школьный учитель был тем, чем он должен был быть, он не допустил бы до Садовой и всего того, что было с этим связано»,— так, наоборот, писал в свое время один из крупнейших общественных деятелей Германии. Это писалось в 80-х годах прошлого столетия.

Битва под Садовой была в 1866 г. Полвека прошло с тех пор. Каков стал за это время немецкий школьный учитель? Хуже? Лучше?

Промышленное развитие Германии за эти 50 лет шло гигантскими шагами. Развитая промышленность требует умелого рабочего, современная военная школа требует от солдата самостоятельности, силы, находчивости и пр. И германское правительство вложило немало денег в народное образование. Оно заботилось об улучшении методов преподавания, заботилось о том, чтобы ученики народной школы приобретали достаточное количество знаний, чтобы учителя получали хорошую профессиональную подготовку. Теперешние школы Германии и сравниться не могут с прусскими школами периода, предшествовавшего 1866 г. Возьмем хотя бы современные мюнхенские или лейпцигские народные школы.

Школы стали лучше. Но сделался ли немецкий учитель таким, каким он должен быть?

Когда объявлена была война, немецкая школа превратилась в рассадник самого бешеного шовинизма. В немецких школах введены были самые грубые игры в войну, во

время которых разжигалась ненависть к врагам отечества. Игры кончались обыкновенно победой над врагом и унижением его. Когда началась война с Англией, в школах введено было в обычай, чтобы дети приветствовали друг друга словами: «Покарай, боже, Англию!»

И родителям, которым в свое время внушали в школе, что «Германия выше всего», что немцы — самый лучший народ в мире и немецкие порядки самые лучшие, смотрели на всю эту шовинистическую оргию, как на нечто вполне нормальное. Правда, у многих из них жизнь вносила существенные поправки в привитые им в школе взгляды, и до войны они смотрели на вещи иными глазами. Но война и связанные с ней события внесли необычайную путаницу в их умы, перевернули вверх дном все понятия, и вполне естественно, что верх взяли старые, внушенные в детстве понятия.

Большинство родителей в Германии не протестовало против школьного шовинизма. Впрочем, если бы родители и были недовольны, единственное, что они могли бы сделать, это противопоставить школьному влиянию домашнее. Германия не Америка. Родители сами по себе, а школа сама по себе. Никаких органов, связывающих воедино семью и народную школу, в Германии нет. Дело родителей — посылать детей в школу, чисто одевать их, смотреть, чтобы они учили уроки, слушались учителей; дело учителей — учить, чему и как приказано, смотреть за дисциплиной, насаждать «желательный» дух, предписанный циркулярами. Какое им дело до родителей, их взглядов, желаний, и для чего родителям мешаться в школьное дело? Что им Гекуба или они Гескубе?

Хотя в Германии школа в большом почете, но население фактически отстранено от непосредственного влияния на организацию воспитания. Максимум, к чему оно милостиво допускается, это к заботе о школьных зданиях, о врачебном надзоре за здоровьем учащихся, об организации школьных колоний, о материальной обеспеченности учителей. Но дух школы, характер школьного воспитания, содержание преподавания — это вещи, определять которые в Германии призваны министры Вильгельма, а не широкие массы населения. Их тут не спрашивают, и они не подадут тут своего голоса, не добиваются влияния в этой области, да в большинстве случаев имеют весьма смутное

представление, чего им надо желать. В Америке эти вопросы — часто с большой наивностью, правда, — обсуждаются в печати, на собраниях, там считается, что для гражданина столь же необходимо иметь определенный взгляд на то, каково должно быть воспитание молодежи, как, например, на пользу или вред всеобщего избирательного права. Но в Германии вопросы школьного воспитания последнего времени в значительной мере составляли достояние лишь определенных профессиональных кругов. Все государственное и обычное право Германии было за изъятие этого рода вопросов из сферы мысли и влияния немецкого подданного.

Школа в Германии являлась и является орудием осуществления известных государственных целей.

Великие деятели на поприще народного образования, вроде Песталоцци или Гораса Манна (американского демократа), целью школьного воспитания ставили благо, счастье воспитываемого юношества.

Цель современной немецкой государственной школы совершенно иная, а именно — воспитание необходимого государству слуги, в первую голову — солдата. Ученик — лишь средство для достижения государственных целей. Ради этих целей воспитываются в нем известные чувства и навыки, прививаются ему известные взгляды. Система немецких народных школ — это громадный механизм, работающий с большой правильностью. С каждым годом этот механизм усовершенствуется, вводятся новые методы преподавания, учителя получают лучшую подготовку. Но стала ли школа лучше? Несомненно, она стала гораздо приспособленнее для того, чтобы влиять на душу ребенка, на его мировоззрение. Но как, в каком направлении? В том, которое необходимо для достижения целей, преследуемых немецким государством. Учителя — средство для проведения этих целей. Война с особенной наглядностью вскрыла эти цели.

Остановимся на двух, недавно вышедших брошюрах.

Одна из них — «Война и наши дети»<sup>1</sup> останавливается на том, как отвечать на вопросы, которые вызывает у детей война:

---

<sup>1</sup> „Der Krieg und unsere Kinder“ von Else Zurhellen, Pfeleiderer, Gotha, 1915. — *Прим. автора.*

«У всей немецкой молодежи должно быть пробуждено, а там, где оно уже имеется налицо, укреплено сознание того, что из всех воюющих сейчас народов немецкий народ — самый лучший. В частности это довольно трудно доказать детям: им нельзя еще выяснить все значение умственной работы, нравственных качеств, способности народа к размножению, качественной добротности товара. Но многого из этого, может быть, можно коснуться. Развить национальное самосознание у ребенка никогда не трудно, особенно в такое время».

Другая брошюра — «Война и школа» — еще более характерна. Она принадлежит перу бывшего неперменного члена прусского министерства культа д-ра Адольфа Маттиаса<sup>1</sup>.

Он настаивает на том, чтобы высшие учебные власти позаботились о том, чтобы в «сердца юношества были заброшены духовные и нравственные семена, которые должны дать благодатные плоды для здорового будущего и блага нашего дорогого отечества». Каковы же должны быть эти семена, по мнению г-на Маттиаса?

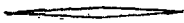
«Школа должна не только воспитывать стремление к миру, — пишет Маттиас, — она должна быть также подготовительной школой к войне и воспитывать мужественную способность держать молот в руке». По мнению Маттиаса, война положит конец всем бредням *о правах* ребенка и «на мрачном, залитом кровью, фоне вновь напишет священные слова: обязанность».

Еще большая милитаризация народной школы, еще большее пренебрежение к правам ребенка и человека, еще большее превращение школы в орудие для достижения государственных и милитаристических целей — вот что ожидает немецкую народную школу, если внутри страны все останется по-старому: если население по-прежнему будет пассивно относиться к тому, чему учат в школе, если родители по-прежнему будут лишь посылать детей в школу и не будут иметь влияния на весь ее уклад.

1916 г.

---

<sup>1</sup> „Krieg und Schule“ von Dr. Matthias, Heft 16 der Sammlung „Zwischen Krieg und Frieden“. Hirzel in Leipzig. — *Прим. автора.*





---

## ДОРОГУ ТАЛАНТУ

Уже свыше пятнадцати лет в Германии в области педагогики идет непрерывное кипение. Старая школа подвергается беспощадной критике: критикуются методы преподавания, программы, весь уклад школьной жизни, вся организация школьного дела. Многие вопросы очень быстро перерастают рамки чисто педагогического обсуждения и становятся достоянием общеполитической прессы, оживленно дебатированы политическими партиями. Новые идеи применяются на практике и не только отдельными педагогами, но и само правительство идет на эксперименты. В Мюнхене, например, управление народными школами поручается Георгу Кершенштейнеру, который в корне изменяет все прежние программы, вводит новые методы преподавания, организует так называемую «трудовую школу» (Arbeitsschule). И не только в Мюнхене, повсюду в Германии идет напряженная реформаторская работа на поприще народного образования.

Какова же основная причина всех этих исканий новых путей в педагогике, этого усиленного стремления к реформе?

Громадный прогресс техники за последние два десятилетия в Германии сделал для нее вопросом жизни или смерти создание широкого слоя интеллигентных, политехнически образованных, даровитых рабочих. Как показывает крайне интересная работа Отто Каммерера (Otto Kammerer, «Über den Einfluß des technischen Fortschrittes auf die Produktivität», 1910, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, № 132), в самых новейших, усовершенствованных машинах последнего времени обычное соотношение между

квалифицированным и простым трудом изменяется самым коренным образом: громадная часть подсобных, вспомогательных движений, которые раньше выполнялись необученными рабочими, теперь выполняет сама машина. При этих машинах количество необученных рабочих значительно сокращается, зато увеличивается число квалифицированных рабочих, могущих управлять машинами, направлять все дело, совершенствовать его. Правда, квалифицированный труд, который нужен в современном производстве, совершенно иного типа, чем тот квалифицированный труд, который применялся в прежние времена. Старый квалифицированный труд покоился главным образом на специализации, на многолетней выучке, новый — требует высокого интеллекта, самостоятельности, находчивости.

Конечно, в общем и целом в современном производстве преобладают еще машины старого типа с громадным требованием на простой труд и с очень незначительным спросом на труд квалифицированный, но в передовых отраслях индустрии, в тяжелой индустрии в особенности, вышеуказанная тенденция наметилась вполне определенно.

Война дала могучий толчок техническому прогрессу и сделала эту тенденцию особенно наглядной.

«Техническое развитие,— пишет Отто Каммерер в своей вышеупомянутой работе,— в конце концов всегда приводит к вытеснению необученных рабочих. Это развитие выдвигает основную идею машинной техники: применение человеческой силы не в качестве мускульной машины, а в качестве мыслящего существа» (там же, стр. 424).

«Государство,— пишет он далее,— которое так или иначе не будет заботиться о том, чтобы подрастающее поколение получило специальную подготовку, будет в таком же затруднительном положении, в каком очутилось бы государство, пославшее деревянные суда с пушками, заряжающимися с дула, в бой с панцирными линейными судами, снабженными скорострельными орудиями» (там же, стр. 425).

В этом корень всего вопроса. Эта-то потребность современного производства в широком слое интеллигентных, даровитых, самостоятельных рабочих и является первоисточником для всех школьных реформ последнего времени в Германии.

Немецкая народная школа прежних ступеней капиталистического развития была школой узкословной, школой для низших слоев населения. Это была школа учебы, школа, построенная на строгой дисциплине, подавляющая в учениках всякое проявление личности, всякую самостоятельную мысль. Эта школа была рассчитана на массовое производство послушных, исполнительных, добросовестных рабочих, от которых не требовалось ни инициативы, ни дарований, ни самостоятельности.

«Главное значение школьного воспитания,— писал в 1901 г. в своей книге «Гражданское воспитание немецкого юношества» Георг Кершенштейнер,— поскольку речь идет о народных массах, заключается главным образом не столько в привитии ученикам известного круга идей, сколько в систематическом воспитании привычки к прилежному, добросовестному, тщательному труду, к постоянному приучению к безусловному повиновению и верному исполнению обязанностей и в авторитетном, неуклонном приучении к услужливости» (стр. 35).

Эта цитата в высшей степени характерна как для взгляда на задачи немецкой народной школы руководящих кругов Германии, так и для самого автора этих строк — знаменитого мюнхенского реформатора народной школы Георга Кершенштейнера. Школа учебы не могла выполнить того требования, которое стало предъявлять к ней современное производство. Как бы талантлив ни был ребенок, в старой школе учебы талант этот не имел случая ни выявиться, ни тем более развиться. Народная немецкая школа со своим формализмом, с железной дисциплиной заглушала его. Война обострила потребность в широком слое талантливых, инициативных, интеллигентных рабочих, и потому теперь одним из самых популярных лозунгов в Германии является клич: «Дорогу таланту!»

В. Рейн, видный педагог, в своей статье в немецком «Дне» («Tag») ссылается на слова Фридриха-Вильгельма III, заявившего: «Государство должно пополнить при помощи духовных сил убыль сил физических». В этих словах, по мнению Рейна, германский король «кратко формулировал великую цель».

В полном согласии с этой целью стоят заключительные слова сентябрьской речи (1916 г.) Бетмана-Гольвега в рейхстаге:

«Свободный путь каждому таланту, каждой ценной силе,— говорил канцлер,— таков лозунг дня. Правительство осуществит этот лозунг, отбросив все предрассудки. И тогда наша империя будет представлять единое, крепко спаянное здание. Каждый камень, каждая балка будут стоять на своем месте, поддерживать друг друга, опираться друг на друга. Тогда перед нами откроется здоровое будущее».

Эта речь канцлера вызвала воодушевление в рядах патриотствующего большинства социал-демократической партии. Хемницкий «Народный голос» («Volksstimme»), являющийся выразителем взглядов этого большинства, пишет в своей статье от 30 сентября 1916 г.:

«Это заявление целиком укладывается в рамки того круга идей, которые Бетман-Гольвег выставил уже раньше как внутреннюю цель. Он хочет помочь сломать устаревшие рамки и пустые предрассудки, которые до сих пор разделяли государство и рабочих, он хочет уловить, направить должным образом, поддержать и укрепить игнорированный доныне поток любви к отечеству, который глубоко таятся в недрах рабочего класса. Он хочет при помощи новой ориентации сблизить рабочих с государством и те силы, которые стремятся к деятельности, использовать для его укрепления и созидания».

Эта цветистая тирада заканчивается уверением, что «народные массы» целиком сочувствуют благим намерениям канцлера. «Именно война особенно резко подчеркнула необходимость таланта у рабочих, надсмотрщиков и мастеров в промышленности и сельском хозяйстве».

Канцлеру вторит и педагогическая пресса:

«Даже в случае победы немцев после войны экономический трест, охватывающий три четверти Европы, будет пытаться вытеснить нас с мирового рынка. Мы не можем позволить себе в будущем роскошь обрекать на гибель сотни талантов»,— пишет Ламсцус в одном из наиболее передовых немецких педагогических журналов, в № 3 гамбургской «Педагогической реформы».

В только что вышедшей объемистой книге «Выдвижение даровитых» («Aufstieg der Begabten»), изданной недавно возникшим «Германским комитетом воспитания и преподавания» и представляющей коллективный труд ряда известных педагогов, развиваются те же мысли.

«В настоящее время,— говорится в предисловии,— для немцев является вопросом жизни или смерти необходимость стать творцами всемирно исторических ценностей. Обстоятельства повелительно требуют в настоящее время, чтобы была использована каждая сила, таящаяся в глубине; это важно для всех отраслей производства. Повсюду нужны настоящие, подлинные дарования, если мы действительно хотим стоять на высоком уровне и тем более, если хотим быть руководителями».

Итак, все — от германского императора до патристического большинства немецкой социал-демократии — согласны, что необходимо приложить все усилия, чтобы извлечь из народных недр таланты, как можно больше талантов, чтобы понадевать из них мастеров, надсмотрщиков, техников, инженеров, в которых так нуждается и будет нуждаться германская промышленность.

Никогда, кажется, фетишизм, владеющий умами в современную эпоху капиталистического производства и заключающийся в том, что всё — человек в первую голову — приносится на алтарь производства, не доходил до таких геркулесовых столбов, как во время войны. Через все эти призывы к выискиванию и отбору талантов яркой нитью проходит одна мысль: производству нужны таланты. И только немецкие левые социал-демократы в «Бременской гражданской газете» («Bremer Bürgerzeitung») и в «Политике рабочих» («Arbeiterpolitik») ясно и определенно сказали то, что естественно было сказать людям, не охваченным гипнозом фетишизма, но теперь уже несущим в массы лозунг, характерный для эпохи производства, идущей на смену теперешней: не человек для производства, а производство для человека.

Важен не отбор для нужд производства наиболее одаренных, важно всестороннее гармоническое развитие каждого человека, для этого необходимо развитие всех сил и дарований, заложенных в каждом ребенке. Отбор же наиболее талантливых, открытие для них возможности «устроиться», подняться по общественной лестнице — совершенно не в интересах рабочего класса. Масса сама нуждается в этих даровитых силах для развития и организации своей коллективной силы. Смысл отбора наиболее одаренных как нельзя лучше характеризуется следующей

цитатой из уже упомянутой книги Георга Кершенштейнера «Гражданское воспитание немецкого юношества».

«Опасны лишь,— пишет он там,— большие, однородные массы недовольных, когда государственные и общественные учреждения приковывают к галерам и наиболее дельных. Умный стратег знает, что лучше всего можно владеть массами, если удастся разделить их» (стр. 27). И «умный стратег» Кершенштейнер настаивает, что необходимо открыть клапан путем отбора наиболее дельных, наиболее одаренных, надо дать им возможность проложить себе дорогу, уйти от народной массы. В Англии-де уж давно это поняли. И Кершенштейнер указывает на пример Джона Бернса.

Как же предполагается осуществить этот отбор талантов? Хемницкий «Народный голос» предлагает простое средство:

«При помощи законодательства и путем административным должны быть, ближайшим образом, устранены некоторые препятствия. Для этого, собственно говоря, достаточно одного росчерка пера, но предпосылкой этого должно быть изменение общественного мнения и взглядов в руководящих кругах, которым необходимо отказаться от своих социальных предрассудков».

Германское правительство прекрасно знает силу «росчерка пера», но, прежде чем его сделать, оно предпочитает пустить «умных стратегов», вроде Кершенштейнера, позондировать почву, какие собственно реформы нужны для выявления и отбора талантов и как далеко можно идти по пути реформ, не изменяя духа школы.

Во-первых, как выявить таланты?

Современная школа, как было уже сказано, способствует заглушению природных дарований. Когда все построено на механическом заучивании, на простом усвоении программ, трудно определить, какой ребенок к чему способен. Однако профессор Зикинген в Мангейме сделал попытку организации отбора дарований на почве существующей школы. Он предложил делить учеников по степени успешности. Малоразвитые, медленно воспринимающие, отстающие выделяются в особые вспомогательные классы. Обладающие наилучшей памятью, наиболее быстро воспринимающие переводятся в классы для даровитых. Эти более даровитые ученики проходят более обширную про-

грамму. Тот курс, на который средним ученикам приходится употребить, скажем, три года, способные ученики проходят в два года. Мангеймская система связана с очень сложной организацией перевода из класса в класс, из отделения в отделение. По вопросу о мангеймской системе существует громадная литература, но вся она носит слишком специальный характер. Передовая часть немецкого учительства, в общем, отнеслась к этой системе отрицательно. Указывалось, как вредно должно отразиться на психике детей это деление на овец и козлиц, указывалось, что если способные ученики до сих пор не надрывали своих сил в школе учебы благодаря своей прекрасной памяти, то теперь на них будет возложено непосильное бремя, которое вконец заглушит всякую возможность развития их индивидуальных дарований. Результаты мангеймской системы оказались весьма мизерными: прохождение известной частью учеников более скорым темпом учебного курса. Ученик, обладающий наилучшей памятью,— не всегда наиболее даровитый ученик. Жизнь требовала выявления дарований. В этом отношении мангеймская система дала очень мало.

Другой опыт в направлении выявления дарований — это широкое применение к ученикам методов исследования душевных сил путем экспериментальной педагогики. Опыты эти делались и делаются, и сейчас они в большой моде в Германии. Сам по себе этот вопрос очень интересен. Экспериментальной педагогикой очень увлекаются и в Америке. При школах там существуют особого рода «советчики по выбору профессий», которые, опираясь на экспериментальное исследование способностей подростка, определяют пригодность кончающего школу к той или иной профессии. В Бостоне под руководством Франка Парсона работает основанное на таких же принципах бюро советов по выбору профессии. Теперь в Германии также появляется очень много работ по этому вопросу. Интересны книжки Штерна, много интересных статей, например в «Журнале по педагогической психологии и экспериментальной педагогике». В Берлине делается попытка при Центральном бюро труда организовать учреждение, аналогичное парсоновскому бюро.

Преувеличивать, однако, роль экспериментальной педагогики в выявлении дарований и в выборе профессий не

следует. Дарование — вещь очень сложная, а экспериментальная педагогика может пока что определять лишь элементарные душевные способности. Что же касается выбора профессий, то главное, что препятствует в настоящее время тому, «чтобы каждый человек был на своем месте» в производстве, делал работу, которая была бы ему по душе и соответствовала его силам и способностям,— это общественные условия, необходимость для громадного большинства населения, для миллионов людей брать не ту работу, которая соответствует способностям и дарованиям, а ту, которая под рукой, которую необходимо взять, чтобы иметь кусок хлеба. Поэтому трудно разделять увлечение хемницкого «Народного голоса» экспериментальной педагогикой. Хемницкий «Народный голос» мечтает об учреждении «национального института для содействия талантам».

«Тут представляется опять-таки,— пишет «Народный голос»,— поле труда, создающее необходимые предпосылки социализма. Социализм, как известно, представляет собою господство науки в народном хозяйстве и общественном строении. Если наука будет работать в вышеуказанном направлении над выявлением и усовершенствованием дарований, то будут созданы предпосылки, в которых нуждается для своего осуществления социализм, создастся возможность распределения профессий с наибольшим удовлетворением для отдельного индивидуума и с наивысшим результатом для целого». Предоставляя хемницкому «Народному голосу» ждать, когда будущий «Национальный институт для содействия талантам» создаст объективные предпосылки для осуществления социализма, люди дела, господа кершенштейнеры, работают над реформой школы учебы, над превращением ее в школу труда (Arbeitsschule). Надо отдать им справедливость — работу свою они делают основательно. Кершенштейнер, например, объехал всю Европу, изучая постановку преподавания труда во всякого рода ремесленных и профессиональных училищах, изучил и разработал постановку преподавания рисования, естественных наук. Трудовая школа поконится на соединении ручного труда с умственным. Ручной труд в трудовой школе не носит специального, ремесленного характера, он весьма разносторонен: дети лепят, рисуют, красят, вырезают, клеят, столярничают и пр. Ручной



труд самым тесным образом связан с преподаванием математики, естественных наук, географии, истории. Он вносит в эти предметы жизнь, делает их ближе, понятнее детям, будит в них живой интерес к этим предметам, учит наблюдать, самостоятельно мыслить. В такой постановке ручной труд будит творческие силы ребенка, приучает добиваться поставленной цели, развивает интерес к техническому труду, дает общие трудовые навыки. Трудовая школа представляет собою крайне благоприятную среду для проявления индивидуальных склонностей и дарований ребенка.

Но, приступая к опыту организации трудовой школы, германское правительство вполне сознавало, что, будя самостоятельную мысль, жажду знаний, всесторонне развивая учеников, оно может создать могильщиков современных общественных порядков Германии, и потому вручало реформу лишь людям типа Кершенштейнера. Он находит, что дать народу всеобщее избирательное право — опасный, преждевременный эксперимент, и ревниво оберегает юношество от влияния социал-демократии.

Недавно еще, когда немецкий рейхстаг в 59-м своем заседании постановил отменить запрещение (проведенное в 1908 г.) юношам моложе 18 лет присутствовать на открытых собраниях, на которых обсуждаются экономические вопросы рабочей жизни, вопросы о величине заработной платы, длине рабочего дня и пр., Кершенштейнер бешено выступил против отмены этого запрещения. «Педагогическая газета» (№ 24, 1916 г.) говорит по этому поводу, что не стоило так горячиться. Во-первых, отмена запрещения мало изменит существующее положение вещей. Фактически и теперь юноши моложе 18 лет ходят на собрания такого рода: нельзя при входе требовать метрического свидетельства. Кроме того, собрания происходят в присутствии полиции, да и вожди рабочего движения лучше, чем кто-либо, умеют успокаивающе действовать на массу и на молодежь. Работая на фабрике, юноша все равно наталкивается на известные вопросы, слышит известные разговоры, нельзя игнорировать успокаивающего, благотворного влияния вождей рабочего движения.

Действительно, Кершенштейнер не учитывает того изменения во взглядах и характере деятельности, которое произошло со времени войны в рядах немецкой социал-

демократии. Официальное большинство теперешней немецкой социал-демократической партии стоит на точке зрения, весьма недалеко уходящей от точки зрения Кершенштейнера. Вспомним хотя бы вышеприведенные цитаты о примирении между государством и рабочими из хемницкого «Народного голоса».

Это изменение во взглядах и тактике немецкой социал-демократии прекрасно учел другой столп немецкой официальной педагогики, Ф.-В. Ферстер — пастор, выписанный германским правительством из Швейцарии. Ферстер внимательно следит за рабочим движением, его специальность — «этическое» воспитание юношества, модернизация религиозного воспитания. Его многочисленные произведения, из которых главные: «Школа и характер», «Христианство и классовая борьба», «Авторитет и свобода», «Вина и искупление», «Гражданское воспитание», «Этические беседы с юношеством» и др., обнаруживают не менее умного стратега, чем Кершенштейнер; некоторые из них выдержали много изданий, переводятся на все языки. Ферстер много говорит «о вечном, неизблемом, объективном порядке вещей», на основе которого и выработаны существующие правовые нормы. Эти правовые нормы для него священные. Он хочет заставить рабочих служить этому порядку не за страх, а за совесть. Средством сделать это кажется ему «гражданское воспитание» юношества. Это «гражданское воспитание» — дело весьма тонкое, тут насилием ничего не сделаешь. «Нищие однажды жаловались,— пишет Ферстер в своей книге «Христианство и классовая борьба»,— что из рабочих вообще сделали какой-то «вопрос», тогда как надо отдать себе отчет в том, что всякая высшая культура должна быть построена на рабстве в той или иной форме. В противовес такой точке зрения, которую в свое время не менее резко выставлял и Трейчке, следует со всей энергией подчеркнуть, что эта господская мораль (Herrn-moral) стала технической невозможностью. Высокоразвитая совместная работа и квалифицированный труд обслуживания сложных машин вообще невыполнимы более при помощи «рабского труда», так как у людей униженных отсутствуют моральные и духовные качества, необходимые для подобного рода кооперации» (Ф.-В. Ферстер, «Христианство и классовая борьба», стр. 175).

«Как известно,— пишет он далее,— уничтожение рабства в Соединенных Штатах было вызвано требованиями технического прогресса. Переход от разведения сахарного тростника к разведению хлопка требовал более интенсивных методов эксплуатации территории и делал все более невозможной работу с тупым и упрямым рабским населением» (там же, стр. 176).

И Ферстер мечтает о воспитании такого поколения рабочих, которые не по принуждению, а по доброй воле будут служить капиталу. Понятное дело, что Ферстер от всей души приветствовал «лояльность» вождей немецкой социал-демократии, проявленную ими по отношению к германской империалистической буржуазии. Вскоре после 4 августа Ферстер стал устраивать в Берлине лекции, на которые свозились старшие ученики народных школ со всего Берлина. Им Ферстер в популярной, доступной их пониманию форме рассказывает, что теперь, когда немецкая социал-демократия отказалась от проповеди классовой вражды и вполне искренно стала проповедовать сотрудничество классов, она приблизилась к христианской точке зрения и заслуживает всяческого доверия.

Не менее энергично, чем Ф.-В. Ферстер и Кершенштейнер, проповедует «гражданское воспитание» и Наторп. Это тоже крайне характерная фигура в современной немецкой педагогике. И для него, как и для Ферстера и Кершенштейнера, государство является «единственным мыслимым носителем общего нравственного прогресса человечества». И его «гражданское воспитание» сводится к воспитанию в учениках преклонения перед существующим немецким государством. Наторп — кантианец, излюбленная его область — этика.

В начале текущего года ряд немецких педагогов, в том числе Наторп и Ф.-В. Ферстер, выпустили воззвание к обществу, учителям и родителям, в котором предостерегали от сеяния семян дикой ненависти к врагам. «Школа,— писали они,— играет немалую роль в сеянии такой ненависти». Это воззвание — аналогичное ему воззвание выпустили во Франции учителя департамента Сены — вызвало большое волнение среди учителей. Начальство одного прусского округа (Франкфурта-на-Одере) нашло даже нужным вступить в полемику с авторами воззвания. За последнее время к учителям и школе предъявляется тре-

бование, чтобы они из воспитательных соображений противодействовали распространению и разжиганию взаимной ненависти между народами и работали на пользу будущего примирения народов. Этим вытекающим из желания всеобщего братства народов и из международных бредней о мире стремлениям не должно быть места в школе. Немцы-де и так народ миролюбивый.

Что немецкая школа — и тут, как везде, были, конечно, исключения — разжигала в детях ненависть к врагам, — факт слишком общеизвестный. Это разжигание ненависти входило до известной степени в задачи германского правительства.

Довольно наивно поясняет это Густав Винекен в № 4 «Международного обозрения» за текущий год.

«То, что для взрослого — пресса, то для подрастающего поколения — школа. Общественное воспитание дает в руки государству могучий рычаг для направления в желательное для него русло общественного мнения». И вот, зная, какое могучее оружие в руках государства школа, Винекен предлагает забавный в силу своей утопичности план: «При будущих мирных переговорах, я думаю, в договор надо бы внести пункт, в силу которого государства обязались бы не возвеличивать войну как таковую, а запрещать всякую пропаганду войны в общественных школах и предписывали бы указывать на ужасы войны и говорить о ней, как о зле, которому надо противиться всеми силами, и не позволять никоим образом разжигания ненависти к другим народам».

Если Винекен обнаруживает столь наивное представление о международных договорах, то дальнейший абзац его статьи показывает, что он совершенно правильно оценил значение, которое придает германское правительство влиянию школы в деле разжигания ненависти к врагу.

«Подобного рода регулирование школьного дела должно неизбежно носить международный характер, — пишет Винекен, — ибо иначе этическое государство было бы обойдено с тыла государством, ведущим беззастенчивую политику: это последнее будет располагать более фанатизированной, а следовательно, и физически более приспособленной к войне молодежью». Итак, германское юношество фанатизируется в военных целях. Поэтому и нашло нужным выступить с возражением против воззвания

Наторпа, Ферстера и др. правление прусского округа Франкфурта-на-Одере.

Но и из среды учителей, даже передовой их части, раздался протесты против Наторпа, проповедующего не ко времени пацифизм. К числу недовольных принадлежит и Тевс — знаток истории немецкой школы, всего, что касается современной структуры школы, ее организации, и являющийся одним из самых талантливых и энергичных защитников «всеобщей единой школы» (Einheitsschule).

От обвинений в пацифизме защищается Наторп в № 2 «Международного обозрения» за текущий год. Он-де вовсе не пацифист, он считает, что пацифизм сейчас переживает тяжелый кризис.

«Мы,— пишет он про себя и Штамлера,— всегда сожалели, что немец хуже понимает немца, принадлежащего к другому классу общества, чем иностранца, принадлежащего к тому же классу, как и он; мы радуемся, что теперь это стало иначе. Ибо хотя для нас обоих дело человечества стоит выше дела нации, но лишь через нацию лежит путь к человечеству». И вот Наторп заявляет: «Я повторяю теперь, как и раньше: война сама по себе безусловно безнравственна, но, как и прежде, добавляю: надо оставаться верным государству до последней капли крови (и тогда, когда оно ведет войну). Надо уподобиться Сократу, который ради того, чтобы не ослушаться законов государства, отказался бежать из тюрьмы, чтобы спасти себе жизнь» (стр. 90).

Школа труда, будя интерес ребенка, открывает его душу, его внутреннее «я» учителю. То, что недоступно было учителю с розгой в руках, доступно учителю, рисующему, столярничавшему с детьми, вместе с ними наблюдающему природу. Такой учитель завоевывает доверие ученика.

И тут приходят кершенштейнеры, ферстеры и наторпы, овладевают душой ребенка и прочно закладывают в ней преклонение перед существующим немецким государством, приходят с проповедью единства немецкой нации. Во время войны трудовая школа явилась прекрасным орудием милитаризации молодежи. Вся творческая работа детей направлена в военное русло. Дети строят в школах траншеи, аэропланы, составляют планы местностей, строят разные физические аппараты, употребляющиеся в совре-

менной войне, разыгрывают примерные сражения. Все это возбуждает их интерес к войне, попутно воспитывает в них патриотические чувства. Однако в школе труда есть свои подводные камни.

Двухсоттысячная армия немецких учителей отлично вышколена. Когда-то (до 1848 г.) народные учителя представляли собой довольно революционный элемент. В настоящее время немецкое учительство в общем и целом верно служит своему правительству; но так как и по происхождению, и по роду занятий немецкие учителя близко стоят к народным массам, то демократические тенденции в них все же довольно живучи. От социал-демократии они всегда отгораживались, хотя часто поддерживали ее в ее чисто демократических требованиях, но зато они охотно идут за «прогрессивной народной партией», которая представляет собой партию мелкобуржуазную, совершенно чуждую пониманию социальных отношений.

И вот, когда был выдвинут лозунг трудовой школы, он вызвал сильное брожение среди учителей. Нашлись учителя вроде Шаррельмана, Гансберга и др., которые в своей критике существующей школы пошли гораздо дальше официальных идеалов. Школе труда они ставили совершенно иные задачи, чем Кершенштейнер. Органом, выражавшим наиболее полно эти взгляды, был издававшийся в Гамбурге Шаррельманом «Роланд» (через несколько месяцев после начала войны он прекратил свое существование). Гамбургские учителя стремились осуществить эти взгляды на практике. Несколько более свободные, чем в других частях Германии, политические условия Гамбурга дали возможность гамбургским учителям развернуть свою деятельность. Они показали всей Германии, чем может стать школа труда.

Идеи Шаррельмана, Гансберга и других передовых учителей нашли довольно широкий отклик среди немецкого учительства, которое принялось проводить новые методы преподавания в жизнь. Но это оказалось не так-то легко. Учитель увидал, что он связан по рукам и ногам всей постановкой школьного дела. Программы, предписания, мелочный надзор дали сразу же себя почувствовать. В рамках существующей школьной системы стало тесно индивидуальности учителя. Критика методов преподавания перешла в критику всей организации школьного дела.

В 1912 г. на съезде немецких учителей в Берлине (на съезде присутствовало 8 тысяч учителей) была принята резолюция по вопросу о трудовой школе. Пункт 4 этой резолюции гласит: «Собрание немецких учителей указывает особенно настоятельно на то, что реформаторские идеи, входящие в понятие «трудовая школа», тогда только могут из идей превратиться в действительность, если учителю будет предоставлена большая самостоятельность в определении объема, выбора, распределения и трактования учебного материала. Поэтому собрание требует устранения бюрократической системы надзора, которая ставит непреодолимые препятствия индивидуальной педагогической работе».

В борьбе против старой школы учебное дело шло, по словам Гансберга, о борьбе за духовную свободу. «Разве стоило бы из-за лепки ставить на карту все существование,— пишет он в своей книге «Демократическая педагогика»,— разве Гурлит, Шаррельман, Хольцмейстер были выброшены на улицу из-за пластилина и работы из проволоки? Школьная реформа была борьбой за свободу; она была борьбой за освобождение школы от гнета традиции и авторитета, борьбой за самостоятельность учителя и права ребенка».

Трудовая школа способствует выявлению дарований. Но что же делать с этими выявившимися талантами? Как только трудовая школа из области теории стала переходить в область практики, ужасно остро почувствовалось, что этим талантам, этим дарованиям некуда податься, что им заказаны все пути. На германской школьной системе лежит яркая печать сословности. Германская народная школа — не американская школа, где на одной скамье сидят и сын президента, и сын поденщика. Германская народная школа — школа для низших сословий. Более богатые люди отдают своих детей в платные начальные школы. Там их дети избавлены от общения с ребятами, говорящими на платдейч, беспризорно скитающимися по улице, потому что их мать работает на фабрике, болеющими всякими заразными болезнями, которые так охотно выют свои очаги в скученных нездоровых жилищах, где ютится беднота. Холеные дети отгорожены стенами платной школы от голодных, болеющих, заброшенных детей пролетариата. Как редко попадают дети привилегированных сословий в

народную школу, показывают, например, воспоминания одного народного учителя. Он вспоминает, как в то время, когда он сам еще был учеником, к ним в школу поступила чистенькая, изящно одетая дочка инспектора, рассказывает, с каким удивлением и обожанием смотрели все ученики и ученицы на эту маленькую, попавшую к ним благодаря чудачеству ее отца фею. Видно, очень уж редкие гости дети привилегированных сословий в народной школе! Кроме платных школ, для детей богатых родителей существуют еще так называемые подготовительные школы (Vorschulen), куда дети поступают шести лет и откуда через три года их без экзамена переводят в средние (höher) школы. В этих подготовительных школах сравнительно высокая плата, более дорогие учебники. В большинстве немецких государств в среднюю школу трудно попасть иначе, как через подготовительную школу. Ученики подготовительных школ занимают все свободные вакансии средней школы. Ученик из народной школы, желающий поступить в среднюю школу, во-первых, натывается на отсутствие вакансий, а во-вторых, должен многому переучиваться заново, так как программы подготовительных и народных школ различны, различны учебники и пр. Нужна специальная подготовка к экзамену, надо брать учителя. Если сыну зажиточного человека, живущему в каком-нибудь глухом местечке, где нет подготовительной школы, и удастся при помощи учителя подготовиться в среднее учебное заведение, то бедному ученику народной школы это весьма и весьма мудрено. Средние учебные заведения переполнены, так как окончание их дает привилегию по отбыванию воинской повинности (сводит военную службу к одному году), а в высшие учебные заведения путь лежит через среднюю школу. И выходит, что народная школа — тупик, что ученик, вступая в нее, обречен уже на то, чтобы его образование ограничилось теми убогими фальсифицированными знаниями, которые дает ему эта школа, цель которой — воспитать исполнительного, послушного рабочего. «Создав подготовительные школы, государство и община создали прямой и краткий путь для немногих тысяч. А для бесчисленных миллионов осталось пространство без всяких соединительных путей. Представьте себе такое положение в области железнодорожного движения. Оно



прямо было бы немыслимо!», — пишет Тевс в «Педагогической газете» от 31 августа текущего года.

И вот когда война с особенной настоятельностью поставила вопрос о необходимости в интересах промышленного развития открыть дорогу талантам и дарованиям, стало ясно, что на пути этих бесчисленных талантов и дарований, кроющихся в недрах народных масс, стоит сословный характер германской школы.

Поднят был вопрос о необходимости коренной реформы в этом направлении. Вопрос об единой всеобщей школе (Einheitsschule) стал злобой дня.

Тевс, недавно выпустивший брошюру об единой всеобщей школе, написанную им по поручению немецкого учительского союза, так формулирует это требование:

«Прямая дорога от детского сада до высшей школы, прямая дорога от последней деревенской школы к университету и точно так же, — что еще важнее, но что часто недостаточно подчеркивается, — ко всем средним и высшим специальным учебным заведениям. Это — требование наилучшего, самого подходящего школьного пути для всех. Никаких тупиков!»

Профессор Рейн в газете «День» («Tag») конкретизирует это требование: «Так называемые подготовительные школы, в которые дети поступают в шестилетнем возрасте, являются школами сословными. При приеме детей вопрос о даровании не играет никакой роли. Это — первый камень преткновения, который должен быть устранен. Он устраняется требованием единой национальной школы, которое состоит в том, чтобы для детей всего народа создать общую основную школу, которая будет в элементарной форме узнавать и развивать душевные силы детей. Такое учреждение уже существует в Южной Германии и в провинции Вестфалия, где нет подготовительных школ, но где такая общая школа ограничивается 3—4 годами. Я считаю такой срок слишком коротким, чтобы составить представление о даровании, и поэтому возобновляю старое требование Амоса Коменского, который, как известно, в своей «Великой дидактике» в основу школьной организации кладет шестилетнюю немецкую школу».

С лозунгом единой всеобщей школы вышло то же, что и с лозунгом трудовой школы. Этот лозунг вызвал к жизни демократические инстинкты народного учителя. В лозунге

единой всеобщей школы значительная часть учительства увидела начало демократизации всего школьного дела. Приняв за чистую монету призыв к национальной солидарности, масса учителей сделала из него логический, хотя неприемлемый для высших сословий Германии, вывод: внутри нации должны быть сломлены все сословные и классовые перегородки, должны быть отменены все сословные и классовые привилегии, не должно быть граждан первого и второго разряда. Язвы современной организации школьного дела в Германии были беспощадно вскрыты.

Официальные педагоги, как верно отмечает католический «Маяк» («Phagus»), стараются свести теперь все дело к устранению подготовительных школ. Это им, однако, плохо удастся. Вопрос стал слишком остро. Тевс в «Немецкой школе» жалуется, что консерваторы и социал-демократы вносят в вопрос слишком много «политики», совершенно, по его мнению, ненужной. Но поскольку этот вопрос из вопроса о доступе к образованию даровитых учеников превратился в вопрос о доступе к образованию низших сословий вообще, он принял политический характер, и понятно, что вокруг него разгораются и политические страсти. Все политические партии Германии заняли по отношению к вопросу о всеобщей единой школе определенную позицию.

14—17 марта текущего года этот вопрос обсуждался в прусском ландтаге. Социал-демократы внесли следующее предложение: «Палата постановляет обратиться к королевскому правительству с ходатайством о выработке в ближайшем будущем законопроекта о регулировании школьного дела на основе принципов единства, бесплатности и светскости и на основе данных современной научной педагогики».

В ответ на это предложение министр народного просвещения доктор фон Тротт-цу-Зольц заявил:

«В такой форме предложение представляет собой в области школьного дела наиболее радикальное решение, каковое — мне нет надобности на этом останавливаться — совершенно неприемлемо для королевского правительства».

В том же духе высказался и баварский министр народного просвещения доктор фон Книллинг в заседании баварской палаты депутатов от 31 марта 1916 г.

Консерваторы находят, что в современной школьной системе ничего менять не следует. Если она предоставляет имущим классам привилегии в отношении доступа к образованию, то это так и должно быть. Среди имущих классов гораздо больше талантов и дарований, чем среди низших сословий. Во время прений 14—17 марта в прусском ландтаге слово взял, между прочим, консервативный депутат фон дер Остен:

«Слова «всеобщая единая школа»,— сказал он,— можно было бы заменить словами: «уравнивательная школа». Само понятие «единая всеобщая школа» весьма спорно. Однако последуйте за мной в эту область. Действительно ли желателен и соответствует ли исторической тенденции переход от многосложности явлений к упрощению и уравниванию всех вещей в человеческой жизни? Мне кажется, история движется в обратном направлении. Всякая культура ведет к растущей дифференциации в человеческой среде...

...Мои политические единомышленники, более чем кто-либо, всегда желали, чтобы молодым людям всех сословий была дана возможность подняться по общественной лестнице, и мы ясно сознаем, что обязанность государства — ставить во главе людей способных. Но распространять это требование не только на способных молодых людей, но на всех молодых людей — значило бы только затруднить отбор наиболее способных».

Центр также отрицательно относится к лозунгу единой всеобщей школы. Совершенно неприемлемо для него устранение деления школ по вероисповеданиям. В этом он видит покушение на влияние католической церкви. Также неприемлемым считает он и упразднение частных школ, в которых пустило такие глубокие корни католическое духовенство. Это кажется центру посягательством на свободу совести, права родителей и на права собственности.

В августовской книжке «Немецкой школы» Тевс старается успокоить центр: «Требование всеобщей единой школы является требованием отмены государственных сословных школ и различных школ для детей разных вероисповеданий. Вопрос о том, могут ли родители на свой счет создавать частные школы для детей, является вопросом второстепенным. Со стороны государства было бы ни на чем не основанным произвольным ограничением

гражданских прав, если бы богатым людям, которым разрешается пользоваться более удобными путями сообщения, посещать дорогие концерты и выставки, есть дорогие кушанья, пить дорогие вина и т. д., было запрещено предоставлять своим детям все доступные им средства воспитания. Нельзя отрицать, что при этом у богатых останутся известные преимущества. Но если не желать этого, то надо вообще отменить частную собственность. Существование частных школ допускается, но государство ставит себе целью дать одинаковый доступ к образованию всем. Для каждой отрасли образования государство создает лишь один род школ, а не создает всякого рода свободные, платные, подготовительные и другие сословные школы. Всеобщая единая школа устраняет лишь препятствия для бедных в отношении пользования более высокими ступенями образования. Остальное остается все по-старому.

Центр ведет очень энергичную агитацию против всеобщей единой школы. Для популярности с церковной кафедрой они называют ее иногда «бесовской» школой. Немецкое учительство надеется, что правящие классы Германии смогут осуществить преобразование сословной классовой школы в школу демократическую, дающую доступ ко всем ступеням образования каждому члену немецкой нации. В этой иллюзии поддерживают их и «прогрессивная народная партия» и хемницкий «Народный голос», видящий в демократических речах Бетман-Гольвега какую-то новую ориентацию. Ориентация весьма старая, направленная к тому, чтобы одурачить народные массы, наобещав с три короба и не дав ничего существенного. Этому одурачению усердно помогают и «прогрессивная народная партия», и теперешнее большинство немецкой социал-демократической партии. Как показывают приведенные речи министра, как показывает позиция, занятая консерваторами, центром и национал-либералами по вопросу о всеобщей единой школе, правящие классы не собираются даже предпринимать каких-либо существенных изменений в теперешней постановке школьного образования.

Современной Германии не под силу осуществить ту реформу школьного дела, которая диктуется ей ходом экономического развития. Для этого нужны другие движущие силы.

---

## К ВСЕРОССИЙСКОМУ СЪЕЗДУ УЧИТЕЛЕЙ

Всероссийский съезд учителей с полной ясностью обнаружил, что учительские массы всецело находятся под влиянием буржуазии, идут на поводу у октябристов и кадетов. Да иначе и быть не могло.

При старом режиме за влияние на учительство боролись старая власть и либеральная буржуазия, ставшая теперь у власти. Голос тех, кто защищал истинные интересы рабочих и крестьянских масс, не доходил до учительства. В то время, когда у октябристов и кадетов был ряд своих влиятельных органов («Вестник народного воспитания», «Русская школа», «Школа и жизнь» и др.), вся социалистическая педагогическая пресса была придушена.

Через земства, городские думы октябристы и кадеты влияли также в немалой мере и на состав учителей.

И вполне естественно, что «распыленная» демократия, как называли еще недавно учителей, оказалась не в состоянии противопоставить буржуазии свою вполне определенную точку зрения.

Народные массы свергли ненавистный старый режим, но оказались неорганизованными перед лицом новых, выдвинутых революцией задач.

Сейчас идет борьба за характер иной власти, которая должна укрепиться в стране. Буржуазии не хочется коренной ломки старых форм власти, она хочет лишь реформ, хочет, чтобы место черносотенного министра народного просвещения занял либеральный министр, место невежественных инспекторов заняли инспектора более сведущие, но коренных изменений всей постановки школьного дела не хочет. Буржуазия отлично знает, каким могучим

орудием господства является школа, и хочет сохранить это орудие в своих руках.

Она боится, чтобы не началась снизу та реорганизация всего дела, которая одна только может сделать школу по-настоящему свободной, превратить ее в могучее орудие освобождения народных масс.

Вот почему один из влиятельнейших педагогов-кадетов, Чарнолуцкий, в своей речи на Всероссийском учительском съезде призывал учительство содействовать тому, чтобы реформы в деле народного образования проводились лишь сверху. «Реформы должны проводиться сверху, чтобы предупредить возможность их снизу», — сказал он. Это прямо классическая фраза!

Реформ снизу — вот чего боится буржуазия.

Попечитель Петроградского учебного округа Воронов зовет учительство к терпению, призывает не торопиться, а «ждать установления прочного порядка, который даст Учредительное собрание».

Мы зовем учительство не к терпению, а к самостоятельности, к творческой революционной работе в области народного образования рука об руку с широкими народными массами.

Только такая революционная созидательная работа обеспечит свободную школу, которая так необходима народу. За работу, товарищи!

*Апрель, 1917 г.*

---

---

## НЕОТЛОЖНАЯ ЗАДАЧА РАБОЧИХ — ОХРАНА ТРУДА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Граждане и гражданки, члены рабочего класса!

Наши близкие, мужья и братья, гибнут на войне, ведущейся и Англией, и Россией, и Францией, и Германией, и Австрией ради интересов капиталистов.

Место их у станков на фабриках и в мастерских заняли женщины и подростки. Жадный до наживы капитал не щадит слабые, неокрепшие силы наших детей. Рабочие и работницы знают, как возросло за время войны число работающих на заводах и фабриках подростков; знают, как надрыгается их организм на этой работе, в каких ужасных условиях приходится им жить, часто проводя ночи без крова, на улице, скитаясь по чайным и пр.

Дети — это наше будущее, это — строители новой жизни, и они гибнут ради интересов капитала.

Мы боремся за то, чтобы положить как можно скорее конец братоубийственной войне.

Мы должны немедленно положить конец преступному разматыванию сил подрастающего поколения. Мы не можем ни на минуту откладывать этого дела.

Мы ясно видим лежащую перед нами задачу — организовать производительные силы страны. Война поставила перед нами эту задачу, она сделала ее вопросом жизни или смерти. Рабочий класс хочет мира, свободы, хлеба. Он знает, что всего этого не даст народу «ни бог, ни царь и ни герой», и ни октябристско-кадетское правительство, что всего этого надо добиться «своею собственной рукой».

И для этого надо рабочему классу, надо всем трудящимся организовать, всем до последнего человека. Эта

задача распадается на ряд частичных задач: организовать по-своему, по-пролетарски, с точки зрения интересов народных масс, все области общественной жизни.

Необходимо организовать также и труд детей и подростков. И необходимо приступить к этой организации немедленно же.

Мы не можем отказаться от труда детей и подростков. Дети рабочих и крестьян с раннего детства работают и по дому, и в поле, и в мастерской. Не работают только дети людей богатых. Детский труд и труд подростков играет крупную роль в хозяйственной жизни страны. Теперь, когда война так разорила страну, когда требуется напряжение всех сил, чтобы наладить производство, нельзя отказаться от труда детей и подростков. Напротив, рабочие и работницы должны требовать всеобщей трудовой повинности подростков обоего пола от 12 до 16 лет. Мы требовали всегда всеобщего обучения, мы должны требовать всеобщего обязательного труда детей. Никакая гимназия, никакое привилегированное положение не должно избавлять от этой обязанности. Освобождать детей от труда, как и от школы, может только болезнь.

Всеобщая трудовая повинность подростков является требованием рабочих не только потому, что труд их необходим для страны, но и потому, что труд — великое воспитывающее средство.

50 лет тому назад Маркс в резолюции, написанной им для первого социалистического Международного конгресса, настаивал на необходимости соединения обучения с производительным трудом.

Промышленное развитие привело к той же мысли и буржуазных педагогов в Европе и Америке. Они уже около двадцати лет обсуждают этот вопрос.

Сотни томов исписаны о том, как благотворно соединение обучения с производительным трудом, как оплодотворяет такой труд самое обучение, как развивающе действует на детей...

Но провести в жизнь коренную реформу школы, превратить школу учебы, где зубрят молитвы и грамматику, в школу труда, которая учит жить и работать, буржуазия не хочет и не может (о причинах этого мы скажем в другой статье). Сделать это может только пролетариат.



Труд подростков необходим и потому, что только он, и он один, даст возможность каждому мальчику, каждой девочке сознавать себя полезным членом общества. Только труд воспитывает граждан.

Война вплотную подвела к этому вопросу, в громадных размерах усилив капиталистическую эксплуатацию подростков, с одной стороны, создав ряд разумных трудовых организаций учащихся (например, организации учеников среднеучебных заведений, работающих летом под руководством агрономов и обрабатывающих землю запасных) — с другой.

Война показала дорогу, которой надо идти.

Труд подростков должен быть обязателен, но он должен быть организован так, чтобы он не надрывал силы молодежи, а развивал их, чтобы он не отуплял, а давал пищу уму. Для этого он не должен быть чрезмерным, не должен превышать 2—4 часов в сутки (смотря по возрасту), должен производиться в гигиенических условиях, распространяться только на известные области труда, наиболее подходящие по характеру к применению в них детского труда.

Но кто же организует все это? Министр народного просвещения? Или промышленности и торговли? Может быть, вместо проф. Мануилова надо посадить социал-демократического министра?

Нет, никакой министр, будь он самый наилучший социал-демократ, не в силах провести этого в жизнь. Не проведет это в жизнь никакая бюрократическая организация старого типа. Осуществить эту меру — организацию труда подростков — может только само население. Рабочие организации выяснят, какие работы в их производстве пригодны для выполнения их подростками, организовавшие учителя, которых правильно называли «распыленной демократией» и которые теперь станут организованной демократией, придут на помощь рабочим организациям указанием, какие работы наиболее пригодны для детей с педагогической точки зрения, сами подростки сорганизуются в особые клубы и организации, сами возьмутся за это дело — мы помним стачки подростков-учеников в 1905—1907 годах, знаем, с какой горячностью они переживают теперешнюю революцию. и верим, что им многое

удастся сделать в этой области; наконец, выбранная на основе всеобщего, прямого, равного и тайного избирательного права петербургская (или московская, харьковская и т. д.) городская дума поможет объединению всего дела.

Таким путем (подробности и пр. выяснятся в процессе работы) само население организует и распределит труд подростков без всякого бюрократического вмешательства каких бы то ни было инстанций...

Примеры должны показать промышленные центры, пропаганда примером — лучшая пропаганда.

Но как же будет с капиталистической эксплуатацией? Как же будут обходиться фабриканты теперь, когда взрослые рабочие угнаны на фронт, без труда подростков? Как же смогут работать фабрики и заводы?

Вот тут-то и лежит корень вопроса. Буржуазия всегда будет охранять свои священные права на эксплуатацию. Но рабочие и работницы должны вмешаться в данном случае самым энергичным образом. Необходимо запрещение наемного труда детей и подростков во всех отраслях промышленности до 16 лет. Фабриканты говорили, что они не могут обойтись без труда малолетних; всюду и всегда, однако, когда закон запрещает труд детей до известного возраста или ограничивает его, оказывается, что фабриканты прекрасно обходятся без него. Кроме того, можно организовать дело так, что фабрикант получит возможность пользоваться трудом подростков, но не на условиях наемного труда, а на особых, выработанных рабочими и другими общественными организациями, которые создадутся для этой цели, условиях... Надзор за выполнением этого постановления должно взять на себя опять-таки само население. Не назначения многочисленной фабричной инспекции с крупными окладами, инспекции, состоящей в таком-то ведомстве, ждущей распоряжений и циркуляров от такого-то, хотя бы самым либеральным образом настроенного, начальства, должны мы требовать сейчас, — необходимо, чтобы каждый рабочий, каждая работница, каждый гражданин, каждая гражданка следили сами за выполнением этого постановления, надо, чтобы следили за выполнением его сами подростки. В Германии еще до войны работницы взяли на себя многие функции надзора за выполнением закона о запрещении труда детей школь-

ного возраста в известные часы дня. Никакой фабричный инспектор, никакая фабричная инспектриса не в состоянии уследить, чтобы дети не разносили до школы молоко, булки, газеты, чтобы они не работали после школы у себя на дому до глубокой ночи. Но жители дома, которые видят, что делается у их соседей, могут, если захотят, настоять на выполнении закона. И сейчас нужно, чтобы население ясно создало необходимость проведения в жизнь закона о запрещении наемного труда детей до 16 лет и взяло на себя надзор за выполнением этого постановления.

Но, скажут нам, предлагая такую меру, вы забыли главное: чем будут жить все эти подростки, которых гонит на фабрику жестокая нужда и которые будут обречены на голодную смерть, если будет осуществлен ваш «радикальный» проект о запрещении детского труда? Нет, мы этого не забыли. Мы знаем, что для того, чтобы не умереть с голоду, наши дети вынуждены не только продавать свою неокрепшую рабочую силу, но девочки-подростки, зачастую, вынуждены продавать свое тело. И мы хотим положить этому конец. Необходимо, чтобы, наряду с запрещением наемного труда подростков и введением обязательного труда их в другой форме, каждому подростку было обеспечено право на пищу, одежду и помещение. Но ведь это утопия, это коммунизм какой-то! Где взять на это средства?

Да, утопия, если это дело организовать бюрократическим путем. Но не утопия, если за дело возьмутся рабочие и учительские организации, организации самих подростков, население, новое демократическое самоуправление.

На съезде по семейному воспитанию одна женщина-врач рассказывала, как она ездила по деревням и организовывала ясли. Потребность в яслях, «в детских харчевнях», как их называли крестьяне, так велика, что в некоторых яслях набиралось до 250 малышей. И организаторша умела так поставить дело, так организовать малышей и детишек постарше, что уход за 250 детьми, их кормежка требовали сил лишь одной кухарки и одной фребелички-садовницы.

Голодание школьников давно уже заставило учителей работать над организацией горячих школьных завтраков (школьных приварков), по этой части у них немалый опыт.

Учителя поделятся своим опытом с рабочими организациями, возьмутся за дело рабочие кооперативы, возьмутся за дело сами подростки... Война и тут многому научила. Приходилось кормить и устраивать детей беженцев и запасных. Новая городская дума поможет приспособить для детских общежитий дворцы, разные «казенные квартиры» бывших министров и т. п. здавия. Средства на содержание детей будут поступать в значительной мере как оплата детского труда, громадное удешевление получится от правильной организации дела, часть будет покрываться из общественных сумм. Может быть, лишь вначале, при налаживании дела, нужны будут эти общественные суммы.

Буржуазия тратит миллиарды на войну, она организует продовольствие миллионов солдат, нужных ей для истребления «внешних врагов».

Пролетариат берется за организацию охраны жизни и сил подрастающего поколения, в котором все его будущее.

Итак, перед пролетариатом стоит сейчас задача провести:

1. Обязательный труд подростков обоего пола от 12 до 16 лет.

2. Организацию этого труда, принимая во внимание потребности общественного производства, с одной стороны, интересы здоровья и развития подрастающего поколения — с другой.

3. Полное запрещение наемного труда детей и подростков от 12 до 16 лет.

4. Организацию продовольствия детей этого возраста.

Сделать это может лишь пролетариат при поддержке демократических слоев населения. Дело это неотложно. Необходимо охранить от истощения, от вырождения то поколение, перед которым стоит великая задача коренного преобразования всей общественной жизни.

*Апрель, 1917 г.*

---

---

## К УЧИТЕЛЯМ СОЦИАЛ-ДЕМОКРАТАМ

При старом режиме для учителей социал-демократов двери школы были закрыты. И не удивительно, что на состоявшемся Всероссийском съезде учителей учителя социал-демократы составляли ничтожное меньшинство и влияние их было слабо.

Товарищи учителя и учительницы, стоящие на почве программы Российской социал-демократической рабочей партии! Мы должны сплотиться, должны выработать свою педагогическую платформу, вытекающую из классовой точки зрения, и проводить ее в жизнь.

Переживаемое время — время строительства, дорога каждая минута. От нашей сознательности и организованности в известной мере зависит, будет ли школа в России орудием освобождения или орудием порабощения народа.

Товарищи учителя! Записывайтесь в социал-демократическую группу петроградского учительства (Петроград, Моховая, 32, Тенишевское училище, бюро группы, от 3 до 5 час.).

Принимайте деятельное участие в ее работе; живущие в провинции, связывайтесь с нашей группой.

К следующему учительскому съезду (он намечается в мае) нам надо выступить сплоченными рядами.

Мы обращаемся также ко всем партийным организациям. Указывайте всем входящим в ваш состав учителям

социал-демократам на необходимость примыкать к социал-демократической группе петроградского учительства, на необходимость социал-демократическому учительству сплотить свои силы.

Адрес для сношений: Петроград, Дмитровский пер., д. 17, кв. 5. Бюро учителей.

*Апрель, 1917 г.*



---

## ШКОЛЬНАЯ МУНИЦИПАЛЬНАЯ ПРОГРАММА

### 1. ДОШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Война втянула новые, очень широкие слои женщин в промышленную жизнь; дороговизна, тяжелые условия жизни заставили идти на фабрику не только жен рабочих, но и жен и дочерей мелких торговцев, служащих и т. п. Матери вынуждены на целый день уходить из дому и оставлять своих детей без всякого призора. Смертность детей в России была всегда чрезвычайно высока, умирала до 5 лет половина всех родившихся детей. Беспризорность, заброшенность, ухудшение общих условий жизни могут способствовать лишь усилению смертности. Рахитизм, золотуха и другие болезни, вызываемые плохим питанием, отсутствием воздуха и света, свирепствуют среди детей городского населения, особенно среди бедных его слоев. А эти болезни оставляют след на всю жизнь.

Городское самоуправление должно в первую голову позаботиться о том, чтобы дать возможность всем матерям, занятым работой вне дома, и вообще всем тем, кто не в состоянии уделять время на уход за детьми, отдавать их на известное число часов или на целый день в ясли или материнские школы, где бы их кормили, ухаживали бы за ними, растили бы в здоровых условиях, развивали их внешние чувства.

Поэтому городское самоуправление должно озаботиться устройством возможно большего числа бесплатных яслей и материнских школ для детей дошкольного возраста.

Необходима тесная связь учреждений дошкольного воспитания с педагогической академией (учреждением,

занимающимся научным изучением жизни ребенка) и учебными заведениями, изучающими эту отрасль науки. Необходимо это для того, чтобы поставить дело выращивания детей научным, наилучшим образом.

## 2. ШКОЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Социал-демократия стремится к тому, чтобы все дети получали возможность всестороннего развития всех своих физических и душевных сил.

Здесь мы не развиваем взгляда на то, какой школы хотят социал-демократы. Это сказано в нашей партийной программе, и мы подробно будем говорить об этом в другой статье. Школа должна быть бесплатная, всеобщая, светская, обучение должно быть в ней связано с производительным трудом и т. д. Здесь мы укажем лишь те практические меры, которые надо принять местному самоуправлению, чтобы помочь делу осуществления хороших школ.

1) Необходимо озаботиться оборудованием достаточного количества школьных зданий, светлых, сухих и теплых, с ваннами, залами, столовыми и пр.

2) Одновременно с этим должны быть устроены детские дома, где бы дети могли проводить все внешкольное время. При детских домах должны быть организованы детские общезития, детские площадки для игр, читальни, мастерские и пр.

3) Должны быть организованы летние школы, в которых дети (не только больные, но и здоровые) могли бы проводить летние месяцы. В деревенской обстановке дети не только будут физически крепнуть, но и готовиться к всестороннему труду, расширять свой умственный горизонт и пр. Социалисты борются за то, чтобы человек не был всю жизнь прикован к какой-нибудь одной узкой специальности, а мог бы применять свои силы в разных областях труда. К такой всесторонней деятельности и должна готовить школа подрастающее поколение. Чтобы уничтожалась пропасть между городом и деревней, необходимо, чтобы каждый был способен и к городскому, и к сельскому труду.

4) Следует обратить самое серьезное внимание на даровое питание школьников. Голодные дети не могут развиваться ни физически, ни умственно. Не заботясь о пи-



таний учащихся, мы обрекаем детей на болезни, вырождение. Постановка питания школьников сократит расходы на лечение детей, на школы для отстающих и т. п. Если желание предоставить детям возможность всестороннего развития не пустая фраза, то питание школьников должно стать делом общественным. К организации этого дела должны быть привлечены как сами школьники, так и местное население.

5) Необходимо также снабжение детей одеждой, учебными пособиями и пр.

6) Чтобы обучение могло стать всеобщим на деле, обратить внимание, кроме питания школьников, на охрану детского труда. Социал-демократы должны требовать законодательного запрещения детского наемного труда до 16 лет. Это запрещение тесно связано с организацией общественного труда подростков через посредство школ. Чтобы запрещение детского наемного труда не оставалось только на бумаге, необходимо, чтобы на помощь фабричной инспекции пришло население, профессиональные союзы, самоуправление.

Местное самоуправление должно содействовать надзору за соблюдением закона о запрещении эксплуатации детского труда, особенно в домашней промышленности, путем устройства особых районных комитетов надзора из среды самого населения.

7) Чтобы подорвать классовый характер современной школы, необходимо, чтобы школа была едина для всех классов населения, чтобы не было того, что для детей рабочих и крестьян существовали бы низшие начальные школы, а для господ — средние и высшие; нужно, чтобы для всех была одна общая школа, подготовляющая всех детей к труду и физическому, и умственному, к пониманию жизни, дающая им свет знания. Поэтому в общей единой школе обучение должно быть тесно связано с производством, с производительным трудом. Дело это новое. Чтобы помочь ему, местное самоуправление должно озаботиться устройством при школах мастерских, подвижных музеев, научных кинематографов, экскурсий и пр. С другой стороны, оно должно выяснить те отрасли труда, где по гигиеническим и другим условиям возможно применение общественного производительного труда детей и организовать этот труд совместно с представителями

учительских организаций, профессиональных союзов, кооперативов и пр.

8) Единая общая школа, в которой обучение будет тесно связано с самым разнообразным производительным трудом, будет развивать общую трудоспособность молодежи, предоставлять широкое поприще для самостоятельности ребенка, для приложения его индивидуальных наклонностей и талантов к различным областям труда. В такой школе, которая ставит себе целью ознакомить ребенка на практике со всеми областями труда, каждый ребенок найдет себе работу по душе, которой сможет отдаться с увлечением, которая будет дальше развивать его природные дарования. Такая школа даст возможность свободно и сознательно выбирать себе профессию — одну или несколько. Единая всеобщая трудовая школа делает ненужными специальные профессиональные школы современного типа, на которых, как и на современной средней школе, лежит печать сословности. Специальные знания будут приобретаться в процессе работы под руководством особых техников и будут связаны с прохождением особых курсов, организуемых при самих фабриках и заводах.

Внимание местного самоуправления должно быть обращено на содействие организации единой всеобщей трудовой школы, а не на поддержку школ, предназначенных для различных классов, для белой и черной кости, каковыми являются наши гимназии, профессиональные школы и пр.

9) Необходима организация при школах лекций для населения, чтобы заинтересовать его в постановке школьного дела, получить его содействие в этой области, вызвать его инициативу. Учителя должны на открытых собраниях давать населению отчет о своей деятельности. При муниципальных библиотеках должны существовать педагогические отделы. Вообще школы должны стать организационными центрами для населения, интересующегося вопросами воспитания и обучения.

10) На местном самоуправлении лежит организация выборов учителей населением. Всякий желающий может записаться в число учащихся. Должна быть организована особая школьная комиссия. В нее должны войти, с одной стороны, педагоги-специалисты, выбираемые учительским

союзом; с другой стороны, соответствующее число выборов от населения. Важны непосредственные выборы, а не назначенные местным самоуправлением, так как прямые выборы устанавливают всегда более живую связь с населением. Школьная комиссия должна путем экзаменов, практических занятий и пр. выяснить педагогическую пригодность записавшихся в учителя и на основании этого составить списки кандидатов на учительскую должность. Отказ от занесения в список кандидатов должен быть мотивирован. Заседания комиссии — открытые. На обязанности местного самоуправления лежит организация выборов учителей населением. Выбирать должны не только отцы семейств, но все население, без различия пола, на основе прямого и тайного голосования. Учитель должен быть отозван немедленно, если этого требует известный процент населения данного школьного района.

В деле внутреннего устройства школ, в деле преподавания школа автономна. Школьная комиссия наблюдает лишь за тем, чтобы соблюдались общие основные принципы (чтобы не вводилось религиозное преподавание, чтобы преподавание было связано с производительным трудом, чтобы не было в школе наказаний, грубого обращения с детьми и т. п.).

Пункт о выборности учителей очень важен. Пока за центральной властью будет оставаться право назначать учительский персонал, она будет подбирать его так, чтобы он послушно исполнял ее веления, и школа будет служить в руках правительства орудием классового господства. Только выборность учителей может уничтожить бюрократический (чиновничий) характер школы, может гарантировать, чтобы школа не служила никаким посторонним целям, кроме цели всестороннего развития подрастающего поколения.

Вместе с тем непосредственное участие всего населения в выборах учителей и в контроле над ними является лучшим средством для того, чтобы заинтересовать в деле преподавания и воспитания все население, привлечь его к участию в этом деле и сделать, таким образом, из школы то, чем она должна быть, — могучий двигатель в деле развития человечества.

Май, 1917 г.

---

---

## СОЮЗ МОЛОДЕЖИ

Буржуазные педагоги очень много говорят и пишут о необходимости «гражданского воспитания» молодежи, причем под гражданским воспитанием они понимают воспитание уважения перед частной собственностью, перед существующими государственными порядками, воспитание шовинизма (или, как они говорят, патриотизма), презрения к чужим нациям и т. д. Чтобы укрепить все эти чувства в детях, они стараются устраивать всякого рода союзы молодежи, вроде «бойскаутов», в которых молодежь с ранних лет могла бы упражняться в этих чувствах. Дети рады, что им дается возможность приложить к чему-нибудь свои силы, проявить свою активность, ловкость, сообразительность, и совершенно не замечают и не понимают, какой яд вливают при помощи этих союзов в их души. Это — яд буржуазного мировоззрения, буржуазной морали. Это — яд, который делает молодежь неспособной принять участие в великом освободительном движении пролетариата, в движении, которое освободит весь мир от гнета эксплуатации, уничтожит деление на классы и даст всему человечеству возможность счастливого существования. Результаты такого гражданского воспитания мы видели у нас в России, в Питере, когда учащихся средних учебных заведений вовлекли в демонстрацию в защиту Временного правительства и, окруженные враждебной рабочему классу толпой, они шли среди котелков и разряженных дам и присоединялись к тем, кто говорил о том, что Ленин при помощи немецких денег подкупил рабочих, кто ругал социалистов мерзавцами, кто избивал ораторов за то, что они имели мужество в враждебно настроенной

толпе открыто выражать свои мысли. Молодежь уверяли, что она исполняет свой гражданский долг, демонстрируя с этой враждебной рабочему классу толпой.

Не всякий союз молодежи хорош: есть союзы молодежи, которые, может быть, доставляют много удовольствия детям, но которые развращают их.

Есть другое «гражданское воспитание». Это гражданское воспитание, которое дает рабочей молодежи жизнь. Она воспитывает в них великое чувство пролетарской классовой солидарности, делает для них близким, дорогим, полным глубокого смысла лозунг: «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!», ставит их в ряды борцов «за братский мир, за святую свободу!» Рабочая молодежь всех стран образует свои, пролетарские союзы молодежи. Они объединены в единый «Интернационал молодежи», который идет рука об руку с рабочим классом, ставит себе те же цели. «Интернационал молодежи» не распался во время войны. И среди кровавой бойни он призывал рабочую молодежь всех стран в свои ряды, звал к борьбе. Германской секцией «Интернационала молодежи» долгое время руководил Карл Либкнехт, так мужественно выступивший против теперешней грабительской хищнической войны, открыто бросивший упрек в лицо правительству собственной страны и приговоренный за это к каторге.

Когда вслед за женской международной конференцией в 1915 г. была созвана международная конференция рабочей молодежи, от российской секции «Интернационала молодежи» не могло быть правильного представительства. Не могло быть потому, что при самодержавии рабочие и работницы-подростки не могли создать правильно оформленной организации, и потому еще, что война так затруднила сношения между странами, что не было возможности снестись с Россией. Но ЦК РСДРП послал на эту конференцию своего делегата, чтобы заявить от имени рабочей молодежи России, что она всем сердцем с рабочей молодежью всех стран, что она идет с ней под общим знаменем Интернационала. И ЦК не ошибся; это доказали заводские ученики и ученицы Петрограда, уже объединившие в своих рядах около 50 тысяч. Они положили начало российской секции «Интернационала молодежи», они зовут к объединению всю рабочую молодежь,

не только работающую на фабриках и заводах, но и ремесленных учеников и учениц, и торговых мальчиков, и маленьких газетчиков,— всех тех, одним словом, кто с юных лет вынужден продавать свою рабочую силу. Они зовут присоединиться к ним рабочую молодежь Москвы, Московской области, Екатеринослава, Харькова,— словом, всей России. Они зовут их всех к борьбе за лучшее будущее, к борьбе за социализм.

Да здравствует российская секция «Молодого Интернационала»!

*М а й, 1917 г.*



---

## ПИСЬМО В МОСКВУ

Дорогие товарищи!

Получила через «Правду» ваше письмо и пользуюсь оказией, чтобы переслать вам ответ, ибо письма идут непомерно долго. Расскажу о положении дел в Петербурге. Среди учащихся средних учебных заведений ведется очень определенная буржуазная пропаганда, со специальным натравливанием на большевиков. Учащиеся принимают участие в кадетских демонстрациях за Временное правительство и т. д. Из всей массы учащихся среднеучебных заведений выделился лишь сравнительно небольшой «Союз социалистической молодежи». Туда входят и социал-демократы, и анархисты, и эсеры. Считают они в своих рядах несколько сот, но активных членов — человек 100, из них большевиков — человек 6—10. Адрес их ЦК такой: В. А. Тартаковский, Таврическая, 11, кв. 6, Петроград. Рабочая молодежь организовалась отдельно — под влиянием местной организации считают они организованной рабочей молодежи тысяч 50. Каждый район организовался отдельно. Каждый завод посылает своего делегата в районный комитет молодежи. Всех районов — 8 (не все районы его организованы, вообще-то их в Петрограде больше). Каждый район из своей среды посылает делегатов в Центральный совет юношества. Надо сказать, — что в Петрограде со стороны может показаться не очень отрадно, — молодежь настроена очень угнетенно, но ведет энергичную работу; среди них, как очень сильной публики, много здорового пролетарского инстинкта, но не знают они еще меры своих сил. Затребовал у них Совет Рабочих и Солдатских Депутатов устав. Чтобы писать устав, ну-

жен опыт, советчиком к ним попал какой-то нелепый тип, мнящий себя великим писателем, не то эсер, не то просто либерал. И соорудили они нелепый устав, причем, — когда пришлось с ними говорить, — вложили они в него совсем не то, что там написано. Есть еще и другое — не знают меры своих сил. Если кто будет судить по уставу, отнесется к Петроградскому союзу молодежи отрицательно, но все это дело поправимое, и питерская молодежь стоит на правильном пути. Скоро выпустим в книгоиздательстве «Прибой» брошюру по вопросу, как организовываться рабочей молодежи.

Думаю, что рабочей молодежи и учащимся надо пока что организоваться отдельно. Тем из учащихся, которые вполне разобрались в партийных вопросах, следует входить в союзы рабочей молодежи и работать там, но стремиться слить организацию учащейся и рабочей молодежи не следует, у них разная среда, разные интересы, возникает много недоразумений, не вполне определившаяся публика из учащихся будет вносить нежелательный дух в рабочие организации. Организациям рабочей молодежи придавать чисто партийный характер не следует, так как в такие организации необходимо втянуть самые широкие слои рабочей молодежи. Молодежь очень старательно охраняет свою независимость, боится павязывания каких-либо взглядов со стороны и пр. Из этой здоровой боязни вытекают часто наивные задачи, которые она себе ставит. Например, петроградская рабочая молодежь собирается выработать свою собственную программу. Конечно, в ходе работы найдена будет мера сил, по существу же стремление к независимости во взглядах — стремление здоровое. Очень обяжете, товарищи, если будете писать подробно, как обстоит дело с организацией рабочей молодежи в Москве.

Май, 1917 г.

---



---

## БОРЬБА ЗА РАБОЧУЮ МОЛОДЕЖЬ

За кем рабочая молодежь, за тем — будущее. Зная это, социалисты всех стран идут в среду юношества и ведут там свою пропаганду. Они идут туда с открытым забралом, не скрывая своих взглядов и того, кто они. Они ясно и определенно говорят, чего они хотят, говорят, за что они борются. Они говорят рабочей молодежи: вы — дети пролетариата, вам предстоит впереди тяжелая борьба. Чтобы победить в этой борьбе, надо быть сознательными, организованными, ясно видеть, куда идешь. И чем раньше поймете вы, в чем задачи пролетариата, тем лучше. Работая на фабриках, на заводах, вы и теперь волей-неволей самой жизнью вовлечены в классовую борьбу пролетариата, вы не можете от нее оторваться, не изменив классовой солидарности. Юношеские социалистические организации в Западной Европе представляют собой пролетарские организации, и их газеты и журналы носят вполне определенный политический характер.

Буржуазные партии хотят отвлечь рабочую молодежь от партии пролетариата, ослабить классовый характер их организаций. Но прямо, открыто звать к этому они не смеют: они знают, что, сделай они это прямо, рабочая молодежь просто отвернулась бы от них. И потому они идут к молодежи не под видом членов той или иной партии, а чаще всего под видом добрых, сочувствующих молодежи людей. Пользуясь доверчивостью молодежи, они стараются прежде всего приобрести их расположение, они прямо не говорят, что рабочая партия плоха, но говорят: «Товарищи, вы еще не зрелы, вам рано еще заниматься

политикой, рано навешивать на себя ярлык, надо сначала поучиться, приобрести знания, и только тогда вы можете сознательно решить, к какой партии вы принадлежите, не давайте влиять на себя, охраняйте свою индивидуальность, независимость!» И часто товарищи подростки идут навстречу этим призывам, сознавая, как мало они знают, как много им надо еще учиться; они считают, что говорящий так — прав. Они не замечают, какая грубая лесть заключается в этих словах: «Охраняйте свою духовную независимость!» Разве человек малознающий может сохранить свою духовную независимость? Ему предлагают вместо политики заниматься историей, литературой и пр. Но в каждой исторической книжке, в каждой истории литературы отражается мировоззрение того, кто эту книжку написал. В историческую книжку, написанную буржуазным писателем, вложены мысли этого буржуазного писателя, и они влияют на того, кто эту книжку читает. Значит, и при помощи исторических и литературных книжек можно тоже оказать влияние на малознающего юношу.


Не разбираясь в окружающем, он и не заметит этого влияния. Буржуазия так и старается чаще всего повлиять на молодежь: не прямо, не открыто, а тайком.

И такое влияние самое худшее. Тот, кто говорит: вам рано заниматься политикой, не давайте никому влиять на себя,— в сущности говорит: не давайте влиять никому на себя, кроме меня и моей партии.

Организация молодежи в России только складывается. Первые шаги самые важные, самые ответственные. От них в значительной степени зависит то, по какому пути пойдет все движение: будет ли организация молодежи в России организацией пролетарской, пойдет ли она рука об руку с рабочей организацией своей страны и с «Интернационалом молодежи» и будет издавать свой, пролетарский орган, где простым, понятным языком будут обсуждаться все вопросы экономической и политической борьбы, или же организация рабочей молодежи оторвется на время от рабочего движения, станет издавать орган культурно-просветительного характера с сильно выраженным буржуазным влиянием, где будут обсуждаться разные отвлеченные вопросы. В первом случае петроградской ор-

ганизации рабочей молодежи предстоит, вероятно, почетная роль — сплотить около себя всю рабочую молодежь России, во втором — наделать ряд ошибок и на время задержать развитие организации. Мы не сомневаемся, что революционная пролетарская молодежь Петрограда пойдет по первому пути.

*Май, 1917 г.*



---

## ИЗ БРОШЮРЫ «МАТЕРИАЛЫ ПО ПЕРЕСМОТРУ ПАРТИЙНОЙ ПРОГРАММЫ»<sup>1</sup>

К пункту 13 программы-минимум (политическая часть) надо добавить: **полная светскость школы.**

(Это добавление необходимо, так как отделение школы от церкви еще не гарантирует светскости школы. И при отделении школы от церкви может быть введено преподавание закона божия в качестве предмета учебной программы, кадеты уже и теперь толкуют о необходимости религиозного преподавания в школе светскими учителями.)

Пункт 14 надо формулировать так:

**Бесплатное и обязательное общее и политехническое (знакомящее в теории и на практике со всеми главными отраслями производства) образование для всех детей обоего пола до 16 лет; тесная связь обучения с детским общественно-производительным трудом.**

(Вместо «профессиональное» надо сказать «политехническое». Цель школы — подготовить не узких специалистов, а людей, способных ко всякого рода труду. Маркс повсюду настаивает на необходимости именно политехнического образования, которое имеет и громадное общеобразовательное значение; в понятие «политехнический» входит и обучение сельскохозяйственному труду, и техническому, и художественно-ремесленному; практическое знакомство с всевозможными отраслями способствует также всестороннему физическому развитию, выработке общих трудовых навыков. Всеобщего политехнического образования

---

<sup>1</sup> Публикуется проект изменения пунктов программы РСДРП(б), относящихся к народному образованию, который был предложен в мае 1917 г. Н. К. Крупской.— *Ред.*

требовали во время Великой французской революции Лавуазье и Кондорсэ, их поддерживали в этом отношении широкие народные массы; требовали и такие демократы, как Руссо, Песталоцци; его пытался осуществить Роберт Оуэн; Маркс и Энгельс постоянно говорят об этом. Надо добавить о необходимости тесной связи обучения с детским общественно-производительным трудом. Современная буржуазная педагогика устанавливает необходимость связи обучения с производительным трудом, но производительный труд, который она имеет в виду, носит в большинстве случаев несерьезный характер. Необходимо этот труд связать, как указывает Маркс, с производством, тогда он будет иметь громадное воспитательное значение. Без требования участия — через посредство школы — детей и подростков в производстве нельзя выставлять требование запрещения работы детей до 16 лет; это значило бы оторвать их от рабочего класса и отдать под влияние буржуазии. Одно должно дополнять другое. Только тесная связь обучения с общественно-производительным трудом может уничтожить классовый характер современной школы, как указывает на это Маркс в «Коммунистическом Манифесте». Разделение школы на среднюю и профессиональную есть выражение классового характера современной школы, создающей два типа образования, одно — среднюю школу, для белой кости, другое — профессиональное, для черной кости. Вот почему требование профессионального обучения совершенно недопустимо для социал-демократии.)

Далее, следует добавить § 15:

**15. Снабжение всех учащихся пищей, одеждой и учебными пособиями за счет государства.**

Ввиду важности этого требования его необходимо выделить в особый пункт. Нельзя требовать снабжения пищей и пр. *только* бедных детей. Даже Швейцария выдает детям пищу и одежду по простому заявлению родителей. Детей, которые бы не нуждались в снабжении пищей, одеждой, сравнительно ничтожное число по сравнению с массой нуждающихся. Разделение же детей внутри школы на «бедных» и богатых совершенно недопустимо. Требование это особенно важно, раз проводится запрещение наемного труда детей и участие их в общественно-производительном труде.

Затем следует добавить еще § 16.

**Передача дела народного образования в руки демократических органов местного самоуправления; устранение центральной власти от всякого административного вмешательства в установление школьных программ и в подбор учительского персонала; выборность учителей непосредственно самим населением и право населения отзывать нежелательных учителей.**


(Школа является орудием классового господства главным образом благодаря тому, что центральная власть имеет возможность устанавливать и навязывать определенные программы и следить за их выполнением, с одной стороны; и подбирать известным образом послушный учительский персонал, с другой; последнее особенно вредно, выборность учителей имеет целью парализовать именно эту сторону дела. Необходимы непосредственные выборы населением, так как это втягивает население в участие в организации школьного дела, заставляет с интересом следить за жизнью школы, не говоря уже о том, что это есть гарантия того, что учителя будут выбираться подходящие, желательные для населения.)

Затем в § 5 пунктов, перечисляющих меры охраны рабочего класса, надо сказать:

**Воспрещение наемного труда детей до 16 лет.**

(Дети до 16 лет — дети школьного, а не дошкольного возраста.)

*М а й, 1917 г.*



---

## КАК ОРГАНИЗОВАТЬСЯ РАБОЧЕЙ МОЛОДЕЖИ?

Со всех концов России в «Правду» обращаются с запросами, как организовать рабочую молодежь. Желание организовать у молодежи горячее, но так как дело это новое, то молодежь часто не знает, как за него взяться, ставит себе то слишком широкие (например, выработать самостоятельно какую-то новую программу партии), то слишком узкие (например, чисто культурно-просветительные) цели. Для того чтобы организация пошла по правильному пути, надо выработать общий устав, обсудить его сообща на делегатских и других собраниях молодежи и потом дружно проводить его в жизнь. Устав надо принимать не торопясь, хорошенько обдумав все, потому что, если какая-нибудь организация поторопится и примет неудачный устав, это затруднит дело слияния рабочей молодежи России в один общий союз. И в партиях уставы принимаются обдуманно, общими собраниями, после обсуждения разных проектов, взвешивается каждое слово, каждый параграф. Для молодежи это дело особенно трудное, так как знаний у молодежи еще мало, знакомства с уставами разных партий нет, выражаться точно она не привыкла. Чтобы помочь рабочей молодежи выработать общий устав, предлагаю обсудить такой проект его:

### Устав Союза Рабочей Молодежи России

· § 1. Рабочая молодежь всей России, все мальчики и девочки, юноши и девушки, живущие продажей своей рабочей силы, какой бы веры они ни были, на каком бы

языке ни говорили, организуются в один «Союз Рабочей Молодежи России».

Что в Союз входят подростки без различия пола, религии и национальности, необходимо непременно оговорить, а то союз молодежи какого-нибудь города может вдруг постановить, что не падо принимать девочек или латышей, поляков и пр., или евреев, татар и т. п. Это повредит делу объединения и будет нарушением принципа братства всех трудящихся.

§ 2. «Союз Рабочей Молодежи России» ставит себе целью готовить из своих членов свободных, сознательных граждан, достойных участников той великой борьбы, которую им предстоит вести в рядах пролетариата за освобождение всех угнетенных и эксплуатируемых от ига капитала.

Эту цель необходимо подчеркнуть. Это великая цель, которая воодушевляет рабочих всего мира. Не может она не воодушевлять и молодежь, которая так отзывчива на все великое, честное, хорошее. Не может она не воодушевлять в особенности молодежь России, которая так недавно еще была свидетельницей, а отчасти и участницей революции. Нельзя быть пролетарской организацией, не ставя себе этой цели.

§ 3. Так как «Интернационал молодежи», куда входит рабочая молодежь всех стран, ставит себе ту же цель и так как «Союз Рабочей Молодежи России» верен лозунгу «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!», то он примыкает к «Интернационалу молодежи», объявляет себя секцией (частью) этого Интернационала.

Буржуазные правительства вовлекли рабочих в грабительскую братоубийственную войну, натравили рабочих одной страны на рабочих другой, заставили их стрелять друг в друга, резать друг другу глотки.

Рабочая молодежь не может сочувствовать этому. Ее лозунг — братство всех народов, поэтому в своем уставе «Союз Рабочей Молодежи России» должен подчеркнуть свою братскую солидарность с рабочей молодежью других стран.

§ 4. Чтобы быть полезными борцами за рабочее дело, рабочей молодежи нужны силы, здоровье.

С этой целью рабочая молодежь должна: а) вести уже теперь борьбу за охрану детского труда, требовать 6-часо-



вого рабочего дня, здоровых условий труда, отмены ночной работы подростков, медицинской помощи и пр.; б) вести борьбу за повышение заработной платы, где она недостаточна, для того чтобы дать молодому рабочему или работнице возможность есть сытную, здоровую пищу, жить в чистом, теплом, сухом помещении и пр.; в) так как эту борьбу подростки могут вести только при поддержке взрослых рабочих, а с другой стороны, и взрослые нуждаются в их поддержке, то подростки должны посылать своих выборных в советы старост, вступать в профессиональные союзы и вообще идти рука об руку со взрослыми рабочими в борьбе за улучшение своего экономического положения.

§ 5. Чтобы быть сознательными борцами за лучшее будущее, молодым рабочим и работницам нужно как можно больше знаний. Поэтому:

а) «Союз Рабочей Молодежи России» требует всеобщего дарового обязательного обучения до 16 лет.

б) Устройства библиотек, читален, курсов, научных кинематографов и пр.

в) Рабочая молодежь сама немедленно же берется за организацию кружков самообразования, летучих библиотек, клубов, экскурсий и пр.

Все эти занятия должны быть направлены так, чтобы они служили основной цели: будили классовое самосознание молодежи, давали бы ей возможность разобраться в окружающей действительности, в происходящих событиях, давали бы возможность судить, опираясь не только на чужие слова, но и на собственные знания.

§ 6. Рабочей молодежи нужны не только знания, но и умение организоваться. Самостоятельные союзы рабочей молодежи являются лучшим средством выработать организационные навыки. Поэтому все кружки самообразования, клубы, читальни и пр., не говоря уже о самой организации, должны быть построены на основах самоуправления, должны давать возможность широкого развития самостоятельности.

Сознательность и привычка к организации необходимы рабочей молодежи для того, чтобы она могла с честью выполнить те великие задачи, которые возложат на нее разгорающиеся мировые события.

---

## ДОКЛАД НА II ОБЩЕГОРОДСКОЙ ПЕТРОГРАДСКОЙ ПАРТКОНФЕРЕНЦИИ 3 ИЮЛЯ 1917 ГОДА

Вопрос об организации молодежи — важный вопрос, не разрешенный до сих пор не только у нас, но и на Западе. По последнему подсчету Международного социалистического бюро в 1915 г. на 17 стран насчитывалось около 120 000 организованной молодежи, находящейся под социалистическим влиянием. Между тем буржуазные организации молодежи насчитывают значительно большее количество организованных членов. На конгрессе 1915 г. указывалось на недостаточную самостоятельность организаций молодежи. Только в пяти странах организациями управляла сама молодежь, в остальных же управление принадлежало взрослым, которые вырабатывали весь план занятий молодежи. К этим странам относится и Германия, где организациями молодежи руководила партия, выделяя для этого комитеты из партийных членов. Этим объясняется, почему организация молодежи не приняла в этих странах массового характера.

Переживаемый революционный момент привел петроградскую рабочую молодежь к сознанию необходимости создать свои организации. Наши организации молодежи насчитывают до 50 000 организованных по районам членов. Организация поставлена таким образом: представители от заводов образуют районные комитеты, представители районных комитетов избирают на полтора месяца Центральный Комитет. Всю эту организационную работу молодежь провела самостоятельно.

Дав ей право на самостоятельность, партия совершенно не обращала внимания на эту организацию.

Это дало возможность втереться в Центральный Комитет организации типу из «Маленькой газеты», окружившему себя ореолом таинственности и беспартийности. Этот тип, которого они выбрали делопроизводителем Центрального Комитета, пишет им уставы, статьи, программы. Классовый инстинкт подсказал молодежи недопустимость линии, проводимой их делопроизводителем, и среди них раздается определенный протест против него. Классового самосознания у молодежи еще нет, но классовый инстинкт сказывается в их действиях сильно. В духе этого пролетарского инстинкта и раздаются горячие речи их ораторов, которых среди них довольно много. Кто слышал 1 Мая речи 13—14-летних юношей, тот не усомнится, как много в них вложено пролетарского инстинкта. Во всех странах буржуазия старается оторвать молодежь от рабочих. В Германии, например, молодежь до 18 лет не имеет права участвовать на политических собраниях. Буржуазный писатель (Кершенштейнер) доказывал, что для охлаждения юношества необходимо подчинить его влиянию «вождей», т. е. оппортунистов. Связь между организациями молодежи и взрослых, несомненно, должна быть самая тесная. Но принимая во внимание то обстоятельство, что активную роль молодежь будет играть только в своих юношеских организациях и что активность имеет большое воспитательное значение, надо давать полную самостоятельность их организациям.

Благодаря тому, что мы оставили свою молодежь без внимания, она наделала много ошибок при выработке своего устава. Например, от вступающего в союз требуется «хранить свою беспартийность до совершеннолетия», но сами толкуют это только так, что прием в союз у них производится на основе принадлежности к какой-нибудь партии, а союз их беспартийный. Контакт между партийными организациями молодежи должен быть самый близкий. Мы должны рекомендовать заводам внимательное отношение к заводской молодежи.

На одном заводе Выборгской стороны совет старост откасался принять представителя от союза молодежи. Юноши отправились искать правды в Исполнительный Комитет Совета. Чхеидзе их приветствовал, но помочь им откасался. Дружеское отношение к молодежи необходимо, иначе молодежь отойдет от нас. Считаюсь с уровнем зна-

ния и понимания нашей молодежи, мы не можем настаивать на партийности союзов молодежи, пусть их организации будут беспартийными. Наша задача — помочь молодежи в ее занятиях.

Союз Выборгской стороны образовал восемь научных, довольно мудреных секций, спор о которых показал, что молодежь стоит на здоровой пролетарской почве. Мы можем влиять на молодежь, но форсировать ее развитие мы не должны. Сейчас они приняли под влиянием их делопроизводителя Шевцова устав чисто буржуазной организации, но пролетарский инстинкт молодежи заставляет ее толковать этот устав совершенно иначе, и надо дать их отношению к уставу перебродить... Достаточно, что по духу их организация является чисто пролетарской, связанной с «Интернационалом молодежи».

Нашей задачей является создание из молодежи активных работников.

*Июль, 1917 г.*

---

---

## КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНЫЙ ОТДЕЛ ВЫБОРГСКОЙ РАЙОННОЙ УПРАВЫ

На районные думы легла громадная организационная задача — втянуть население, привыкшее при самодержавии к тому, чтобы его опекали сверху, в работу над улучшением своего быта. Мы, большевики, понимаем под местным самоуправлением самое широкое участие масс в строительстве всего уклада городской жизни. Участие населения в этом строительстве заключается не только в том, что население путем голосования выбирает себе представителей, которые и должны пещись об его нуждах, но и в том, что население все время самым внимательным образом следит за деятельностью этих облеченных его доверием представителей, помогает этой деятельности, самым широким образом участвует в ней.

К культурно-просветительной деятельности можно было приступить двояко: можно было просто подобрать небольшую работоспособную коллегую, которая взяла бы на себя открыть необходимые для населения учреждения: школы грамоты, вечерние курсы и пр. Это самый легкий путь, и на него вступило большинство районных дум. Другой путь — втянуть в работу само население, создать широкую культурно-просветительную комиссию из представителей всех общественных демократических организаций данного района. В Выборгском районе существует такая комиссия и собирается еженедельно, в нее входят представители всех заводов (около 40), профессиональных союзов данного района, кооперативов, учащихся, юношеской организации, комитета солдаток и пр. Приходят на комиссию и сведущие лица.

Комиссия выделяет из своей среды ряд секций: по внешкольному, школьному и дошкольному образованию, библиотечную, художественную. Секции готовят доклады, которые и обсуждаются в комиссии.

2½-месячный опыт подтвердил правильность именно такой постановки работы.

Возьмем хотя бы такой вопрос, как школы грамоты. Обычный прием: подыскиваются помещения, нанимаются учителя — и с делом конец. Результаты? Школы очень часто быстро тают, учащиеся ими не удовлетворены. У нас в Выборгском районе при временной думе произошло совершенно необычайное происшествие: когда открыли в одном школьном помещении школу грамоты, развесили об этом объявления, совершенно не явилось желающих заниматься. Это в Выборгском-то районе, где такая масса безграмотных, особенно женщин! Или население Выборгской стороны не жаждет знания, как иссохшая земля жаждет дождя?! Теперешняя культурно-просветительная комиссия подошла к вопросу иначе: она выбрала из своей среды группу лиц, главным образом рабочих, которая обошла все заводы, сделала в заводских комитетах доклад о необходимости открытия школ грамоты, рабочие стали производить записи, и скоро у управы в руках оказались многие сотни желающих учиться, записывались по 150—200 чел. на заводе. Стали торопить с открытием школ. Но помещения? Выборгская сторона так бедна ими, на помощь могли бы прийти городские школы, но местные преподаватели пока не очень охотно идут навстречу. Рабочие стали подыскивать помещения при заводах. Доклады с заводов и мануфактур на культурно-просветительной комиссии поставили перед участниками ее во всей глубине вопрос о необходимости скорейшей ликвидации безграмотности — этого печального наследия старого режима.

Обсудив характер преподавания, комиссия пришла к заключению, что школа грамоты должна не только дать учащемуся умение читать, писать и считать, но познакомить его также с «грамотой гражданина», т. е. сообщить ему ряд сведений, которые дадут ему понятие о его месте в природе и общественной жизни.

Нужно дать учащемуся не только ключ к знанию, но и указать ему те двери, которые он при помощи этого ключа

может открыть. Надо одновременно с техникой грамоты стремиться расширить и умственный кругозор учащихся.

Культурно-просветительная комиссия выработала подробный цикл тех знаний, которые необходимо дать малограмотным ученикам. Это должны быть, по мнению комиссии, не случайные отрывочные знания, а популярное изложение данных науки по всем тем вопросам, которые ложатся в основу мирозерцания. Пора покончить со всеми этими традиционными обрывками знаний из хрестоматий, дальше которых запрещалось идти учителям при старом режиме, и показать, как наука отвечает на все те вопросы, которые будит в уме жизнь.

В связи с необходимостью говорить с учениками не только о буквах и звуках возник вопрос о составе преподавателей. Важно, чтобы в школах для рабочих преподавали люди, к которым рабочие относились бы с полным доверием, во-первых, и которые были бы достаточно подготовлены — во-вторых. В настоящее время существует уже коллегия учителей человек в 35. Решено было, что кто-либо из опытных учителей, вполне владеющий всеми новейшими методами преподавания, побеседует с учащими, прочтет пару лекций, даст несколько пробных уроков. Такой курс уже начат.

Занятия в школах грамоты выдвинули с особой настоятельностью и вопрос о школах для грамотных. В школах этих ощущается громадная потребность. Наплыв в них еще больше, чем в школы грамоты. Перед рабочими встали теперь громадные задачи. И они прекрасно понимают, что для того, чтобы выполнить эти задачи, — хотя бы тот же контроль над производством, — им нужен ряд практических знаний: умение совершенно свободно писать, знание бухгалтерии, коммерческой географии, политической экономии и пр. Программа курсов для взрослых и преследует эту цель: дать рабочим все те знания, которые им так нужны, чтобы освободиться от зависимости интеллигенции, стать на свои собственные ноги.

Вестись занятия в этих группах будут не отвлеченно, а практически, сразу же будет вестись писание корреспонденций, чтение популярных брошюр, отчет о прочитанном, который постепенно переходит в чтение рефератов; арифметика будет тесно связана с ведением отчетности, со

статистикой, составлением задач из практики заводской жизни и т. п.

Как велик спрос на такого рода семинарии, видно и сейчас. Вскоре будет произведен точный учет. Завод «Новый Лесснер» уже произвел у себя на заводе анкету, которая выяснит число безграмотных, степень грамотности других, число желающих учиться и т. п. Школы грамотных организованы уже для молодежи, организуются на заводах «Новый Лесснер», «Старый Лесснер», патронном, Розенкранца, на фабрике Гаванера и др. Завершением цикла школ разных ступеней будет народный университет рабочих Выборгской стороны, план которого разрабатывается, подбираются уже лекторы.

Надо помнить, что до сих пор Выборгский район, с его 170 тыс. населением, принадлежал к числу самых заброшенных, и культурная работа, которая намечается, прямо колоссальна, но колоссальна и энергия рабочих, все более и более тесно вовлекаемых в общую работу. Чтобы вовлечь возможно более широкие слои, решено: 1) издавать еженедельный бюллетень о деятельности культурно-просветительной комиссии Выборгского района, в котором население знакомились бы с постановкой вопросов, с важностью их и т. п.; 2) сделать доклад по заводам; 3) сделать доклад совету домовых комитетов и т. п. Фундамент закладывается прочный, а он необходим, особенно ввиду того, что русская буржуазия быстро переучивается на европейский лад. Она прекрасно видит, что «прижимка пообмякла», как выражался один из героев Глеба Успенского, и что надо пустить в ход более тонкие методы воздействия. Ярким примером того может служить завод Розенкранца. Заметив, что рабочие энергично взялись за культурно-просветительную деятельность, заводоуправление пошло навстречу рабочим и предложило им 100 тысяч рублей на просветительные цели. Правда, заводоуправление вместе со ста тысячами предложило и свой устав. По внешнему виду устав носит архидобрый и справедливый вид. Образуется культурно-просветительный комитет из шести лиц: три от заводоуправления и три от рабочих, они вшестером и решают все вопросы; ассигновки подписываются всегда одним членом заводоуправления и одним рабочим. Но классовый инстинкт рабочих подсказал им, что следует бояться данайцев, несущих дары.



Рассмотрев ближе устав, они увидали, что равенство в комитете—вещь довольно сомнительная. Господа инженеры легко могут переговорить неискусных еще в области школьного дела рабочих, которые многого могут не досмотреть, дать представителям от заводоуправления выработать программы, подобрать учащихся и т. п. В случае же, если рабочие захотят повести дело по-своему, представитель заводоуправления всегда может отказаться подписать ассигновку и тем остановить выдачу денег. Поэтому рабочие настаивают на том, чтобы в качестве седьмого члена комитета был введен представитель от местного самоуправления и чтобы подпись ассигновки делалась представителем и казначеем комитета. Вопрос об уставе пока остается открытым, представители культурно-просветительной комиссии при районной управе пока что участвуют в обсуждении вопросов комитета в качестве сведущих лиц. Намечены к открытию детский сад, начальная детская школа, школа грамоты для взрослых. Снято помещение.

Все заводы, все общественные организации района культурно-просветительная комиссия управы стремится связать в одно тесное целое, работающее над задачей дать населению необходимые ему знания.

Эта работа была бы не под силу, конечно, управе, если бы над ней энергично не работал целый ряд товарищей рабочих, членов культурно-просветительной комиссии. Особенно много делает в этом отношении культурно-просветительная комиссия Выборгского Совета Рабочих Депутатов. Ее представители бывают на всех собраниях районной культурно-просветительной комиссии, считают работу этой комиссии своей, поддерживают все ее начинания. Товарищи рабочие, делавшие обход заводов, пришли к выводу, что для того, чтобы районная комиссия могла успешно работать, необходимо укрепить культурно-просветительные комиссии на местах, в заводах. При многих заводах такие комиссии есть, кое-что начато, часто не хватает сил, чтобы развернуть работу вовсю, нужна помощь, сведущие лица, указания. В большинстве металлических заводов культурно-просветительные комиссии, плохо ли, хорошо ли, существуют. Не то на текстильных. Их в нашем районе шесть. Если заводоуправления таких заводов, как «Арсенал», Розенкранца, дают десятки ты-

сяч на культурно-просветительные цели, если у «Нового Лесснера», на металлургическом заводе, на патронном легко найти помещения, то у текстильщиков царит старая атмосфера. «Завод для работы, а не для университетов», — отрезал представитель заводоуправления на фабрике Чешера на требование рабочих дать помещение под школу. А на ниточных, бумагопрядильных и ткацких фабриках больше всего темноты, безграмотности, придавленности. Тут нужна больше всего помощь, и помощь немедленная. Особая агитационная комиссия ходит из завода в завод, из фабрики в фабрику и делает доклады о деятельности районной культурно-просветительной комиссии. Напряженно слушает аудитория. Доклады не проходят бесследно. Число представителей в районной культурно-просветительной комиссии растет. Оживает работа на местах.

Работает и рабочая молодежь. У ней энергия бьет через край. В школе Нобеля все три класса набиты учениками: одна группа для безграмотных, две для грамотных (всего около 150 человек). Районная культурно-просветительная комиссия дает им учителей, помогает выработать программы. Девушки организовали школу кройки и шитья, усердно работают каждый вечер, школа платная; необходимы деньги, чтобы окупить покупку машин и оплату учительницам. Районная управа направила к ним опытную учительницу рукоделия, обсудила план соединения обучения шитью и кройке с устройством литературных чтений, бесед по общественным вопросам.

Открыли у себя школу и юноши у «Нового Лесснера», хотят ставить обучение общественным наукам. Пришли за учителями.

Представители домовых комитетов района просят сделать им доклад о культурно-просветительной деятельности. Кое-где домовые комитеты складываются уже в довольно жизненные общины. При домовых комитетах возникают клубы; у членов их являются вопросы, как поставить работу в этих клубах, как организовать при них летучие библиотеки, ясли и пр. Мысль работает в этом направлении. Если удастся втянуть в работу домовые комитеты, будет разрешена в известной мере задача, как привлечь к делу культурного строительства не чисто заводское население, наименее организованное, наиболее распыленное, как втянуть его в общее русло культурно-

просветительной работы, как выявить рассеянные в его среде силы, могущие помочь поставить работу на должную высоту.

Представители совета домовых комитетов уже посылают своих представителей в районную библиотечную комиссию. Работа этой комиссии складывается также довольно интересно. В нее входят представители заводских библиотек, городских, клубных и т. д. При очень многих заводах, где работают металлисты, есть библиотеки, в некоторых даже довольно недурные, но многие из них еще не функционируют и являются мертвым капиталом. Нет опытных людей, нужны инструктора. У текстильщиков библиотек нет. Тут дело надо налаживать вновь. Надо сказать, что широкие слои населения еще не привыкли пользоваться библиотекой, и не потому, что нет охоты читать, тяга к книге громадная. Брошюры наши в районе, например, идут нарасхват. На покупку книг рабочий Выборгского района тратит, пожалуй, гораздо больше, чем, скажем, швейцарский, но пользование библиотеками не вошло еще в обычай. Библиотеку надо еще приблизить к читателю, сделать ее доступной ему. В Выборгском районе, например, три городских библиотеки-читальни, но читателями их являются главным образом учащиеся средних учебных заведений, мелкие служащие; рабочие же в подавляющем большинстве даже не знают о существовании этих библиотек-читален, не идут туда. Тут вина не рабочего. До сих пор каталоги городских библиотек были ниже всякой критики, научные книги, популярные почти отсутствовали в них. Рабочие не находили в библиотеках книг, которые бы отвечали на их запросы, даже беллетристический отдел далеко не удовлетворителен. В библиотеке чисто, светло, удобно, рабочий рвется к книжке, а библиотеки пустуют. Город дал теперь по четыре тысячи рублей на пополнение городских библиотек-читален. Вот перед библиотечной комиссией и стоит теперь вопрос, как реорганизовать эти читальни, как пополнить их каталоги так, чтобы они удовлетворяли потребностям не только исключительно подобранного круга теперешних читателей этих библиотек, но потребностям всего населения данного района. Библиотечная комиссия разрабатывает каталоги; обсуждает план летучих библиотек, правила их функционирования, характер их; намечает организацию справоч-

ного отдела при библиотеках, разрабатывает план вывешивания рекомендательных каталогов, реорганизацию пользования газетами в читальне. Работа громадная, и надо сказать, что в этой области рабочие почти всецело предоставлены своим силам. Интеллигенция, в былые времена так охотно шедшая просвещать народ, отсутствует. Правда, теперь рабочие пустят к себе не всякого. Когда обсуждался недавно вопрос о контроле над учителями, один из рабочих рассказал интересный эпизод. Он учится на платных счетоводных курсах, где учатся и другие рабочие. И вот один из учителей вздумал развивать ученикам идею необходимости войны до победного конца. Возмущенные рабочие обратились к администрации курсов, и администрация, дорожащая платными учениками, в 24 часа убрала не умевшего приспособляться к своей аудитории учителя. Вообще рабочие Выборгского района умеют устранять с поприща культурной деятельности нежелательные им элементы. Когда после 3—5 июля в одном из кинематографов-миниатюр Выборгского района один актер, любимец публики, позволил себе назвать большевистскую газету хулиганской, кинематограф огласился единодушным криком: «Долой!», зал опустел, и карьера актера, не сумевшего учесть настроения рабочей публики, в Выборгском районе была закончена... Конечно, в такой грубой форме выступать перед питерскими рабочими невозможно, и такие выступления в сущности безвредны. Гораздо опаснее культурная деятельность тех, кто приходит к рабочим под видом друзей, кто умеет приспособиться к настроению рабочих и будет проводить свое влияние под спудом.

Перед рабочими громадные задачи, рабочие проявляют чудеса организации и энергии, но им нужна помощь, им нужны знания. Все те, кто может работать в качестве библиотекарей, учителей грамоты, лекторов, учителей чтения и т. п., все, кто имеет специальные знания, социал-демократы большевики должны отбывать трудовую повинность — нести свои знания рабочим.

---

## ПЕРЕВОДЫ С НЕМЕЦКОГО

### МОЙ ПЕРВЫЙ ШКОЛЬНЫЙ ДЕНЬ

Когда я вижу, как малыши с новенькими ранцами за плечами, с сияющими или озабоченными личиками шагают первый раз в школу, мне каждый раз вспоминается мой первый школьный день. 24 года прошло с тех пор, а точно вчера это было. Какой это был для меня значительный, радостный, светлый день! Теперь, перебирая в памяти подробности этого дня, я чувствую, что не всем ребятам принес он радость, многие пережили в этот день немало горьких минут, но тогда я была так бесконечно счастлива, что ничего этого не заметила.

Надо сказать, что дело происходило в Нордхаузене, небольшом городке Тюрингена, а в Тюрингене, как повсюду, свои порядки и обычаи. За несколько дней до пасхи в окнах всех булочных появляются большие разноцветные бумажные трубки, некоторые из них даже с шелковыми шнурками, так что их можно привесить за спину. Дети, которые еще не ходят в школу, глаз не могут оторвать от этих пестрых свертков; те, что постарше, тоже заглядываются на них, но при этом улыбаются с чувством превосходства: «Это, мол, для малышей». А отцы и матери, те, что победнее и которым надо снаряжать детей первый раз в школу, поглядывая на трубки, вздыхают. Эти бумажные трубки играют в Нордхаузене большую роль при поступлении в школу.

Мне исполнилось шесть лет, и после пасхи я должна была начать ходить в школу. Я очень этим гордилась.

С каким нетерпением ждала я дня, когда я в первый раз пойду туда! Особенно хотелось мне в школу потому, что там дадут мне книгу с картинками и научат разбирать, что под ними подписано. А то просишь не допросишься, бывало, прочтешь, что значит та или другая картинка.

«Ладно,— сердито думала я,— скоро сама буду уметь читать, не очень-то в вас нуждаюсь».

Я уже умела писать *i*, сосчитать, сколько будет  $2+2$ , и нарисовать свинку. Наконец наступил канун того дня, как мне идти в школу. С вечера меня уложили спать в семь часов. Я справилась еще раз, верны ли у нас часы, в десятый раз наказала маме разбудить меня пораньше и, наконец, заснула. Во сне мне снилась грифельная доска, цветные грифели и буквы, корчившие уморительные гримасы.

В шесть часов утра я была уже на ногах, а в  $6\frac{1}{2}$ , одетая в свое праздничное платьице, стояла в дверях и рассказывала всем проходящим, что сегодня я иду в школу.

Мама взяла меня за руку, и мы двинулись. Я, кажется, так и помчалась бы, если бы не мама, которая крепко держала меня за руку. На плечах у ней был накинут большой серый платок, которым она что-то таинственно прикрывала. Я, само собой, это видела, но не допытывалась, что она прячет. Все мое внимание было поглощено школой.

Мне было немного страшновато. Что за учитель у нас будет? Толстый, сердитый, с большой бородой, каким описывали его школьники? Нет, учитель оказался без бороды, так как это был не учитель, а учительница, и была она похожа на мою бабушку: седые волосы, а лицо доброе, приветливое.

Меня посадили на скамейку, а мама ушла домой. Привели еще много других детей. Некоторые из них плакали и поднимали крик, когда их матери уходили.

Раздался звонок. Учительница села на стул, надела очки и стала вызывать нас по именам. Я просто опешила. Неужели она всё знает? Почему она знает наши имена? Я и не заметила, что она читала по списку.

Когда она кончила, она спросила, кто из нас что знает. Поднялся шум. Все разом кричали, что умеют писать *i*. Умели все *i* писать, сложить два да два могли только некоторые. Свинку же никто не умел нарисовать. Кое-кто умел рисовать стол, стул, даже елку, но животного никто не мог

нарисовать. Я сконфузилась ужасно, когда меня вызвали к доске, дали в руки мел и мне надо было показать свое искусство. Но я все же храбро нарисовала треугольник, поставила точку посередине и при этом сказала: «Вот маленький домик, в нем живет женщина, у ней есть маленькая девочка, мать посылает ее за молоком».



Таким образом, у меня была нарисована голова свиньи, и я чувствовала себя спокойнее и смелее. Я продолжала: «Вот маленькая девочка подымается в гору, покупает молоко и бежит вниз». При этом я мелом провела кривую линию, сначала вверх, потом вниз. Получилась спинка свиньи.

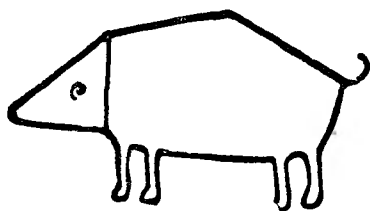


«Вдруг девочка уронила кувшин с молоком, молоко пролилось на землю и испачкало девочкино платьице», — и я нарисовала свинье хвост, который должен был изображать пролившееся молоко.



«С плачем пошла девочка домой к матери. Но так как она боялась, что мать ее накажет, то она не торопилась и шла не прямо, а закоулками». И я при этом нарисовала ноги свиньи, будто это были боковые улицы и переулки.

«Вот пришла девочка домой. Мать нахмурила брови и говорит: «Ах ты, маленькая свинushка!» Вот и вышла свинushка».



Правда, она походила больше на мышь, чем на свинью. Но седая учительница громко засмеялась, и все дети засмеялись. А я с гордостью вернулась на свое место.

Урок кончился. Учительница рассказала нам историю про изюминное деревцо. Будто бы внизу в погребце есть изюминное деревцо, и у него на ветвях вместо листьев растут трубочки. Учительница заявила, что пойдет вниз, наберет для нас трубочек. «Но только хорошие дети, которые охотно пришли в школу, получают трубочки», — сказала она и ушла. Вскоре втащили большую корзину, наполненную пестрыми бумажными трубками. Учительница опять стала вызывать нас по фамилиям, и каждый из нас получил трубку.

Нет, не каждый. Двое бедных детей ничего не получили, хотя они «охотно пришли в школу». А рядом со мной сидела Оля Гросс. Она целый урок ревела, и просилась к бабушке, и кричала, что не хочет ходить в школу. А ей дали самую большую трубку. Потом я поняла, что у тех двоих детей не было ни отца, ни матери, которые бы им купили трубки. И в то время, как другие радовались, они плакали.

Но что же такое было в трубках? Да, я и забыла сказать. Главным образом, печенье, а потом леденцы, шоколад и апельсины. Только не во всех трубках было все это. В некоторых было только печенье и леденцы. И по величине трубки были неодинаковы. Чем беднее были родители, тем меньше были трубки. А те дети, у которых родители или родственники были людьми богатыми, как, например, у Оли Гросс, те получали громадные трубки, в которых были и мячики, и бусы, и колечки. Остальные



дети, получившие лишь обыкновенные трубки, поглядывали на эти роскошные вещи с завистью.

После я часто думала о том, зачем это учительница рассказывала нам тогда весь этот вздор про изюминное дерево, ведь все мы отлично знали, что трубки выросли не на изюминном дереве, а куплены нашими родителями в булочных. И как нехорошо было, что она сказала, что «только хорошие дети получают трубочки». Ни за что она похвалила богатых и зря обидела бедняков. А они и без того ничего не получили. И несправедливо, что не все получили одинаковые трубки.

Когда я стала постарше, я много думала о том, как это несправедливо, что у одних всего много, а у других ничего нет, и старалась понять, откуда богатство и бедность, и как сделать, чтобы всем жилось хорошо. Я много читала и училась и теперь знаю это.

1911 г.

## АКВАРИУМ

Преподавание естественной истории, собственно говоря, имеет одну цель — пробудить интерес к самостоятельному исследованию явлений природы.

Творческая деятельность в этом направлении развивается лучше всего, когда ей даются на разрешение определенные задачи. Конечно, любовь к природе можно развивать и путем рассказов, описаний и ознакомления с результатами естественнонаучных исследований, добытых долгим трудом нашими великими естествоиспытателями, одним словом, путем ознакомления детей с тем или иным естественно-историческим предметом. Но, несомненно, глубже всего пробудится этот интерес в том случае, если разжечь прежде всего в ребенке стремление к исследованию, разжечь до такой степени, чтобы ребенок горел нетерпением найти ключ к загадке, стоящей перед ним.

Собственно говоря, только когда пробуждена эта творческая сторона духа, надо перейти к ознакомлению с предметами и то только постольку, поскольку ребенок не может самостоятельно приобрести тех или иных знаний, или поскольку они безусловно необходимы для понимания естественнонаучных проблем.

Предварительное экспериментирование и демонстрация далеко еще не достигают желательной цели. Это лишь новое, усовершенствованное издание школьной учебны.

Мы стремимся воспитывать не естествоиспытателей, а просто людей, способных испытывать радость самостоятельного исследования.

Это главное, а затем для воспитателя уже не важно, будет ли воспитанный таким образом ребенок, когда он станет взрослым, заниматься изучением моллюсков, живущих в пресной воде, или разбирать санскритские рукописи, или работать на фабрике и успешно придумывать усовершенствования к машине, на которой ему случайно доведется работать.

По-моему, весь тот биологический хлам (хотя бы сопровождаемый тысячу и десятком тысяч демонстраций, это не имеет значения), которому теперь учат и который так же механически вбивается в голову, как в прежние времена система Линнея или отделы животного царства, — не стоит ни черта.

И вот мне приходится преподавать естественную историю. Наш учебный план имеет целью изучение жизни известной среды. Мы должны с детьми исследовать жизнь пруда. Бог ты мой, как различно можно приняться за это! Можно начать описывать совместную жизнь отдельных организмов и животных или более или менее систематически излагать явления жизни, происходящие в пруде, и взаимные отношения живущих там организмов.

Мои дети должны сами исследовать пруд и его жизнь. Но с чего начать?

Само собой, вначале аквариум должен заменить им пруд.

Поэтому я принес сегодня утром в класс простой стеклянный ящик (30×40 см). Мы поставили его на скамейку около окна. Во время урока естественной истории я рассказал ученикам свои юношеские воспоминания, как мы ходили ловить колюшек, какие восхитительные канавы и лужи попадались нам по дороге. Многие из детей уже знали целый ряд водных животных; водных растений почти никто не знал.

Во время рассказа я старался все предметы, о которых шла речь, рисовать на классной доске цветными карандашами.

Мальчуганы все превратились в слух, когда я говорил им про нежные хвойные леса, растущие на дне ям и прудов, о лугах водорослей и о львах и гиенах, там живущих.

Может случиться, что они отправятся, чтобы посмотреть все эти чудеса собственными глазами,— и будут ужасно разочарованы, так как не всюду можно найти все то, о чем я рассказывал, да и не всегда удается наблюдать жизнь животных на воле. Для этого надо много терпения, больше во всяком случае, чем его имеется у одиннадцатилетнего мальчика.

Поэтому я наперед предупредил их об этом и рассказал, что лежал по многу часов на краю ямы, прежде чем удавалось что-либо увидеть.

Мальчиком я раз испытал очень горькое разочарование в области естественнонаучных наблюдений. Когда мне было 12 лет, мой отец повел меня в музей в Бремене, и я прямо онемел от удивления перед столь многообразными формами животного царства, которые можно было наблюдать, разглядывая чучел и банки со спиртом. Я покинул музей с твердым решением стать естествоиспытателем,— так пленило меня необозримое богатство красок и форм. Запасшись калошами, я отправился на лоно природы, чтобы там основательно выследить животных и понаблюдать за ними. И я ничего не увидел и не услышал и ничего не пережил. Это первое крупное разочарование, какое я помню.

Потому-то я и предостерег теперь моих мальчуганов от подобных разочарований и рассказал им, как утомительно исследование и наблюдение. Сколько надо терпения и настойчивости для того, чтобы подсмотреть, как живет животное!

Гораздо удобнее это делать, когда имеешь его в пруду с прозрачными стенками, когда этот пруд стоит у тебя в комнате. Тогда можно ежедневно наблюдать, что там происходит. (Бурное ликование и воодушевление по поводу устройства аквариума.)

Этим, собственно говоря, и закончилась моя задача. Я привел катящийся с горы камень в движение, ребя-

там предстояла задача привести в исполнение то, о чем я говорил.

При этом возник вопрос, как устроить аквариум. Понятно, предложено было устроить каменные гроты. Я отклонил это предложение, указав, что в наших канавах и прудах нет каменных гротов. Да, но все же это выглядит так красиво! — «У моего старшего брата также есть аквариум со скалистыми гротами». — «Это нам не подходит! Если мы действительно хотим наблюдать, как живут животные в наших канавах, то мы должны устроить наш аквариум так, чтобы он представлял собой уголок канавы».

Опять стали делать различные предложения, и я примечал, как тот или другой думает помочь делу и как хотят они устроить аквариум. Один хочет принести глины, чтобы растения могли в нем расти (о плотном, улежавшемся речном песке никто не вспоминает, но крайней мере, никому не приходит в голову, что глина может замутировать воду). Другие хотят наловить колюшек, лужанок, пиявок, водяных жуков и личинок комаров. Я диву даюсь, что из всего этого выйдет!

Сколько будет неудачных опытов, если я не дам дальнейших указаний, как надо целесообразно устроить аквариум! Глина, когда нальют в аквариум воду, замутит ее, ничего не станет видно. Улитки посядут растения. Кроме того, весь аквариум скоро зарастет водорослями. Водяные жуки и пиявки будут нападать на рыб, личинки комаров будут скоро съедены и т. д. Парой намеков я мог бы помочь детям, и они получили бы больше радости от своего аквариума.

Было ли бы это лучше, я, право, не знаю. Может, будет лучше, если они сразу пойдут научным путем и, благодаря ряду неудачных опытов, придут к пониманию того, как надо целесообразно устроить аквариум. Конечно, наблюдения можно делать и в аквариуме, устроенном по всем правилам искусства, даже с большим успехом, и владеть таким аквариумом куда приятнее, чем постоянно быть в необходимости преодолевать препятствия. А если прориснувшийся интерес пропадет, благодаря неудачам? Что тогда?

Вероятно, мне придется проявить осторожность и пойти на компромиссы.

Прошло уже несколько недель. Случилось то, что я предвидел. Мне принесли толстый ком илистой глины, 36 пиявок и жестянку. Ни одной колюшки, зато много вырванных с корнем болотных трав, из которых пригодной оказалась лишь пара камышиных стеблей, две золотые рыбки, усач-дровосек, две стрекозы и разного сорта улитки.

Глина была положена, мы налили воды из водопровода и наполнили стеклянный ящик мутным, коричневым соусом.

— «Это отстоится». — «Уже оседает!», — утешали меня. На другой день муть осела, но при малейшем движении все опять подымалось кверху.

Стеклоянная стена покрылась светло-коричневым налетом, который не очень-то способствовал тому, чтобы наблюдать, что делается внутри.

О том, чтобы поместить в аквариум животных, рано было еще думать, их приходилось временно держать в отдельных посудинах.

Как бы сделать так, чтобы вода была постоянно чистой? Один мальчуган додумался, наконец, до того, что надо усыпать глину чистым песком, чтобы его не мутили каждую минуту плавающие рыбы.

Мы вылили осторожно воду, вытерли стенки, и на другой день мне принесли хорошо промытый речной песок. Вот у нас и чистая вода! Завтра посадим растения.

Сегодня после обеда я пойду с некоторыми из ребят на экскурсию, чтобы набрать в болоте водяных растений.

Аквариум готов и отдан под защиту учеников.

При помощи линейки растения посажены с трех сторон аквариума, и песок и находящаяся под ним глина хорошо убиты кругом.

Из 36 пиявок в аквариум пущены лишь две. Дровосек утонул бы безвозвратно, если бы не взобрался на длинный камышинный стебель. На следующий день он исчез. Стрекозы, ударившись с шумом пару раз об оконное стекло, вылетели через открытое окно. Лишь золотые рыбки весело плавали в тазу.

Итак, порядок водворен. Я принес в класс тетрадь, куда должно было записываться все, что будет происходить

в нашем аквариуме. Четверым ребятам поручен присмотр за аквариумом.

Целая масса наблюдений. Наша тетрадь заполнена естественно-историческими фактами.

Важное и значительное записано вперемежку со случайным и второстепенным.

Что важно и что не важно, — ребенок не может различить, но и естествоиспытатель не всегда может установить это в каждом отдельном случае, и в конце концов все важно (или не важно) для отдельного специального вопроса. Когда же дети начинают наблюдать и исследовать по-настоящему? Я думаю, тогда, когда они начинают спрашивать о причинах явлений, которые они наблюдали. Почему вода замутилась уже через несколько дней и кажется зеленой? Что это за тончайшие ниточки, которые садятся на стеклянные стенки и на растения? Почему время от времени обе золотые рыбки набирают полный рот песка и потом выкидывают его опять? Почему обе золотые рыбки время от времени выделяют в воде какие-то своеобразные движения и тычутся головой в песок? Почему улитки могут влезать и спускаться по стеклянным стенкам? Что это за воздушные пузырьки, которые, особенно когда солнце освещает воду, показываются на растениях? Почему вода в аквариуме пригодна и хороша для рыб? И так далее.

Как только я предлагаю такой вопрос, начинаются всякие гадания. Каждый ответ может быть правильным или неправильным. Как тут решить? Как узнать, что верно и несомненно в каждом случае? Тут только начинается настоящая деятельность естествоиспытателя: исследование, более точное наблюдение, производство опытов и обдумывание того, что удалось узнать.

При помощи микроскопа можно видеть многое такое, что скрыто от невооруженного глаза.

Так почему же рыбы время от времени трут носом о песок, как будто у них блохи? Мы решаем вынуть одну рыбу и посадить ее в маленькую посудину, чтобы рассмотреть ее получше. Мы не видим никаких паразитов, а только белые точкообразные пятнышки на жаберной крышке. Что это такое? Надо очень осторожно соскрести белый налет и посмотреть в микроскоп. Паразитные грибки!

Мы берем также зеленые ниточки со стены аквариума и рассматриваем под микроскопом. Водоросли! Все, что мы видим и наблюдаем, все тщательно заносится в тетрадь.

Начали также рисовать. Требуется большая точность. Появляются многочисленные листки с рисунками подробностей виденного и замеченного в жизни аквариума. В большинстве случаев это очень старательно выполненные раскрашенные рисунки. Они развешиваются в классе, снабжаются надписью, кто их рисовал, в какой день и час происходило наблюдение, что показало дальнейшее наблюдение и т. д.

Мне хотелось бы напечатать созданный классом атлас аквариума вместе с тетрадкой с записью наблюдений.

Для себя я извлек из всего этого весьма важное методическое наблюдение:

1) Никогда не нужно заставлять класс рассматривать и наблюдать то, что кажется важным учителю. Стремление детей наблюдать должно идти своими собственными путями.

2) Общие вопросы и наблюдения имеют для детей меньше прелести, чем специальные вопросы.

Конечно, мы беседовали о том, что узнали другие естествоиспытатели по вопросам, которые нас интересуют. Поэтому я часто приносил в класс специальные сочинения по возможности с цветными иллюстрациями. Теперь для нас имеют важное значение также описания и результаты исследований других. Теперь для нас имеют цену сообщения биологических фактов, но лишь теперь, так как теперь все читаемое и сообщаемое служит главной цели естественно-исторического преподавания, усиливает стремление и любовь к самостоятельному наблюдению, увеличивает наслаждение, получаемое от него.

Каких научно мыслящих людей могли бы мы воспитать из детей, если бы мы поставили центром преподавания развитие в них стремления к исследованию! При таком основательном изучении жизни аквариума, представляет ли какую-нибудь важность, если будет пропущен какой-либо отдел животного царства и о нем ничего не будет сказано?

Что важнее: достигнутая полнота системы или пробуждённое стремление к радостному самостоятельному труду?

*1911 или 1912 г.*

## НАШЕ ПУТЕШЕСТВИЕ В ШАНХАЙ

Начиная с пасхи 1910 г. мне пришлось в первый раз в двух женских школах Гамбурга учить 13—14-летних девочек писать сочинения.

В обоих классах ученицы, видимо, привыкли стараться употреблять «красивые обороты», писать «литературным языком». Это стремление давало иногда забавные результаты и всегда шло в ущерб образности и фактической точности. Поэтому своей ближайшей и самой важной задачей я поставил неумолимую борьбу с фразой.

Желание научить детей как можно скорее говорить и писать бесцветным, условным языком взрослого образованного человека ведет к тому, что дети очень затрудняются в выборе стилистических оборотов. Может быть, можно как-нибудь лучше выразиться? *Как лучше всего* это сказать? Как бы это было сказано в *хрестоматии*? Как полагается говорить при данных обстоятельствах? Вот на что направлено главным образом внимание пишущих сочинение детей.

Как только у учеников пропадает страх употребить не то выражение и они получают возможность выражаться естественно и непринужденно, так, как они говорят обычно с равными себе, так сейчас же появляется у них желание делиться своими впечатлениями, передавать их чисто по-детски в красочных образах.

Итак, первое, чему должны были научиться мои ученицы,— это точной, соответствующей действительности (и потому таящей в себе целую сокровищницу слов и выражений) передаче пережитого и пережитого. Описывалось лишь действительно пережитое и пережитое. Каждая ученица могла излагать на бумаге свои мысли, как ей вздумается, перечисляя все подробности и повторяя уже раз сказанное.

Ребенок должен научиться прежде всего «болтовне», он должен поупражняться в том, чтобы беззаботно писать обо всем, что лежит у него на сердце. Только когда он научится этому, можно ему сказать: «То, что ты рассказал тут так подробно и пространно, ты можешь *на твоём же языке* рассказать гораздо короче и сильнее».

Главная ошибка при обучении писанию сочинений — та, что детей хотят сразу же научить краткому, сжатому,



богатому условными оборотами языка взрослых и не решаются допустить неизбежную переходную ступень к верному изображению — непосредственному радостному записыванию всего, что хочется.

Только тогда, когда дети убедятся, что в сочинении они могут писать обо всем, что ими пережито, идущее и не идущее к делу, лишь тогда они подготовлены к следующей ступени — учиться передавать те же самые мысли и факты только в сжатой и потому более сильной форме.

Но и эта вторая цель должна быть достигнута не путем лишения ребенка возможности выражаться свойственным ему образом.

Эти два периода, период простого записывания случившегося и период обдуманного записывания, я считаю двумя главными этапами в развитии стиля. Ни один не должен отсутствовать, особенно первый.

Собственно говоря, 13—14-летние девочки должны были уже пройти первую ступень стилистического развития и стоять перед чисто художественной задачей — находить для выражения всей полноты того, что в них живет, наиболее сильную и сжатую форму. Но те ученицы, с которыми я имел дело, были далеки от этого. Поэтому мне не оставалось ничего другого, как преследовать первую цель: энергично взяться за воспитание в детях стремления беззаботно записывать пережитые ими впечатления.

Сначала я выбирал темой небольшие картинки из жизни, описания и просто рассказы из пережитого, предоставляя классу свободу в выборе тем, чтобы пробудить радость творчества.

С каждым разом работа шла радостнее. Более и более исчезал папичинский стиль получивших хорошее образование «благородных девиц» и сменялся простым безыскусственным детским языком. Конечно, попадалось еще немало фраз, но было замечено несомненное улучшение и оздоровление.

К началу второго семестра, когда язык был уже достаточно очищен от фраз, я решил дать детям обоих классов уже более трудную задачу.

Мне хотелось дать такую тему, которая:

1) давала бы каждому ребенку широкую свободу при участии в общей работе.

2) была бы разнообразна и разносторонняя настолько, чтобы интерес к ней класса все время не ослабевал,

3) побуждала бы детей к самостоятельной работе.

Таким образом, мне предстояла задача выбрать интересную и обширную тему, которая в то же время требовала бы самостоятельного изучения.

После долгого размышления я выбрал, наконец, описание путешествия. Дома я написал письмо, которое купец из Шанхая пишет своей жене в Гамбург, где она осталась, и просит ее вместе с детьми приехать в Шанхай.

Изготовленное письмо я прочел в обоих классах, и дети с энтузиазмом приняли мое предложение — подробно описать все путешествие матери и двоих детей.

Должна была таким образом получиться целая серия связанных между собой сочинений (24 главы!). Готовые главы должны были быть иллюстрированы. Было поставлено условие, чтобы не писалось ничего такого, что не соответствовало бы действительности. Дети должны были навести точные справки о всех подробностях путешествия, сделать для этого предварительно целый ряд разведок.

В каждый класс я принес толстую переплетенную тетрадь. Чтобы привлечь всех к всестороннему участию в работе, я назначил в каждом классе «литературную комиссию» из четырех девочек. Комиссия должна была собирать все готовые работы и определять, которая лучше всех и должна быть переписана в тетрадь. В тех случаях, когда в комиссии не будет единогласия, спорные сочинения должны были читаться в классе, и класс решал, которая работа лучше. Другие брали на себя добровольно иллюстрацию к написанной главе. Я назначил еще «художественную комиссию», которая рассматривала представленные картины и выбирала то, что должно быть наклеено в тетрадь. Кроме того, одна из учениц вела необходимые списки и записи, а другая наблюдала за тем, чтобы каждая глава была своевременно переписана в тетрадь и снабжена иллюстрацией.

Я старался держаться в стороне, предоставляя намеренно все всплывающие вопросы на разрешение самих детей и только в крайнем случае давал идею или совет.

Первую главу составило написанное мной и переписанное на машинке вышеупомянутое письмо купца из Шанхая. Его наклеили в тетрадь. Писание следующей главы пошло быстро. Я ограничился советом употреблять как можно больше прямой речи. Дети уже заметили при писании предыдущих сочинений, что ничто так не оживляет описания, как живая речь.

Но на четвертой главе уже иссяк запас сведений: «Дядя Карл наводит справки»<sup>1</sup>. Вскоре выяснилось, что для того, чтобы написать эту главу, надо знать массу подробностей относительно цены билетов, времени отъезда, занятия мест на пароходе и пр. Дети взялись разузнать сами все необходимое.

Почти каждая ученица в классе взяла на себя какую-нибудь функцию. Потом мне рассказывали, что служащие в бюро линии Гамбург — Америка просто диву давались, откуда это взялось столько пассажиров, которым всем вдруг понадобились справки, как ехать в Шанхай.

Я осмотрел с каждым из обоих классов отдельно большой пассажирский пароход на Эльбе. Многие из учениц принесли с собой путеводители и рекламы разных пароходных обществ, в которых мы нашли кое-какие полезные данные. Далее был составлен список гаваней, в которые должен заходить наш пароход. В поисках материала были просмотрены многие путешествия по Италии, Африке, Индии и Восточной Азии. Развилась лихорадочная деятельность.

Домашние библиотеки и коллекции открыток были ограблены и принесены в класс для совместной работы. Должен признать, что оба класса проявили необычайное прилежание в собирании материала, который мог пригодиться для сочинения.

Сколько страниц надо было прочесть, прежде чем находилось несколько нужных небольших фактов!

Многие страницы длинных выдержек из толстых книг читались мне в течение часов в качестве материала для новой главы.

Само собой, я несколько раз повторял каждому классу: «Как только вы мне скажете, что вы не хотите рассказы-

---

<sup>1</sup> Дядя Карл — брат дамы, желающей ехать в Шанхай.— *Прим. автора.*

вать дальше о путешествии, мы тотчас бросим работу». Но интерес не ослабевал до конца.

Когда мы окончили все путешествие, я спросил: «Какую главу вы писали с наименьшим удовольствием?» Общий ответ был: «Знакомства». — «Почему же?» — «Да надо было столько раз писать всякие «г-н Мюллер», «г-жа Мейер», «Очень рад познакомиться» и т. д.!»

Это была одна из самых легких глав, и именно она встретила в обоих классах наименьшее сочувствие. Из этого я заключаю, что дети охотно занимались кропотливым сбором материала, который необходим был для каждой главы (Гибралтар, Гонконг и т. д.).

Вот краткая статистика участвовавших в работе:

Ученицы	Класса А	Класса Б
	26чел.	23чел.
24 главы сочинения написали . . .	15	13
Рисовали картины . . . . .	9	7
Участвовали в комиссиях . . . .	14	14
Не написали ни одной главы и не нарисовали ни одной картины .	5	
Совсем не участвовали в работе .	0	1

Всеобщее участие в работе обоих классов тем отраднее, что сам я оказывал весьма мало влияния на деятельность комиссий. Я дал одно только указание: когда представлены две или три приблизительно одинаково удачные работы, выбирать работу той ученицы, чья работа еще не была вписана в тетрадь.

К сожалению, я не составил полного списка источников, которыми пользовались дети. Я должен был бы привести длинный список книг, начиная с энциклопедических словарей Брокгауза и Мейера и кончая таблицами прилива и отлива. Я настаивал самым решительным образом, чтобы при самом незначительном сообщении, делаемом ученицей, указывался источник, откуда оно почерпнуто.

Самостоятельное разыскивание материала является задачей, которой школа отводила до сих пор слишком мало места. Нет более действительного средства превратить школу учебной в школу труда, как приучать систематически учеников к всесторонней и самостоятельной умственной работе.

В заключение сочинения, которому оба класса посвятили почти по полгода интенсивной работы, была устроена китайская выставка. Идею подал я, но выполнение лежало опять-таки всецело на ученице. Я поручил эту работу выставочной комиссии. Нарисован был соответствующий плакат и вывешен на классной двери.

Все дети сдавали комиссии предметы, которые они находили в родительском доме и которые были годны для выставки. Драгоценные вещи не принимались.

Выставка оказалась очень богато обставлена: китайские костюмы, мечи, книжки, сапоги, чашки, вазы, божки, безделушки, шкапчики, резные вещи, монеты, вышивки, открытки, китайские газеты, циновки, бамбуковые вещи и т. д. Все предметы были самими детьми расставлены с большим вкусом и снабжены надписями. Посередине, на китайской подушке, красовалась исписанная тетрадь: «Путешествие в Шанхай». Выставку посетили другие классы школы, и некоторые ученицы ее сфотографировали.

*1911 или 1912 г.*

## СОЛНЕЧНЫЙ СВЕТ И СВОБОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО ДЕТЕЙ

Пойдем со мной! Я поведу тебя не в пышный праздничный зал, куда собрались веселиться счастливые люди. Пойдем, побудем среди детей горя и нищеты. Стоит тебе лишь войти в помещение, где они находятся, и ты с первого взгляда увидишь, что не сладка жизнь этих детей. Посмотри хотя бы на этого мальчугана, который пугливо косится на тебя своими большими черными глазами. Руки и ноги у него кривы, весь он такой тщедушный, мало радости он видит в жизни. Или вон тот высоконогий рыжий паренек. Вон он повернулся теперь к нам. Тебе стало жутко? Да, его близорукие глаза светятся злобой и хитростью, одежда его в лохмотьях, сапоги стоптаны. Ты го-

воришь: он, верно, злой мальчишка, хулиганишка. О, нет! Подумай только, его отец каждый день приходит домой пьяный, бушует и бьет мальчика чем попало. Спит он в углу, на каком-то тряпье, а утром его, как щенка, не покормивши часто, вышвыривают на улицу. Теперь он ходит к нам в школу. Нужно время, чтобы его маленькое сердчишко отошло, оттаяло. Ему нужен солнечный свет. И у каждого из этих двадцати ребят, собравшихся здесь, есть своя ноша горя и заботы.

Как отогнать от них серую тень заботы, чтоб радость, этот лучший врач, оказала и на них свое целительное действие? Ты скажешь: надо заставить их петь, танцевать, прыгать. Нет, у них нет еще к этому охоты.

Постой, я знаю, что надо сделать. Я расскажу им сказку про рыбака и его женку. Я рассказываю сказку на платдейче, на том языке, на котором говорят между собой в Германии крестьяне, рабочие. Рассказ на этом языке для них понятнее, задушевнее. Мне, кажется, посчастливилось в выборе сказки. Убогая обстановка хижины рыбака им хорошо знакома. Они становятся внимательнее, следят за рассказом. Видишь, какое нетерпение их разбирает? Только что я рассказал, как исполнилось первое желание старика, как один малыш не выдержал: «А я хотел бы иметь целую гору золота!» Лед сломлен, и все ребята, один за другим, торопятся сообщить, кто чего хотел бы. Теперь я знаю все их желания и могу продолжать свой рассказ. С небольшими перерывами я довожу его до конца, — личики сияют. Перемена. Мне кажется, я достиг цели — заставил ребят забыть на время тяжесть, лежащую у них на душе. Веселой толпой вываливают они из класса.

\*

Теперь пойдем сюда — в класс. Что ты смотришь с таким удивлением? Ах, вот в чем дело, тебя поразили увитые цветами окна! Это радость моих парнишек. Эти выющиеся бобы платят сторицей за малейший уход. Многочисленные штрихи на окне показывают, как день за днем тянутся бобы вверх. Не правда ли, как удивительно быстро они растут? Видишь также горшки красивой герани? Полюбуйся на них. Ребята вырастили их из отводков. Тебя интересует, что в банках, стоящих там же на окошке? Осто-

рожнее, не урони их, — видишь, как волнуется мальчуган, сидящий с краю, около тебя. Это его питомцы, он боится за них. Осмотреть можешь все. Мальчуганы с радостью покажут тебе свои сокровища: садок для разводки улиток, лягушечью икру, водяных жуков и пр. Вот один мальчик доверчиво взял тебя за руку и тащит к большому аквариуму, устроенному около одного из окон. Он показывает тебе колюшек, деятельно строящих норки. Другой тащит тебя в другой угол к террариуму. Он перечисляет тебе всех его обитателей, толкует о кольчатых ужах, медяницах, ящерицах, показывает лягушек и саламандр. Он знает все названия.

Что ты качаешь удивленно головой? Ты хотел бы убрать со стены большую клетку со щеглятами, чижами и зябликами? Попробуй! Опечаленные глазки и недовольная воркотня ребят покажут тебе, что ты хочешь отнять у них долю их радости. Тебе кажется, что щебетание и пение мешают учению? На нас волшебным образом действует эта весна, внесенная в комнату: ребята так мало видят ее в узких коридорах и мрачных помещениях своих жилищ. Пение не мешает нам, оно пробуждает в нас охоту к творческому труду. Посмотри-ка на потолок! Как тебе нравится фриз, которым он украшен? Плохо разве у нас вышло? Ты спрашиваешь, как мы это сделали. Очень просто. Я дал ребятам листы бумаги, на которых я предварительно, при помощи гектографа, воспроизвел контуры, и весело заработали цветные карандаши. Вот плод наших трудов. По мнению ребят, вышло расчудесно. И тебе нравится? Так скажи это детям, похвала порадует их. Это ведь дети, которым так часто приходится слышать окрики: «Не трогай, ничего не умеешь!» И другие украшения на стенах — собственная работа детворы. Тебе понравились хорошенькие рамки картин? Это целая история. Это изобретение одного парнишки. Он уронил и разбил свою грифельную доску. Рамка уцелела — из нее была сделана первая рамка. Ее выкрасили в коричневую краску, и все ребята очень одобрили изобретение.

Итак, тебе нравится наша классная комната? Это так уж, так уж нас радует!

Приходи опять, — каждое посещение доставляет нам удовольствие, оно тоже — солнечный луч.

Если тебе интересно, приходи, посмотри ребят за работой. Показать тебе, как они читают, пишут и считают? Или заставить их рассказывать и петь? Они все это умеют, да и чего не умеют они! Ты недоверчиво улыбаешься и думаешь про себя: «Каждый купец хвалит свой товар, каждый учитель хвалит своих учеников».

Ну вот. Я дам детям тему. Ты знаешь, я им рассказывал сказку про рыбака и его женку. Так вот теперь они должны слепить что-нибудь, относящееся к этой сказке. Каждый раз, когда я даю тему, она встречается радостным «а-а!» Скоро почти все придумывают, что они будут делать. Один только мальчуган сидит в нерешительности. Не знает, за что взяться. С ним всегда так. До сих пор он никогда не может сам наметить себе работу. Его сосед задумал грандиозный план. Ему нужны помощники. Слышишь, как он говорит своему маленькому нерешительному товарищу: «Герман, сваргань-ка мне махонькую корзиночку». Радостно берется тот за дело, и вот все усердно работают. Когда через полчаса ты обойдешь ряды, ты увидишь немало чудесных вещей. А когда взглянешь на горящие глазки детворы, ты не сможешь не согласиться со мной, что такая именно работа будит дремлющие в душе ребенка силы. Пробудить эти силы, направить их, развить — такова наша задача.

Подобного рода уроки полезны всем нам. Они полезны для детей: свободное радостное творчество — луч солнца в их жизни. Они полезны мне, учителю, потому что сближают меня с детьми, открывают мне доступ к их внутреннему миру, делают меня сильным, потому что, «когда урок заставляет сильнее биться радостью сердце учеников, — учитель всемогущ».

Что хочешь ты еще видеть? Мне хочется, чтобы ты еще посмотрел, как дети выпиливают. Когда ты был мальчиком, ты, верно, тоже занимался выпиливанием, и в тебе проснутся воспоминания детства, когда ты увидишь детей за выпиливанием. Ты, верно, как и я, с содроганием вспоминаешь замысловатые рисунки для выпиливания ломких.



украшенных резьбой вещей. Работать по этим рисункам было так трудно, что я, помню, частенько бросал неоконченной начатую работу. Бывало дело... Запас терпения в то время был не так велик, как теперь. «И ты мучаешь этим теперь детей?» — спрашиваешь ты. Нет, это совсем иное. Да вот взгляни лучше. Ну, что скажешь? Знаешь, какую большую работу мы выполнили. Выпилили «Красную Шапочку» и «Пастушонка гусей». Я расскажу, как это вышло. Причиной всему оказался опять-таки один из учеников. Он принес раз показать нам свои сокровища — человечков и зверей, которых он сначала нарисовал на дереве, потом выпилил и раскрасил. Меня засыпали просьбами дать делать такие вещи в классе. Я приветствовал это предложение с большой радостью. Скоро мы сошлись на теме «Пастушонок гусей». Как это вышло, хорошенько не знаю. Кто-то из детей бросил эту мысль, и все радостно подхватили ее. Может быть, на эту мысль навела висящая у нас в классе на стене картинка Каспара «Лиза, пасущая гусей». Ребятам была дана оберточная бумага и цветные карандаши, и они принялись делать наброски. Из всего нарисованного мы выбрали наилучшее. Рисунки были переведены на обложки старых тетрадей и вырезаны. Таким образом у нас получились шаблоны, которые легко можно было персвести на дерево. Выпиленные вещи раскрасили и покрыли лаком. Сколько было ликования, когда пастушонок со своим стадом стоял, наконец, на столе!

Так же возникла и «Красная Шапочка». Я напряженно ожидал, как ребята справятся со своей задачей. Тему выбрали: «Домик бабушки в лесу. Красная Шапочка подходит к домику». Я боялся, что им не справиться с постройкой крыши. И как, думаешь, выпутался плутишка из трудного положения? Он перевернул вверх дном весь обычный порядок постройки дома. Начал с крыши. Сколотил под прямым углом две доски. «Это — крыша», — ответил он на мой удивленный вопрос. Потом поставил эту крышу прямым углом на доску и обрисовал карандашом с внутренней стороны, затем пририсовал узкую стену домика. Так были изготовлены обе узкие стороны домика, и главная трудность была превзойдена. Я прямо был поражен таким простым решением вопроса. Домик был сколочен. Обрати внимание: дверь домика может открываться и

закрывать. Этим особенно гордится маленький архитектор, сделавший ее на двух шарнирах. Как тебе нравится вся работа в целом? А краски какие чудесные!

Не только наброски для этих работ, но и свободные рисунки, с ними связанные, показывают, с какой охотой работают дети. Есть рисунки, изображающие: 1) как мать отправляет Красную Шапочку (мать стоит в саду), 2) встречу с волком, 3) волка, ищущего дом бабушки, 4) Красную Шапочку, входящую к бабушке. Все нарисовано красками.

Ну, спасибо тебе, что побывал у нас. Я должен, однако, оговориться. Разве я привел тебя не в праздничную залу? Разве ты не видел блестящих радостью глаз и покрасневших от удовольствия щечек? Для моих ребят это положительно лучшее помещение в свете. Оно озарено солнечным светом свободного творчества.

1912 г.



# ПРИЛОЖЕНИЯ





---

## ИЗ ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ К РАБОТЕ «НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕМОКРАТИЯ»<sup>1</sup>

### РУЧНОЙ ТРУД, КАК ЕГО ПОНИМАЛИ ВЕЛИКИЕ ПЕДАГОГИ-МЫСЛИТЕЛИ КОНЦА XVIII ВЕКА

Мы так привыкли к школе учены, к тому, что школа преследует одну лишь цель — вбивание в головы учеников определенного количества знаний, что, когда делаются попытки построить школу на основе соединения физического труда с умственным, когда дело преподавания ставится так, чтобы способствовать всестороннему развитию индивидуальности ученика, — это кажется нам своего рода открытием, плодом педагогической мысли самого последнего времени.

Это однако не так. Вопрос о всестороннем развитии ребенка очень полно ставился в конце XVIII в., в связи со всесторонним развитием ставился и вопрос о физическом труде, его роли в деле воспитания. И не только теоретически: Песталоцци, Фелленберг, Оуэн в своих школах старались на деле применить свои идеи. Песталоцци в Нейхофе, Фелленберг — в Хофвиле, Оуэн — в Нью-Ланарке пытаются на практике положить в основу воспитания труд.

Страшная судьба постигла эти идеи и опыты. Современники восхищались ими, со всех сторон стекались посетители посмотреть на постановку дела в школах Песталоцци, Фелленберга и Оуэна, чтобы потом организовать подобные же школы у себя на родине. А теперь, вплоть до самого последнего времени, эти идеи так основательно забыты, что если бы судить о них по педагогическим сочинениям, писанным в XIX столетии, то нельзя было бы получить о них никакого представления. Заслуги этих деятелей в области народного образования присяжные педагоги старались видеть совершенно в ином, их практические опыты трактовались как утопии, потерпевшие крушение и на деле доказавшие несостоятельность идей их инициаторов. Только читая в подлинниках Руссо, Песталоцци, Оуэна, видишь, как глубоко ставился ими вопрос о физическом труде.

Конец XVIII в. был критическим моментом в народной жизни Англии, Франции, Швейцарии. Новые формы производства — капиталистическая промышленность — стали развиваться с необычайной быстротой и подрывать старые устои феодального строя. Жизнь потекла по новому руслу; старые, привычные мерки оказывались совершенно неприменимыми к новым условиям хозяйственных, семей-

---

<sup>1</sup> Материалы, хранящиеся в архиве, составляют 26 тетрадей. Публикуются лишь некоторые записи. — *Ред.*

ных, правовых отношений. Эти условия требовали новых форм общественных отношений.

Крупная промышленность стала в противоречие со старыми пеховыми порядками, обычаями и законоположениями; денежное хозяйство изменило в корне феодальные отношения и сделало жизнь крестьян невыносимой; правосудие, осуществляемое феодальными владетелями, стало казаться при изменившихся условиях страшным произволом; раньше о народных массах ничего не было слышно — они жили и умирали, точно в поле трава росла; теперь они стали заметны, их нищета и невежество были у всех на виду. О «народе» заговорили. Впервые встал вопрос о необходимости просветить народные массы, впервые встал вопрос о народном образовании. До тех пор школы существовали лишь для детей высших и средних сословий, школы для детей низших сословий были лишь исключением и преследовали специальные цели.

Вопрос о народном образовании был вопросом совершенно новым, он обсуждался тогда страстно, ставился широко, связывался с общими проблемами народного благоденствия и государственного законодательства.

Демократ Руссо, народник Песталоцци, друг рабочих Оуэн ставили вопрос о народном образовании с точки зрения интересов демократии, с точки зрения интересов народных масс. И потому производительный труд они клали в основу своих педагогических систем.

Но судьбы народного образования решали не народники и демократы, а представители государственной власти, министры буржуазного государства, которые смотрели на народную школу как на средство выдрессировать народные массы в желательном для власти направлении. В первые периоды капиталистического развития буржуазия нуждалась в исполнительном, послушном рабочем, умеющем читать, считать и писать, пропитанном буржуазной моралью. Никакой инициативы, находчивости, самостоятельности, даже физической силы и ловкости от рабочего не требовалось. То была фаза промышленного развития, когда рабочий был простым придатком машины, когда вся его работа сводилась к выполнению механических, однообразных движений.

Сообразно этой потребности буржуазии организовано было и дело народного образования. Массовое механическое обучение, полное игнорирование личности ребенка, полное отсутствие стремления вырабатывать в нем трудоспособность. Школы Белля и Ланкастера были прототипом позднейших «народных» школ. Для удешевления издержек обучения один учитель руководил делом обучения 500—700—1000 учеников. Ученики собирались в один громадный зал, и по звонку, по команде заводился педагогический механизм взаимного обучения. Умевшие читать и писать три буквы учили тех, кто знал одну букву, знавшие пять учили знавших три. Строгое, самое детализированное разделение труда, полное его механизирование. Настоящая мануфактура. Школы Белля и Ланкастера имели широкое применение в наиболее промышленных в то время странах — в Англии и во Франции.

Ни на чем ином, как на самой слепой дисциплине, не могла держаться эта школьная машина. Дисциплина вбивалась всеми средствами.

С течением времени пришлось расширить сферу влияния школы, расширить программу. Сделавшись пзбирателем, рабочий и крестьянин превратились в величину, с которой пришлось считаться. Пришлось заняться поподробнее душевным миром учеников, расширить сферу влияния. Программы преподавания были расширены, но методы остались прежними. Так выросла школа учебы. Педагоги-чиновники перестали видеть какую-либо иную дорогу, кроме той, которая была им указана начальством. Все шло благополучно. Всеобщая школьная повинность обеспечивала возможность школьной обработки человеческого материала.

Но за последнее время промышленное развитие сделало такие колоссальные успехи, что изменился характер человеческого материала, в котором она стала нуждаться. Прежде главное ядро рабочей массы составляли необученные рабочие, от которых требовалось лишь точное выполнение несложных движений, теперь — по крайней мере в таких передовых в промышленном отношении странах, как Америка и Германия, — стал требоваться инициативный, самостоятельный, умеющий приспособляться ко всем новым изобретениям рабочих. Он должен обладать не только умением прочесть правила внутреннего распорядка на фабрике, подписать свое имя, он должен теперь обладать общей трудоспособностью, политехническим развитием. Теперь промышленность держится уже не необученным рабочим, а развитым, самостоятельным, инициативным.

И не простая случайность, что именно в Америке и Германии народная школа реформируется в направлении превращения школы учебы в школу труда. Такая реформа диктуется самим промышленным развитием. Директор мюнхенских народных школ менее всего демократ, и тем не менее его заслуги в деле реформы народной школы громадны.

Однако школьная реформа в указанном направлении чревата крупными последствиями. Развитие общей трудоспособности невозможно без общего развития. Общее же всестороннее развитие требует совершенно иных методов преподавания, методов, стремящихся пробудить индивидуальность ученика, его активность. Эти методы исключают внешнее принуждение, они покоятся на основе свободы.

Буржуазия попадает в тупик. Промышленность настоятельно требует всесторонне развитого, инициативного рабочего, но капиталистическая эксплуатация подразумевает рабочего, не умеющего самостоятельно мыслить и действовать. Получается противоречие, устранить которое не в состоянии буржуазия.

Духовное раскрепощение народных масс, диктуемое потребностями производства, может быть лишь делом рук демократии. Лишь она, взяв дело народного образования в свои руки, может превратить народную школу из орудия порабощения в орудие освобождения.

Поэтому современной демократии необходимо отдать себе полный отчет в целях, которые должна преследовать школа, и в средствах, которые ведут к этим целям.

Сдействовать этому в значительной мере может знакомство с историей народной школы, в том числе с идеями и опытами педагогов конца XVIII в.

Прямо, непосредственно о народной школе Руссо не писал ничего. Его знаменитая, вышедшая в 1761 г. книга «Эмиль» говорит лишь о воспитании человека вообще. Его воображаемый воспитанник, Эмиль, принадлежит к богатому кругу. «Бедный,— пишет Руссо,— не нуждается в воспитании; то воспитание, которое он получает, обусловлено его сословным положением, оно вынужденно: он не может быть воспитан иначе. Напротив, то воспитание, которое, благодаря своему сословному положению, получает богатый, малопригодно и для него, и для общества. Кроме того, естественное воспитание должно делать человека пригодным для любого положения. К тому же менее разумно воспитывать бедного для богатой жизни, чем богатого для бедности, ибо, принимая в расчет численность обоих сословий, мы видим, что разорившихся больше, чем разбогатевших. Итак, выберем богатого. Мы будем по крайней мере уверены, что воспитаем одним человеком больше, тогда как бедняк может стать человеком и так». Бедняка воспитывает необходимость трудиться, воспитывает жизнь. Руссо, конечно, не хочет этим сказать, что дети бедных не имеют права на воспитание, он берет своего воспитанника из богатой среды, чтобы поставить его в такие условия, на которых можно наилучшим образом демонстрировать, как надо воспитывать человека вообще. В сущности, Эмиль поставлен вне какого-либо сословия или класса, вне семьи, вне общественной среды.

Это Руссо сделал с целью оттенить как можно больше свои идеи. Он достиг своей цели. Влияние его на умы было громадно. Вот как описывает Песталоцци свои впечатления от чтения «Эмиля» в своей «Лебединой песне»: «Когда появился его «Эмиль», мой в высшей степени непрактичный, мечтательный ум, под влиянием этой в такой же степени непрактичной, мечтательной книги, охватил энтузиазм. Я сравнивал воспитание, которое получил дома, у матери, и потом в школе, с тем, на что претендовал и чего требовал для своего Эмиля Руссо. Домашнее воспитание и воспитание общественное повсюду, во всех сословиях, стало мне безусловно казаться калечением. Мне казалось, что можно было искать и найти общее противоядие против жалкого состояния существующего воспитания лишь в возвышенных идеях Руссо. Идеалистически обоснованная Руссо и оживленная им система свободы еще повысила во мне мечтательное стремление отыскать широкий, плодотворный круг деятельности на пользу народа» (Pestalozzi, «Schwanengesang») <sup>1</sup>.

\*

Трудовая школа была в интересах демократии; когда вопрос шел действительно о том, чтобы школа соответствовала интересам демократии,— тогда этот вопрос и ставился; потом, когда школа на деле превратилась в орудие классовой борьбы, то этот вопрос был отодвинут на задний план, и только последнее время, когда вопрос конкуренции, вопрос техники потребовал развитого рабочего, буржуазия поставила на очередь вопрос о трудовой школе (Германия) <sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 5145, оп. 1, ед. хр. 1, лл. 567—600.

<sup>2</sup> Там же, л. 547.



...Характерно для американских школ, что они считаются с личностью ученика, относятся к ней с уважением. В Америке школа существует для ученика, а не ученик для школы. Считаются со вкусами, склонностями ученика. В американских школах существуют особые часы, когда ученики могут заниматься тем, что их наиболее интересует, есть часы, когда ученики занимаются самостоятельно, без помощи учителя. Ученики имеют право не только самостоятельно работать, но и самостоятельно думать. Этому их учат.

Подготавливают их также к участию в общественной жизни. Наилучшая подготовка — практика. «Школьные республики» являются такой практикой. Главное значение школьного самоуправления, как и всяких детских клубов, обществ, кружков, которых так много в Америке, — это привычка к общественной организации, к умению подчиняться воле целого, к той внутренней дисциплине, без которой невозможна общественная жизнь и которую не может заменить никакая внешняя школьная дисциплина. Внешняя дисциплина порождает привычку к подчинению силе, авторитету, внутренняя дисциплина — к добровольному подчинению сознанию необходимости. Раннее участие в общественной жизни, в форме, доступной для детей, развивает в них умение разбираться в людях, ценить их не по словам, а по делам, умение влиять на людей.

Той же цели, что и «школьные республики», способствуют и широко практикуемые в американских школах всякого рода общественные игры.

Давая простор творческим силам ребенка, возбуждая его активность и в области физического, и в области умственного труда, давая простор его общественным инстинктам, американская школа захватывает ребенка целиком и потому имеет на него гораздо большее влияние, чем школа учебы, куда ученик ходит по принуждению, которая не развивает, а калечит его индивидуальность, его личность.

Американская школа — далека от идеала. Не следует забывать, что Соединенные Штаты являются высокоразвитой капиталистической страной, где внутренние противоречия капиталистического строя дошли до крайнего предела, классовая рознь скazyвается весьма остро и принимает иногда очень резкие формы. Все это не может не отражаться весьма определенно и на школе. Содержание преподавания в американской школе, несомненно, носит на себе печать буржуазной идеологии, подрастающему поколению прививаются взгляды, часто малосовместимые с понятиями и взглядами рабочей демократии, но по форме американская народная школа является наилучшей из всех существующих форм. Она наилучшим образом развивает природные силы ребенка, наилучшим образом подготавливает его к труду и жизни. Она наиболее гибко, наиболее точно отражает потребности общественной жизни<sup>1</sup>...

В эпоху Великой французской революции буржуазия отождествляла свое дело с делом всего народа. Лучшим ее представителям казалось, что они борются не за интересы своего класса, а за инте-

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 5445, оп. 1, сд. хр. 1, лл. 547 — 566.

ресы всего человечества в целом. Французская революция провозглашала «права человека». Некоторые из ее деятелей в своих взглядах, действительно, становились на точку зрения широкой демократии. Одним из таких деятелей является Кондорсэ. Правда, его взгляды были не понятны, он подвергся за них преследованию и попытался жизнью. И это понятно. Овладевшая властью буржуазия стремилась использовать эту власть во всей полноте, — она предчувствовала, что школа может стать в ее руках сильным орудием господства, а идеалист Кондорсэ выступил с неприемлемым проектом отделения школы от государства — во имя... независимости науки. Понятно, что его проект показался буржуазии изменническим. Но если буржуазия отвергла его, то это не значит еще, что он был реакционен, напротив, он заслуживал всяческого внимания со стороны демократии. Остановимся подробнее на мыслях Кондорсэ.

Законодательное собрание образовало особый «Комитет народного просвещения» (*Comité de l'instruction publique*), который поручил секции из пяти человек выработать законопроект организации народного образования. В апреле 1791 г. законопроект этот, выработанный Кондорсэ, был уже готов, потом Кондорсэ написал еще примечание к нему. Законодательное собрание не успело обсудить этого законопроекта, он обсуждался уже в Конвенте (созванном 20 сентября 1792 г.) и не был им принят. Конвент принял другой, гораздо менее демократический законопроект, касающийся народного образования. Главная причина, почему Конвент отклонил законопроект Кондорсэ, заключалась в том, что он требовал независимости образовательных учреждений не только от церкви, но и от государства.

«Так как основным условием всякого образования, — говорил Кондорсэ, — является то, чтобы преподавалась лишь истина, то образовательные учреждения, которые общественная власть предназначает для этой цели, должны быть елико возможно независимыми от всякой политической власти, но так как эта независимость тем не менее не может быть абсолютной, из вышеуказанного принципа вытекает, что образовательные учреждения должны зависеть лишь от собрания народных представителей: из всех государственных властей — эта власть менее всего испорчена, менее всего руководствуется частными интересами, более всего доступна влиянию коллективного мнения просвещенных людей; и представляя из себя власть, от которой исходят главным образом все изменения, она благодаря этому является наименее враждебной прогрессу, просвещению, наименее противится улучшениям, которые должен повлечь за собой этот прогресс».

Кондорсэ проектирует особую, независимую от всякой административной власти, организацию учителей и людей науки и искусства. Эта организация разделяется на несколько ступеней. 4-я ступень — лицеи. Все науки проходятся там в полном объеме. Тут вырабатываются ученые, тут должны вырабатываться и профессора. «Наконец, высшей образовательной инстанцией является «Национальное общество наук и искусств», организованное для надзора за образовательными учреждениями, для управления ими, для усовершенствования наук и искусств, оно должно собирать, поощрять, применять и распространять полезные открытия...»

Каждая инстанция избирает из своей среды правление, на которое ложится обязанность надзора за учреждениями низшей ин-

станции. В важных случаях дело решает общее собрание профессоров или учителей.

Окружной институт намечает список народных учителей. Собрание отцов семей округа, в котором находится школа, избирает учителя из числа выставленных кандидатов. Наряду с существующими образовательными обществами и учреждениями, могут образовываться какие угодно другие образовательные общества и школы.

«Независимость от всякой посторонней власти, в которую мы хотим поставить общественное образование, не должна никого пугать, так как всякое злоупотребление может тотчас быть исправлено законодательным корпусом, власть которого непосредственно распространяется на всю систему образования. А существование свободных образовательных учреждений и свободных ученых обществ может противопоставить этому злоупотреблению внушительную силу своего мнения. Независимость образования представляет собою в известном смысле часть «прав человека...» Какая власть имеет право сказать человеку: «Вот то, что надо, чтобы вы знали, а вот граница, дальше которой вы не можете идти»? По какому праву какая бы то ни было власть может определять, где истина и где заблуждение? Власть, которая запрещала бы преподавать мнения, противные тем, на которых основаны существующие законы, тем самым непосредственно посягнула бы на свободу мысли».

Требование независимости образовательных учреждений от административных властей показалось большинству Конвента преступлением против только что провозглашенной республики, намерением организовать какое-то государство в государстве. Сторонник Кондорсэ Дону защищал его тем доводом, будто бы Кондорсэ хотел защитить своим проектом общественное образование от опасного вмешательства монархии. Создавая из учащих автономную корпорацию, Кондорсэ, враг королей, хотел бросить на чашу весов общественных властей еще один противовес против королевской власти. Говоря так в целях защиты Кондорсэ, Дону затушевывал основную мысль Кондорсэ. Конечно, Кондорсэ был враг королей, он был член Конвента, сторонник Горы, но он вполне недвусмысленно говорил о том, что хочет защитить науку и образование от подчинения *всякой* власти, не только монархической, но и республиканской. Он хотел, чтобы школа не служила никаким посторонним целям, не была бы орудием ни в чьих руках, служила истине, а не интересам политики. Он стоял за полную светскость школы, за бесплатность обучения и притом во всех образовательных учреждениях. Вместе с тем против обязательности обучения. Школа и наука не должны никому ничего навязывать.

Не имея представления о классовом строении капиталистического общества, о борьбе в нем классовых интересов, Кондорсэ совершенно упускал из виду, что бесплатность всех ступеней образования, при невозможности для молодежи неимущих классов жить не работая, — а в капиталистическом обществе работать — значит продавать работателю свою рабочую силу целиком, — бесплатность всех ступеней обучения может превратиться для имущих в право получать за счет государства, т. е. на народные деньги, высшее образование. Выступая против обязательности обучения, Кондорсэ упускал из виду, что обязательность обучения есть ограждение прав ребенка, ограждение

права подрастающего поколения на общественное воспитание, ограждение его от эксплуатации родителей и работодателей, от злоупотребления родительской властью.

Но в то время видеть это было трудно.

Судьба Кондорсэ служит горькой иллюстрацией того, как господствующая власть пользуется силой для подавления свободы мнения, раз это мнение вредно для ее престижа. За брошюру, написанную Кондорсэ, — «К французским гражданам по поводу проекта новой конституции» — был отдан приказ его арестовать. Кондорсэ скрылся. За то время, пока он скрывался, он написал несколько крупных вещей; из них наиболее известна «Набросок картины исторического развития человеческого духа», в ней он развивает, между прочим, ту мысль, что конечной целью социального искусства должно быть осуществление равенства *на деле*. 7-го germinal'я 1794 г. он был арестован в подгородном кабаке. Он не сомневался, что его ждет эшафот, и через два дня отравился. В лице Кондорсэ мир потерял крупного ученого, математика, философа и писателя, честного общественного деятеля и демократа.

Кондорсэ не был одинок. Жильберт Ромм, бывший несколько раз докладчиком Комитета народного просвещения при Конвенте, также требовал для преподавательского персонала свободы проповедовать истину и ограждения его от вмешательства всякой внешней власти с целью помешать ему в этом. В своем первом докладе он остановился на вопросе: «Может ли общественное образование быть поставлено в зависимость от административных учреждений?» и дал на него следующий ответ:

«Бедствия, которые тирания обрушила на народы, сковывая их мысль и управляя школами по своему усмотрению, заставляют друзей свободы желать, чтобы была всеми способами обеспечена деятельность и чистота общественного преподавания: один из самых действительных, самых основных способов сделать это — это сделать преподавание независимым от всяких административных учреждений, от всякой исполнительной власти.

Исполнительная власть никогда не должна направлять общественное мнение по своему усмотрению. Берегитесь усиливать ее могущество, давая ей в руки такое могучее орудие, как общественное образование.

Независимость преподавания принадлежит к числу естественных прав: это право усовершенствовать все способности человека, а следовательно, все общественные учреждения. Это право общественного разума».

Гюльса Кондорсэ, Ромма были в то время гласом вопиющего в пустыне<sup>1</sup>.

\*

Идея необходимости оградить преподавание от произвола администрации, которую с такой энергией выдвигал Кондорсэ, осталась непонятой Конвентом. Под влиянием Робеспьера был принят 13 июля 1793 г. проект Лепелетье. Лепелетье стоял на той точке зрения, что ребенок является исключительной собственностью государства, рес-

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 5445, оп. 1, ед. хр. 1, лл. 40—66.

публики, права родителей на ребенка отступают перед правом на него государства. «Предпишем,— писал Лепелетье в своем проекте,— чтобы все дети, одинаково девочки и мальчики, девочки с 5 до 11, мальчики с 5 до 12 лет, воспитывались совместно за счет государства и пользовались в течение 6 или 7 лет одинаковым воспитанием». Лепелетье требует, чтобы все дети одинаково одевались и получали одинаковую пищу. Из детей должны воспитываться нужные республике граждане. «Все, из чего складывается республика, должно получить республиканскую формовку». Дети будут учиться читать, писать, считать, будут обучаться «естественной морали», домашнему хозяйству. В школах будет введен ручной труд, дети должны будут учиться обрабатывать землю. Физический труд необходим. Если при школе не будет земли, пусть дети идут мостить дорожку. Воспитание и содержание детей должно быть совершенно бесплатно. Деньги для этой цели будут брать с богатых родителей, с труда детей. Недостаточную сумму будет вносить государство. При каждой школе учреждалась коллегия отцов семейств, которая наблюдала за преподаванием в школе.

Тех же взглядов, что Лепелетье, держался и другой якобинец, Сен-Жюст, развивавший те же мысли в своих «Республиканских учреждениях».

Громадное большинство современных педагогов считают идеи Лепелетье и Сен-Жюста нелепыми, дикими химерами.

Между тем, если отбросить смешные мелочи, вроде одинаковой одежды, мощенья шоссе и пр., то основная идея не так уж дика: общественное, трудовое воспитание молодежи, обеспечение подрастающим поколениям здоровой пищи и здоровых условий жизни. Ограничение права родителей эксплуатировать труд своего ребенка и оставлять его в невежестве, если ему заблагорассудится.

Что же во всем этом химеричного? Напротив, теперь, более чем через 100 лет, мы видим, что кое-что делается уже в этом направлении, видим уже осуществление кое-каких начатков идеалов Лепелетье и Сен-Жюста: фабричные законы и обязательность обучения положили начало ограничению «прав» родителей; обязательность и бесплатность обучения положили начало общественному воспитанию детей; трудовая школа, ставшая теперь злобой дня, заботится о трудовом воспитании молодежи; устройство при школах ванн, снабжение учеников одеждой и пищей (к сожалению, последнее наблюдается как редкое исключение) служит началом обеспечения детям здоровых условий жизни.

Химерой в идеях Лепелетье было не это, химерой была его вера в государство. Он совершенно не понимал того, что предчувствовал Кондорсэ и против чего хотел оградить широкие массы, а именно: что народившаяся республика — республика буржуазная, что равенство, рыцарями которого были Лепелетье и Сен-Жюст, будет сведено лишь к равенству юридическому, а что *фактическое* равенство суждено осуществить не буржуазной республике... И так как Лепелетье идеализировал народившуюся республику, он не боялся отдать в ее руки воспитание молодежи. Не боялось этого и большинство Конвента и приняло законопроект Лепелетье.

Но проект оказался неисполненным. План Лепелетье требовал громадной экономической организации, шедшей совершенно вразрез

с общим направлением хозяйственной жизни страны, он был слишком «демократичен», слишком «коммунистичен»... Не было сил для его осуществления. И Конвент через три месяца отменил принятый им законопроект...

17 ноября 1794 г. (29 брюмера III года) был принят новый закон (Лаканали) о народном образовании, из которого был вытравлен и дух Кондорсе, не хотевшего, чтобы народные школы были обращены в орудие классовой борьбы, и дух Лепелеттье с его демократическими идеями равенства.

Было постановлено учредить по одной школе на тысячу жителей, отделить школы для девочек от школ для мальчиков, учить детей читать и писать, знакомить с «Декларацией прав человека» и конституцией; обучать их устному и письменному французскому языку, правилам простого счисления и измерения; знакомить с главными явлениями и продуктами природы, с элементарными правилами республиканской морали; заставлять учить сборник героических подвигов и победных песен.

Итак, вместо великих реформ — обучение началам республиканской морали и пению победных песен.. Буржуазия оставила за собой лишь право путем государственной народной школы формировать умы народных масс по своему усмотрению. Как известно, она широко воспользовалась этим правом<sup>1</sup>.

\*

Говоря о Кондорсе, нельзя не упомянуть о другом демократе — об американском общественном деятеле Горасе Манне. Страстный демократ и республиканец, Манн отдал все свои силы на борьбу с рабством и на прокладывание того широкого русла, по которому пошло со времен Манна развитие американского народного образования. В настоящее время американская школа служит предметом удивления для европейцев. Принципы, на которых она покоится, впервые проведены были в жизнь Манном. Основной принцип — полная свобода образования.

20 апреля 1837 г. Горас Манн, в качестве президента сената штата Массачусетс, подписал акт об учреждении Бюро образования (Board of education). Задача Бюро образования — вносить дух единства в дело народного образования, всячески содействовать его развитию и пр. Но содействие это должно быть чисто идейное. С полным сознанием того, что он делает, Манн не дал в руки Бюро образования никакой власти. Бюро не могло «распоряжаться», «предписывать», оно могло лишь обсуждать вопросы, выражать свое мнение, высказывать пожелания. Манн считал, что для того, чтобы быть орудием освобождения, а не орудием порабощения, школа должна быть делом рук самого народа, должна находиться под его надзором, удовлетворять его нужды, служить его интересам. Манн был назначен секретарем Бюро образования и своей деятельностью дал образец того, как надо вести дело.

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 5445, оп. 1, ед. хр. 1, лл. 40—66.

Тот же взгляд в свое время отстаивал Кондорсэ, требовавший одинакового, общего воспитания для женщин и мужчин. Он требовал такого воспитания как права, которое, с точки зрения справедливости и равенства, должно быть предоставлено одинаково всем гражданам без различия пола.

Лепелетье тоже требовал общего, равного воспитания для девочек и мальчиков, по крайней мере до 11 лет.

Но не все французские демократы были достаточно последовательны в этом вопросе.

Даже якобинец Сен-Жюст, требовавший, чтобы все мальчики с пятилетнего возраста, ради блага государства и их собственного, поступали в распоряжение республики, воспитание девочек предоставляет на благоусмотрение матерей.

Но особенно характерен в этом отношении Руссо, написавший столько прекрасных вещей о воспитании Эмиля, относительно воспитания его будущей жены, Софии, держится крайне консервативных взглядов. По его мнению, «воспитание женщин должно быть приурочено к потребностям мужчин. Нравиться им, быть им полезной, быть ими любимой и чтимой, воспитывать их, когда они молоды, заботиться о них, когда они вырастут, быть их советчицей, утешительницей, делать им жизнь приятной и сладкой — вот обязанности женщины во все времена». София с раннего детства исполняет все обрядности религии, религия должна научить ее подчиняться мужу. Она под присмотром матери выезжает, посещает балы, праздники, учится быть очаровательной, что так приятно будет впоследствии мужу. София любит рукоделие. «Ее любимое рукоделие — вязание кружев, потому что ни одно занятие не придает такого приятного вида, ни при одном пальцы не движутся с такой грацией и легкостью».

Непримиримый протестант, подвергающий беспощадной критике существующие порядки и предрассудки, в женском вопросе Руссо остается типичным филистером: для него женщина — существо подчиненное, не гражданка, а, в лучшем случае, прекрасный цветок, благоухающий для мужа.

Этот взгляд типичен для французской буржуазии. И теперь совместное воспитание во Франции является редким исключением. Когда член Интернационала и участник Коммуны, Поль Робен, вернулся после амнистии во Францию, город Париж отдал в его распоряжение имение Кемпюи для того, чтобы он мог устроить там сиротский дом и применить свои идеи о воспитании. Робен был решительный сторонник совместного воспитания и ввел его в своем приюте. Газета «*Libre parole*» повела отчаянную кампанию против Робена, под видом школы устроившего в Кемпюи «свинарню». Поднялся такой вой, такая травля, что городская дума Парижа, уступая общественному мнению, закрыла Кемпюи. Это было в 90-х годах прошлого столетия. В нынешнем столетии повторилась та же история, хотя в меньшем размере. Социалистка Маделена Верне открыла школу с интернатом для детей обоего пола, лишенных семьи. Школа эта называлась «Социальным будущим».

«Наша программа,— пишет Маделена Верне в своей книжке «Пять лет педагогического опыта»,— заключается в том, чтобы дать детям наивозможно более разумное воспитание, ждущееся на ес-

тественных законах, управляющих жизнью человека: обычное воспитание идет вразрез с ними. Цель нашего воспитания — сами дети. Мы стремимся привить им здоровый образ мыслей, развить их сознание, воспитать в них энергию воли — одним словом, мы хотим, чтобы они были одновременно и сильными, и добрыми.

И еще мы стремимся научить их работать, но не по заведенной рутине, а развивая в них личную инициативу. Мы хотим пробудить в детях стремление к ассоциации, привить им дух солидарности, научить действовать согласованно, мы хотим пробудить в них любовь к свободному труду и отвращение к зависимости. Не ограничиваясь предохранением их ума от заблуждений, мы хотим сделать из них независимых работников». Несмотря на недостаток средств, школа заработала прекрасно, дети и учительница представляли дружную семью.

Но местный инспектор поднял против школы процесс. В силу декрета от 16 января 1894 г. при общественной школе, где существует совместное обучение, не может быть интерната. Маделену Верне приговорили к штрафу в 350 франков, школу закрыли, детей обязали посылать в коммунальную школу (в коммунальных школах во Франции нет совместного обучения), но интернат оставили, так как если дети не обучаются совместно, то интернат подходит под понятие семейного пансиона. Мотивировка разгрома — сохранение чистоты нравов. Но запрещение совместного обучения и оставление интерната показывает, что дело тут не в чистоте нравов, что никто всерьез и не заподозривал «Социальное будущее» в чем-либо худом. Дело в том, что совместное обучение идет вразрез с понятиями французской буржуазии о подчиненном значении женщины, о ее назначении «прекрасного цветка». Школа Верне как-никак была в этом отношении вызовом буржуазии, — и потому она была закрыта.

Америка в этом отношении пошла по совершенно иному пути. Совместное воспитание вошло там в плоть и кровь всех слоев населения. Немало способствовал этому Манн...

Таковы те идеи, на проповедь которых отдал свою энергию, свои личные средства, все, что мог, борец против физического и духовного рабства Горас Манн. Государственное устройство молодой Америки как нельзя больше способствовало тому, чтобы эти идеи не заглохли, а могуче развивались и дали пышный цвет.

Манн на деле осуществил в известной мере то, о чем мечтал Кондорсэ. Он поставил народное образование вне зависимости от исполнительной власти и тем обеспечил его свободное развитие в интересах народа.

На эту сторону дела указывал Маркс в дебатах Генерального Совета Интернационала, в заседании от 14 августа 1869 г.: говоря о необходимости оградить народное образование от непосредственного вмешательства государства, он указывал на пример Соединенных Штатов, доказывающий, что это вполне осуществимо (отчет «Beehive») <sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 5445, оп. 1, ед. хр. 1, лл. 40—66.



Совершенно новое во взглядах Маркса — это взгляд на современное образование как на классовое, как на организованное в интересах определенного класса.

Эта идея — идея рабочей демократии, совершенно чуждая не только Руссо и Песталоцци, но и Оуэну, ожидавшему осуществления своих планов от сильных мира сего. Для них люди делились на простых и знатных, слабых и сильных, бедных и богатых, — и только. Они были недовольны современным воспитанием, но не видели его классового характера.

Но мало того, что Маркс видел классовый характер современного воспитания, он видел, что этот классовый характер осуществляется через посредство государства. И потому Маркс настаивает на отделении школы от государства<sup>1</sup>.


### АМОС КОМЕНСКИЙ (1592—1670)

У него очень много такого, что ценно для нас с точки зрения социализма. Принадлежал он к секте моравских братьев (последователи Гуса), пережил 30-летнюю войну, много скитался по разным странам. Моравские братья ждали наступления на земле рая (хилиазм). Коменский хотел достигнуть всеобщего мира и счастья. Отсутствие аскетизма. Для этого он хотел создать единую науку и единую школу. Мировой язык — латынь. Против религиозной и национальной розни, против сословной школы, равенство перед знанием полов, одинаково учить даровитых и малоспособных. «Всеобщее искусство всех учить всему». Школа единая, всеобщая. Проповедовал идеи самого широкого демократизма. За школу общественную, в школе дети учатся общественности, за свободную школу («Все должно совершаться свободно, да сгинет всякое насилие» — стоит на главном листе «Великой дидактики»). Сторонник эмпиризма: «Нет ничего в уме, чего бы не было в чувстве» и пр.<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 5445, оп. 1, ед. хр. 1, л. 518.

<sup>2</sup> Там же, л. 523.





ПРИМЕЧАНИЯ  
И  
УКАЗАТЕЛИ





## ПРИМЕЧАНИЯ

### АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЕ СТАТЬИ

Произведения Н. К. Крупской в настоящем томе расположены в хронологическом порядке, за исключением первого раздела, в который вошли важнейшие автобиографические статьи, опубликованные автором в разное время после Октябрьской революции. Раздел открывается автобиографией Н. К. Крупской «Моя жизнь», написанной для детей по просьбе редакции журнала «Пионер». Последующие статьи дополняют материал, относящийся к детству Н. К. Крупской и началу ее педагогической и общественно-политической деятельности в Петербурге.

В конце раздела опубликованы воспоминания автора, относящиеся к первым годам после победы Октябрьской революции.

#### МОЯ ЖИЗНЬ

Опубликовано впервые в журнале «Пионер», 1925, № 2 и 3. Печатается по тексту одноименной брошюры, изд. «Молодая гвардия», 1930.

Отец Надежды Константиновны, Крупский Константин Игнатьевич (1838—1883), воспитывался в кадетском корпусе, по окончании которого служил офицером. Н. К. Крупская называла его «типичным шестидесятником». Новые сведения из биографии К. И. Крупского опубликованы в журнале «Исторический архив», 1955, № 5.

В опубликованных документах Центрального государственного военно-исторического архива указывается, что «имущества родового или благоприобретенного за ним и родителями его не состоит». Секретное дело № 2285, начатое 10 декабря 1862 г. первым отделением дежурства штаба войск в Царстве Польском «Относительно перевода Смоленского пехотного полка поручика Крупского и подпоручика Сиротенко в войска в местах родины их расположенные», в известной мере подтверждает имеющиеся данные о том, что К. И. Крупский был заподозрен в неблагонадежности.

Мать Надежды Константиновны, Крупская Елизавета Васильевна, после завершения воспитания в закрытом учебном заведении (институте) некоторое время служила гувернанткой в богатых семьях. Она сама учила свою дочь грамоте и даже составила для

псе книжку в стихах и с картинками, в которой описан весь день маленькой Нади. В 1874 г. эта книжка была издана литографией В. Ванкевича в Варшаве: Е. Крупская, «Детский день. Подарок детям в стихах, с 12-ю картинками».

Много внимания в этом пособии уделено трудовому воспитанию ребенка. Например. на одной из страниц книги читаем:

За шитье Надя садится,  
За работой время мчится,  
Чтоб нажить себе ума,  
Платье шьет она сама...

Указанная книга Е. В. Крупской хранится в Ленинградской государственной библиотеке им. Салтыкова-Щедрина.

#### ЛЕЛЯ И Я

Рассказ предназначен для детей. Написан в 1917 г. на основе воспоминаний детства. Впервые опубликован в журнале «Маяк», 1918, № 7, в «Отделе для маленьких»

В письме из Цюриха от 1.1 1917 г. к И. И. Горбунову-Посадову Н. К. Крупская писала:

«...Посылаю свой собственный рассказ. Никогда не пробовала писать и потому совершенно не в состоянии судить, вышло ли удобно-читаемо и пригодно. Напишите»<sup>1</sup>.

#### ЧТО Я ПОМНЮ ИЗ ПРОЧИТАННЫХ В ДЕТСТВЕ КНИГ

Печатается по тексту статьи из журнала «О наших детях», 1928, № 4—5.

#### КАК Я СТАЛА МАРКСИСТКОЙ

Опубликовано впервые в журнале «Юный коммунист», 1922, № 5.

Печатается по тексту из сборника статей Н. К. Крупской «Воспитание молодежи в ленинском духе», изд. «Молодая гвардия», 1925.

#### ПЯТЬ ЛЕТ РАБОТЫ В ВЕЧЕРНИХ СМОЛЕНСКИХ КЛАССАХ

Впервые опубликовано в журнале «Вестник просвещения», 1929, № 2.

Печатается по тексту Собрания сочинений Н. К. Крупской, т. II, Учпедгиз, 1932.

Своими воспоминаниями о работе в Смоленских классах Н. К. Крупская поделилась впервые на вечере, устроенном 17 ноября 1925 г. по случаю 40-летия общественно-педагогической деятельности О. В. Кайдановой.

#### НА „КРАСНОЙ ЗВЕЗДЕ“

Печатается по тексту Собрания сочинений Н. К. Крупской, т. II, Учпедгиз, 1932.

Во время своей поездки на агитационном пароходе (1919 г.) Н. К. Крупская вела дневник. В настоящее время сохранилось лишь начало дневника.

<sup>1</sup> ЦГАЛИ, ф. 122, оп. 1, ед. хр. 766, л. 13.

## ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЕ РАБОТЫ (1899—1917)

### ЖЕНЩИНА-РАБОТНИЦА

«Женщина-работница» — первая книга Н. К. Крупской — была написана в 1899 г. в Сибири, в селе Шушенском Минусинского уезда Енисейской губернии, где Н. К. Крупская находилась в ссылке вместе с В. И. Лениным.

Впервые издана «Искрой» в 1901 г. В 1905 г. книга издана легально за подписью Саблиной, но вскоре, как только царское правительство разгромило революцию, была запрещена. Переиздавалась неоднократно после Октябрьской революции.

Как видно из воспоминаний Н. К. Крупской, мысль о написании книги о женщине-работнице принадлежала В. И. Ленину. «Будучи в ссылке, — писала Надежда Константиновна, — Владимир Ильич переписывался в 1899 г. с партийной организацией о темах, на которые он хочет написать в нелегальную печать. В числе тем он назвал брошюру «Женщина и рабочее дело»<sup>1</sup>.

В. И. Ленин интересовался работой Надежды Константиновны над книгой и оказывал ей помощь. «Когда я писала в ссылке свою первую брошюру «Женщина-работница», Владимир Ильич давал всяческие советы... Давая мне советы, Владимир Ильич говорил: «Не кажется ли тебе, что это место лучше было сказать так?» Узнав, что я пишу по какому-нибудь вопросу, Владимир Ильич часто находил для меня какой-нибудь интересный материал — вырезку из иностранной газеты, статистическую табличку и проч.»<sup>2</sup>.

По воспоминаниям старых большевиков — И. В. Бабушкина, Г. М. Кржижановского, П. Н. Лепешинского, М. Лядова — книга с интересом читалась рабочим читателем и служила хорошим пособием пропагандистам и агитаторам в их партийной, революционной работе среди рабочих и крестьян.

### ШКОЛЬНЫЕ КОЛОНИИ, ПРАЗДНИЧНЫЕ ПОЕЗДКИ И ДЕТСКИЕ ПЛОЩАДКИ

Статья напечатана впервые в газете «Наша школа», 1909 г., № 2.

В ней, как и в третьей главе работы «Женщина-работница», описывается тяжелое положение детей рабочих дореволюционной России, отсутствие заботы о их воспитании и образовании со стороны царского правительства. Этому вопросу посвящены также статьи «Пролетарские дети», «Смертность детей среди петербургских рабочих» и др.

### В ШВЕЙЦАРСКОЙ ШКОЛЕ (из личных впечатлений)

Статья написана в 1908 или в 1909 г., но была утеряна редакцией «Журнала для всех». Вновь восстановлена автором и направлена в журнал «Свободное воспитание» в начале 1910 г., опубликована не была. Печатается впервые по рукописи, хранящейся в Цент-

<sup>1</sup> В. И. Ленин, О раскрепощении женщины, Партиздат, 1934, предисловие Н. К. Крупской, стр. 4.

<sup>2</sup> Н. К. Крупская, Ленин — редактор и организатор партийной печати, М., Госполитиздат, 1956, стр. 20.

ральном государственном архиве литературы и искусства (ф. 122, оп. 1, ед. хр. 766).

В письме от 10. II 1910 г. к редактору журнала И. И. Горбунову-Посадову Н. К. Крупская писала: «...Посылаю Вам еще статейку: «В швейцарской школе». Эту статью я послала с год тому назад в Питер Вл. Дм. Бонч-Бруевичу, прося его пристроить куда-нибудь. Статью взяли в новый «Журнал для всех», но летом там переменялась редакция, и статья затерялась. Теперь я попробовала воспроизвести ее. Не знаю, пригодится ли она для Вашего журнала. Меня страшно поразило то, что я видела в женевской школе, и мне хотелось бы поделиться своими впечатлениями»<sup>1</sup>.

Свои впечатления о швейцарской школе Н. К. Крупская позднее использовала в работе «Народное образование и демократия».

#### К ВОПРОСУ О СВОБОДНОЙ ШКОЛЕ

Напечатано впервые в журнале «Свободное воспитание», 1909—1910, № 2.

Многие из своих дореволюционных статей по вопросам педагогики Н. К. Крупская печатала в указанном легальном педагогическом журнале, который издавался в Москве с 1907 по 1917 г. под редакцией И. И. Горбунова-Посадова и являлся органом радикальной мелкобуржуазной интеллигенции. Педагогические вопросы журнал трактовал с позиций так называемой «теории свободного воспитания».

Выступив в начале XX в. с критикой системы воспитания, существовавшей в России, сторонники «теории свободного воспитания» не поняли, что кризис школы являлся в то время лишь отражением глубокого кризиса всего общественно-государственного строя России и мог быть преодолен лишь в ходе революционного переустройства общества. Они паивно призывали к воспитанию «свободной личности» в рамках антагонистического классового общества, основывая свои призывы на мелкобуржуазно-анархическом толковании свободы и принуждения.

Н. К. Крупская использовала легальные возможности печататься в журнале «Свободное воспитание», редакция которого охотно помещала статьи многих авторов, оппозиционно настроенных к официально-государственной педагогической системе.

По случаю юбилея издательства «Посредник», выпускавшего этот журнал, Н. К. Крупская писала издателям: «Издававшийся Вами педагогический журнал «Свободное воспитание» имел большое значение. При старом режиме личность ребенка всячески придавливалась, с ней не считались. Голос протеста против игнорирования потребностей, переживаний, интересов ребенка громко прозвучал со страниц «Свободного воспитания».

На его страницах находили место статьи людей разных политических взглядов. В то время, когда кадетская «Русская школа», не говоря уже о других педагогических журналах, отклоняла все мои статьи, посылаемые из эмиграции, «Свободное воспитание» печатало все посылаемое.

Не могу не упомянуть его добрым словом»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ЦГАЛИ, ф. 122, оп. 1, ед. хр. 766, л. 3.

<sup>2</sup> ЦГАЛИ, ф. 122, оп. 1, ед. хр. 2155, л. 1.



Однако, в противовес сторонникам «теории свободного воспитания», мечтавшим в условиях царской России создать «свободную школу», она разъясняла на страницах этого журнала русским педагогам, что такая школа может быть осуществлена лишь рабочим классом при социалистическом строе.

В статье «К вопросу о свободной школе», как и в других ранних своих педагогических работах, Н. К. Крупская настоятельно ставит вопрос об уважении к личности ребенка, к его внутренней жизни. Подвергая критике систему воспитания в дореволюционной школе, она выдвигает задачу воспитания общественных навыков у ребенка и развития его индивидуальности.

#### СЛЕДУЕТ ЛИ ОБУЧАТЬ МАЛЬЧИКОВ «БАБЬЕМУ ДЕЛУ»?

Опубликовано впервые в журнале «Свободное воспитание», 1909—1910, № 10.

В письме от 10. II 1910 г. к издателю журнала И. И. Горбунову-Посадову по поводу этой статьи Н. К. Крупская писала: «...Посылаю еще небольшую заметку об обучении мальчиков шитью. Из статьи вы увидите, почему этот вопрос заинтересовал меня. Может, об этом писалось уже где-нибудь, я не знаю...»<sup>1</sup>

#### ПОЗИТИВНЫЙ МЕТОД В ПРЕПОДАВАНИИ

Статья написана, как видно по ее тексту, в 1910 г. Впервые опубликована только после Великой Октябрьской социалистической революции в 1918 г. в сборнике статей Н. К. Крупской «Вопросы народного образования».

#### К ВОПРОСУ О ШКОЛЬНЫХ СУДАХ

Напечатано впервые в журнале «Свободное воспитание», 1910—1911, № 10.

В письме из Парижа от 3. VI 1911 г. Н. К. Крупская писала редактору журнала И. И. Горбунову-Посадову: «Особенно меня интересует Ваш отзыв о первой статье (речь идет о данной статье.—*Ред.*), так как увлечение игрой в суд я считаю вещь весьма несимпатичной, и мне хотелось бы, чтобы моя заметка увидела свет...»<sup>2</sup>

#### САМОУБИЙСТВА СРЕДИ УЧАЩИХСЯ И СВОБОДНАЯ ТРУДОВАЯ ШКОЛА

Напечатано впервые в журнале «Свободное воспитание», 1910—1911, № 11.

В этой статье Н. К. Крупская подвергла суровой критике русскую дореволюционную школу за ее оторванность от жизни, за ее формализм и отсутствие духовной близости между учителями и учениками.

#### СОВМЕСТНОЕ ОБУЧЕНИЕ

Напечатано в журнале «Русская школа», 1911, № 7—8.

Статья является ответом на одноименную статью Т. Локотя, помещенную в указанном журнале за 1909 г., № 7—8, в которой, как

<sup>1</sup> ЦГАЛИ, ф. 122, оп. 1, ед. хр. 766, л. 3.

<sup>2</sup> Там же, л. 6.

отмечала редакция журнала, автор «смотрит с большой опаской на совместное обучение и склонен рекомендовать в этом отношении всяческую осторожность».

„СОЦИАЛЬНОЕ БУДУЩЕЕ“. ПЯТЬ ЛЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Статья написана в 1911 г. Впервые опубликована после Великой Октябрьской социалистической революции в сборнике статей Н. К. Крупской «Вопросы народного образования», 1918 г.

„СОВЕТЫ МАТЕРЯМ“

Опубликовано впервые в журнале «Свободное воспитание», 1911—1912, № 1.

В письмах к издателю журнала от 3. VI 1911 г. и 12. VIII 1911 г. Н. К. Крупская озаглавливает статью «Советы матерям». Статья в ряде сборников печаталась до сих пор под названием «Совет матерям».

ДВА ТИПА ОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ДЕЛА

Опубликовано впервые в журнале «Свободное воспитание», 1911—1912, № 3.

В письме к И. И. Горбуну-Посадову Н. К. Крупская выразила пожелание эту статью и предшествующую («Советы матерям») поместить в дух «последовательных номеров, как затрагивающие до известной степени одну и ту же тему»<sup>1</sup>.

В письме в редакцию журнала «Свободное воспитание» от 12. VIII 1911 г. из Парижа Н. К. Крупская писала:

«...Очень еще интересный вопрос — это вопрос о привлечении широких слоев населения к делу организации народного образования. Нашла интересный материал по этому поводу относительно Америки, где нет той сумасшедшей, убивающей всякую инициативу централизации школьного управления и преподавания вообще, как, например, во Франции или Бельгии. Два совершенно различных метода: в Америке — свободная инициатива, широкий интерес населения, выборное начало, в Европе — все по предписанию министерства, по указке, мертвечина...»<sup>2</sup>

Положительная оценка некоторых прогрессивных черт американской школы, данная Н. К. Крупской в работах «О школьном самоуправлении», «Два типа организации школьного дела», «О постановке народного образования в Северной Америке и Западной Европе» и др., относится к первому десятилетию XX в. и объясняется ее резко критическим отношением к *классово-сословной* системе образования в ряде европейских стран и в России, которой она противопоставляла американскую *единую* буржуазную школу, для того времени более прогрессивную, чем сословная школа. Вместе с тем Н. К. Крупская ясно видела отрицательные черты буржуазной американской школы.

«Американская школа — далека от идеала, — писала она в дореволюционное время. — Не следует забывать, что США являются высококапитальной капиталистической страной, где внутренние противоречия капиталистического строя дошли до крайнего предела, классовая

<sup>1</sup> ЦГАЛИ, ф. 122, оп. 1, ед. хр. 1829, л. 1.

<sup>2</sup> Там же.

рознь сказывается весьма остро и принимает иногда очень резкие формы. Все это не может не отражаться весьма определенно и на школе. Содержание преподавания в американской школе, несомненно, носит на себе печать буржуазной идеологии. Подростающему поколению прививаются взгляды, часто мало совместимые с понятиями и взглядами рабочей демократии, но по форме американская народная школа является наилучшей из всех существующих форм. Она наилучшим образом развивает природные силы ребенка, наилучшим образом подготавливает его к труду и жизни. Она наиболее гибка, наиболее точно отражает потребности общественной жизни»<sup>1</sup>.

#### О ШКОЛЬНОМ САМОУПРАВЛЕНИИ

Напечатано впервые в журнале «Свободное воспитание», 1911—1912, № 2.

Посылая 12. VIII 1911 г. статью в редакцию журнала, Н. К. Крупская писала: «...Напишите, подойдет ли. Вопрос, по-моему, очень интересный, не знаю, согласитесь ли с моим взглядом на него»<sup>2</sup>.

В дореволюционной легальной прессе Н. К. Крупская не могла свободно высказать все свои взгляды по этому вопросу. В ее рукописных материалах имеется следующая запись:

«...Америка — страна архибуржуазная, и не все то, что делается в ней, заслуживает подражания. В школьных республиках Америки бывают и тюрьмы, и полиция. Может быть для того, чтобы воспитать верных граждан существующего строя, важно это рабское подражание существующим правительственным учреждениям, но социалисты не могут сочувствовать такому воспитанию. Они хотят, чтобы молодежь готовилась к тому, чтобы быть гражданами не буржуазной парламентарной республики, а гражданами республики социалистической, а это далеко не одно и то же»<sup>3</sup>.

#### К ОБНОВЛЕНИЮ НАРОДНОЙ ШКОЛЫ

Напечатано в газете «Правда», № 50 за 1912 г.

В статье резко критикуется стремление помещиков-реакционеров сузить кругозор учащихся сельской школы, дать им как можно меньше общеобразовательных знаний, бросить народу «обглоданную кость чисто профессионального образования».

#### ПРОЛЕТАРСКИЕ ДЕТИ

Опубликовано впервые в газете «Правда» от 19 сентября 1912 г.

Используя материалы, полученные московским педагогическим кружком при изучении вопроса «Умственное развитие детей дошкольного возраста, поступающих в московские начальные школы», Н. К. Крупская показала тяжелое положение детей рабочих в дореволюционной России, где помещичье-буржуазное правительство не уделяло внимания правильному и своевременному духовному развитию детей.

<sup>1</sup> ЦГАОР, ф. 5445, оп. 1, ед. хр. 1, л. 565.

<sup>2</sup> ЦГАЛИ, ф. 122, оп. 1, ед. хр. 1829, л. 1.

<sup>3</sup> ЦГАОР, ф. 5445, оп. 1, ед. хр. 5, л. 28.

## ВОПРОС О ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ НА БЕРЛИНСКОМ КОНГРЕССЕ НЕМЕЦКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Напечатано в журнале «Свободное воспитание», 1912—1913, № 7.  
Проживая в эмиграции (в Кракове), Н. К. Крупская «с большим интересом читала отчеты о конгрессе немецких учителей в Берлине». (Письмо И. И. Горбунову-Посадову от 25. IX 1912 г.)<sup>1</sup>.

### ЛЕВ ТОЛСТОЙ В ОЦЕНКЕ ФРАНЦУЗСКОГО ПЕДАГОГА

Напечатано впервые в журнале «Свободное воспитание», 1911—1912, № 12.

Н. К. Крупская высоко ценила прогрессивные стороны педагогических исканий Л. Н. Толстого.

В своих воспоминаниях она писала: «Самое сильное впечатление на меня произвели педагогические высказывания Льва Толстого, устроившего у себя в 70-х годах сельскую школу, учившего там пару лет. Тогда Л. Толстой был далек еще от всякого толстовства, с любовью отдался педагогическому делу, замечательно писал об учащихся, о ребятах, о методах преподавания, умел подойти к ребятам, замечательно сумел он вскрыть всю поэзию, всю радость, которую дает педагогическая профессия»<sup>2</sup>.

«...Он в каждом ребенке видит человека и уважает его личность,— писала она в журнале «На путях к новой школе». — ...Л. Толстой критикует современную школу, ищет путей, как сделать школу лучшей, близкой, нужной детям... Я благодарна Л. Толстому за то, что благодаря ему я испытала немало радости: узнала горячую детскую привязанность, испытала, что значит доверие ребят»<sup>3</sup>.

### О ПОСТАНОВКЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕВЕРНОЙ АМЕРИКЕ И ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ

(к созыву I Всероссийского съезда по народному образованию)

Опубликовано впервые в журнале «Просвещение», 1913, № 11.

В статьях «О постановке народного образования в Северной Америке и Западной Европе», «Два типа организации школьного дела» и др. Крупская показывает роль и значение демократического деятеля американского просвещения Гораса Манна (1796—1859), педагогические идеи которого оказали влияние на формирование прогрессивных сторон американской школы в XIX в. Однако Н. К. Крупская предупреждала, что к современной нам американской школе подход должен быть иным, чем к школе времен Гораса Манна (см. стр. 486, 487).

### СЕМЬЯ И ШКОЛА

Напечатано впервые в журнале «Свободное воспитание», 1913—1914, № 1.

С 30 декабря 1912 г. по 6 января 1913 г. в Петербурге происходил Всероссийский съезд по семейному воспитанию. При обсуждении вопроса о воспитании детей дошкольного возраста наметилась ярко

<sup>1</sup> ЦГАЛИ, ф. 122, оп. 1, ед. хр. 1829, л. 3.

<sup>2</sup> ЦГАОР, ф. 5445, оп. 1, ед. хр. 4, л. 812.

<sup>3</sup> Журнал «На путях к новой школе», 1928, № 9, стр. 15—16.

выраженная тенденция идеализации семейного воспитания детей и его противопоставления общественному воспитанию, якобы совсем не пригодному для детей дошкольного возраста.

Указанная статья Н. К. Крупской, написанная на злобу дня ко времени Всероссийского съезда по семейному воспитанию, имела важное значение для русской дошкольной педагогики. В ней вскрыты методологические ошибки мелкобуржуазных педагогов, идеализировавших семейное воспитание в условиях капиталистического строя и противопоставлявших его общественному воспитанию, и дано правильное научное освещение вопроса о взаимоотношении семейного и общественного воспитания.

Эллен Кей (автор книги «Век ребенка»), в адрес которой была написана данная статья, была также сторонницей семейного воспитания и противопоставляла его общественному воспитанию детей.

Направляя статью в редакцию журнала «Свободное воспитание», Н. К. Крупская писала: «Посылаю статейку «Семья и школа». Может, она будет своевременна в связи с происходящим в Питере съездом по семейному воспитанию.

Только тут и достала и прочла целиком «Век ребенка». Эта книга произвела на меня не то впечатление, которого я ожидала.

Много, очень много верных и тонких замечаний, но ужасно много парадоксального.

Сердце Елены Кей не с народными массами, и хочет она не совсем того, чего хочет, например, «Свободное воспитание». Я взяла один из поднятых Еленой Кей вопросов о семейном воспитании и постаралась его, как умела, выяснить. Не знаю, вышло ли? Буду очень благодарна, если напишете свое мнение»<sup>1</sup>.

#### СМЕРТНОСТЬ ДЕТЕЙ СРЕДИ ПЕТЕРБУРГСКИХ РАБОЧИХ

Впервые напечатано в журнале «Работница», 1914, № 6.

Журнал «Работница» создан по инициативе В. И. Ленина в 1914 г. Издание журнала было возложено на женщин-большевицек. Н. К. Крупская, работая секретарем заграничного ЦК, была в то же время одним из ведущих организаторов журнала, уделяла большое внимание его изданию. Ею составлен общий план журнала, план первого номера, приуроченного к Международному женскому дню, и написана передовая статья для него. (Опубликована в журнале «Исторический архив», 1955, № 4.)

#### ИТОГИ СЪЕЗДА ПО НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Впервые напечатано в журнале «Просвещение», 1914, № 1.

Журнал «Просвещение» — ежемесячный большевистский общественно-политический и литературный журнал, издавался легально в Петербурге с декабря 1911 г. до июля 1914 г. В. И. Ленин руководил «Просвещением» из-за границы.

По поводу статьи «Итоги съезда по народному образованию» Н. К. Крупская писала А. И. Елизаровой 29 января (11 февраля)

<sup>1</sup> ЦГАЛИ, ф. 122, оп. 1, ед. хр. 766, л. 9.

1914 г.: «Меня беспокоит просвещенская статья. Писана она по газетам исключительно, да и то немногим. Резолюции передавались очень разноречиво, и весьма легко могло вкрасться немало фактических ошибок. Кроме того, статья писалась в то время, когда очень нездоровилось и работа не клеилась»<sup>1</sup>.

#### РУССКИЕ УЧИТЕЛЯ ЗА ГРАНИЦЕЙ

Статья впервые опубликована в журнале «Просвещение», 1914, № 6.

#### О ШКОЛЬНОМ САМОУПРАВЛЕНИИ

Напечатано впервые в журнале «Свободное воспитание», 1914—1915, № 12.

Вопросы деятельности школьного самоуправления, способствующего развитию общественных навыков у детей, развитию инициативы, умения организоваться для общей работы, очень интересовали Н. К. Крупскую (см. также ее статью «О школьном самоуправлении», написанную в 1911 г., стр. 168).

В данной статье дается анализ деятельности школьных самоуправлений в Америке, Швейцарии, Франции, Германии. Крупская подвергает острой критике немецкого буржуазного педагога Ф.-В. Ферстера, пытавшегося при помощи школьного самоуправления «поддерживать новыми средствами старую дисциплину, переложить бремя надзора с учителя на самих учеников».

#### НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДЕМОКРАТИЯ

Работа является крупнейшим исследованием, завершенным Н. К. Крупской в 1915 г. Первоначально автор предполагал ее назвать «Народное образование и рабочий класс», однако из-за цензурных препятствий пришлось от этого названия отказаться, и книга вышла в издании «Жизнь и знания» в 1917 г. под названием «Народное образование и демократия».

Она явилась первым трудом, положившим начало в мировой педагогической литературе систематическому освещению учения К. Маркса и Ф. Энгельса о воспитании и изложению марксистских взглядов на историю возникновения и развития идеи соединения обучения с производительным трудом.

В. И. Ленин, посылая в 1916 г. рукопись работы Н. К. Крупской из Берна А. М. Горькому, писал ему:

«Автор занимается педагогикой давно, более 20 лет. И в брошюре собраны как личные наблюдения, так и материалы о новой школе Европы и Америки. Из оглавления Вы увидите, что дан также, в первой половине, очерк истории демократических взглядов. Это тоже очень важно, ибо обычно взгляды великих демократов прошлого излагают неверно или с неверной точки зрения. Не знаю, в состоянии ли Вы сами урвать время для чтения и интересуетесь ли; §§ 2 и 12 могли бы служить образцом. Изменения в школе новейшей империалистской

---

<sup>1</sup> Журнал «Исторический архив», 1955, № 4, стр. 37, 52.

эпохи очерчены по материалам последних лет и дают очень интересное освещение для демократии в России.

Вы очень обяжете меня, если посодействуете — прямо или косвенно — изданию этой брошюры. Спрос на литературу этой области, верно, сильно возрос теперь в России»<sup>1</sup>.

Н. К. Крупская вынуждена была пользоваться источным переводом «Капитала» К. Маркса, сделанным П. Струве, поэтому все ссылки сверены с позднейшими изданиями «Капитала».

При работе над книгой Н. К. Крупская изучила огромное количество первоисточников, ознакомилась с трудами крупнейших педагогов прошлого и работами современных педагогов разных стран. Выписки Н. К. Крупской из этих источников составляют 26 тетрадей. Эти выписки использованы автором, помимо работы «Народное образование и демократия», в ряде статей, опубликованных в настоящем томе («Социальное будущее», «Два типа организации школьного дела», «О постановке образования в Северной Америке и Западной Европе», «Дорогу таланту» и др.).

В приложении к настоящему тому публикуются извлечения из подготовительных материалов Н. К. Крупской к работе «Народное образование и демократия».

В данном томе помещены предисловия Н. К. Крупской к первому, третьему и четвертому изданиям работы, написанные ею после Великой Октябрьской социалистической революции.

#### ПИСЬМО ИЗДАТЕЛЮ, КОТОРЫЙ ВЗЯЛСЯ БЫ ИЗДАВАТЬ „ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ“

Написано в 1916 г. Перепечатано из Собрания сочинений Н. К. Крупской, т. I, Учпедгиз, 1930.

Рукопись находится в архиве в одной из тетрадей с подготовительными материалами к работе «Народное образование и демократия» (ЦГАОР, ф. 5445, оп. 1, ед. хр. 1).

В. И. Ленин горячо поддерживал идею создания педагогического словаря. Вот что он писал по этому поводу М. Т. Елизарову 11. II 1917 г.: «...Из прилагаемого<sup>2</sup> Вы увидите, что Надя планирует издание «Педагогического словаря» или «Педагогической энциклопедии». Я усиленно поддерживаю этот план, который, по-моему, заполнит очень важный пробел в русской педагогической литературе...»<sup>3</sup>.

#### КАК УЧИТЬ ПИСАТЬ СОЧИНЕНИЯ

Дату написания не удалось установить, условно написание отнесено к 1910—1916 гг.

Перепечатано из сборника: Н. К. Крупская, О воспитании и обучении, Учпедгиз, М., 1946. Рукопись находится в одной из тетра-

---

<sup>1</sup> В. И. Ленин. Соч., изд. 3, т. XXIX, стр. 331. Фотокопия начала письма В. И. Ленина А. М. Горькому помещена на 316—317 стр. настоящего тома.— *Ред.*

<sup>2</sup> К письму приложен был план указанной работы, написанный рукой Н. К. Крупской.— *Ред.*

<sup>3</sup> В. И. Ленин, Письма к родным, Партиздат, 1934, стр. 421.

дей Н. К. Крупской с подготовительными материалами к работе «Народное образование и демократия» (ЦГАОР, ф. 5445, оп. 1, ед. хр. 1).

#### ВОСПИТЫВАЮЩАЯ ШКОЛЬНАЯ ОБЩИНА

Опубликовано впервые в журнале «Свободное воспитание», 1916—1917, № 1.

#### „ДУХ ВРЕМЕНИ“ В НЕМЕЦКОЙ НАРОДНОЙ ШКОЛЕ

Впервые напечатано в журнале «Свободное воспитание», 1916—1917, № 7—8.

В последующем эта статья в сокращенном виде была опубликована под заглавием: «Война и немецкая народная школа» (см. сборник статей Н. К. Крупской «Воспитание молодежи в ленинском духе», изд-во «Молодая гвардия», 1925).

Статья написана во время первой мировой войны. В ней Н. К. Крупская первая из педагогов-теоретиков вскрыла шовинизм и милитаризм немецкой буржуазной педагогики того времени, дала правильный прогноз, указав, что немецкую школу ожидает в ближайшем будущем еще большее превращение в орудие реакционной политики и милитаризации.

#### ДОРОГУ ТАЛАНТУ

Написано в 1916 г., впервые опубликовано в 1917 г. в «Летописи» (литературный, научный и политический журнал, издававшийся в Петрограде с 1916 г. при ближайшем участии М. Горького).

Статья показывает сущность педагогических взглядов Г. Кершенштейнера, Ф. Ферстера и других буржуазных педагогов, вскрывает классовый смысл проводимой ими реформы школ, их стремление превратить школу в орудие пропаганды шовинизма и милитаризма.

#### К ВСЕРОССИЙСКОМУ СЪЕЗДУ УЧИТЕЛЕЙ

Впервые опубликовано в 1917 г. в газете «Правда», № 28 от 9 апреля. В первые дни после своего приезда в Петроград в апреле 1917 г. Н. К. Крупская присутствовала на Всероссийском учительском съезде. Через газету «Правда» она выступила с обращением к съезду учителей; в котором критиковала реакционную деятельность Временного правительства в области народного образования и призывала учителей к активной революционной работе по строительству народного образования на демократических началах.

#### НЕОТЛОЖНАЯ ЗАДАЧА РАБОЧИХ—ОХРАНА ТРУДА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Впервые опубликовано в 1917 г. в газете «Правда», № 34 от 16 апреля.

В последующем эта статья была опубликована под заглавием «Организация труда подростков» в сборниках статей Н. К. Крупской «Воспитание молодежи в ленинском духе», изд-во «Молодая гвардия», 1925, и «Труд и образование рабочей молодежи», М., 1925.

В примечании к этой статье, опубликованной в сборнике «Воспитание молодежи в ленинском духе», Н. К. Крупская писала: «Если



сравнить данную статью с последующими, то бросается в глаза известное противоречие между ними. В данной статье говорится об уничтожении наемного труда для подростков до 16 лет и замене наемного труда трудом, организованным в учебных целях, в дальнейших статьях, после близкого знакомства с положением движения и с разветвляющимися возможностями, говорится уже не об отмене наемного труда для подростков вообще, а лишь об охране и регулировании его. Путь к замене наемного труда другими формами труда не так короток, как казалось в первый момент. Замена капиталистических форм труда — труда наемного — формами социалистическими может явиться лишь в результате длительной борьбы, перестройки всего общества на новых началах»<sup>1</sup>.

#### К УЧИТЕЛЯМ СОЦИАЛ-ДЕМОКРАТАМ

Напечатано в газете «Правда», 1917 г., № 43 от 28 апреля. Вскоре после Всероссийского съезда учителей Н. К. Крупская по заданию партии приступила к организации социал-демократических групп петроградских учителей. В этих целях она выступила через газету «Правда» с обращением к учителям социал-демократам.

#### ШКОЛЬНАЯ МУНИЦИПАЛЬНАЯ ПРОГРАММА

Впервые опубликовано в 1917 г. в газете «Правда», № 49 от 5 мая. В статье показана активная революционная борьба большевиков за школу летом 1917 г. Излагая основные требования программы большевистской партии по народному образованию, Н. К. Крупская призывала все демократические слои населения вместо классово-сословной школы создать единую трудовую школу, в которой обучение было бы тесно связано с производительным трудом.

#### СОЮЗ МОЛОДЕЖИ

Впервые статья опубликована в 1917 г. в газете «Правда», № 57 от 14 мая.

Вспоминая это время, Надежда Константиновна писала: «По приезде из-за границы в апреле 1917 года я стала работать среди молодежи, ходить на их собрания, толковать с молодежью, писать в «Правду» статьи о молодежи»<sup>2</sup>.

Практическая деятельность по организации молодежи в Петрограде, которая проводилась Н. К. Крупской по заданию партии большевиков весной и летом 1917 г., ее статьи в «Правде» способствовали сплочению рабочей молодежи вокруг партии большевиков и в дальнейшем созданию Российского Коммунистического Союза Молодежи.

#### ПИСЬМО В МОСКВУ

Написано в мае 1917 г. Перепечатано по тексту из сборника статей Н. К. Крупской «Семнадцатый год», изд-во «Молодая гвардия», 1925.

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, Воспитание молодежи в ленинском духе, изд-во «Молодая гвардия», 1925, стр. 178.

<sup>2</sup> Н. К. Крупская, О молодежи, М., изд-во «Молодая гвардия», 1940, стр. 96.

В предисловии к сборнику статей «Воспитание молодежи в ленинском духе» Н. К. Крупская писала: «Когда после долгих лет эмиграции в апреле 1917 г. я вернулась в Россию и присела в Ленинград, движение рабочей молодежи носило широкий размах. Я стала внимательно присматриваться к нему, ходить на собрания молодежи. Революционная волна захватила рабочую молодежь с необычайной силой. Она кипела, рвалась к борьбе, к новой жизни. Рабочая молодежь в то время была еще беспартийной, но это была рабочая молодежь, жившая одной жизнью с рабочим классом, и классовый инстинкт у ней был чрезвычайно силен, выявлялся во всех ее высказываниях, порывах, действиях. Когда рабочий класс сплотился около Коммунистической партии, признал ее своей, и рабочая молодежь пошла за ней. Этот 1917 год связал меня особо крепкими нитями с рабочей молодежью, заставил принимать близко к сердцу все вопросы, касающиеся молодежи. По многим из них я высказывала свое мнение»<sup>1</sup>.

#### БОРЬБА ЗА РАБОЧУЮ МОЛОДЕЖЬ

Впервые опубликовано в газете «Правда», № 59 от 17 мая 1917 г.

из брошюры „МАТЕРИАЛЫ ПО ПЕРЕСМОТРУ ПАРТИЙНОЙ ПРОГРАММЫ“

VII (Апрельская) Всероссийская конференция РСДРП(б), принявшая решение о пересмотре программы партии, в резолюции специально указала на необходимость полной переделки пунктов программы, относящихся к народному образованию. В мае 1917 г. Н. К. Крупской был составлен проект изменения этих пунктов программы и опубликован за ее подписью в вышедшей в июне того же года брошюре: «Материалы по пересмотру партийной программы», под редакцией и с предисловием В. И. Ленина, изд-во «Прибой», Петроград, 1917.

В предисловии к брошюре В. И. Ленин указывал, что «...Слабейший краткими пояснениями проект изменения пунктов партийной программы, относящихся к народному образованию... составлен уже после конференции Н. К. Крупской»<sup>2</sup>.

Проект изменения пунктов программы РСДРП(б), в том числе пунктов, относящихся к народному образованию, был составлен с учетом новых исторических условий, сложившихся в России после Февраля 1917 г., в период борьбы большевистской партии за углубление буржуазно-демократической революции и перехода к революции социалистической.

#### КАК ОРГАНИЗОВАТЬСЯ РАБОЧЕЙ МОЛОДЕЖИ?

Впервые статья опубликована в 1917 г. в газете «Правда», № 75 от 20 июня. Статья сыграла в те дни большую роль в формировании союзов рабочей молодежи.

---

<sup>1</sup> Н. К. Крупская, Воспитание молодежи в ленинском духе, изд-во «Молодая гвардия», 1925, стр. 9.

<sup>2</sup> В. И. Ленин, Соч., т. 24, стр. 419.

#### ДОКЛАД НА II ОБЩЕГОРОДСКОЙ ПЕТРОГРАДСКОЙ ПАРТКОНФЕРЕНЦИИ

Сделан 3 июля 1917 г. Перепечатан из сборника «Семнадцатый год». Статьи о молодежи, изд-во «Молодая гвардия», 1925.

В сборнике «Воспитание молодежи в ленинском духе», изданном в 1925 г., с согласия Н. К. Крупской эта статья названа «Партия и движение молодежи».

Упомянутый в статье Швцов был одним из руководителей петроградской организации рабочей молодежи «Труд и свет». Он пытался отвлечь рабочую молодежь от участия в активной классовой борьбе на стороне пролетариата и подчинить деятельность молодежной организации чисто культурническим целям.

#### КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬНЫЙ ОТДЕЛ ВЫБОРГСКОЙ РАЙОННОЙ УПРАВЫ

Статья написана в 1917 г., впервые опубликована в журнале «Город и земство», 1917, № 1. В последующие годы неоднократно переиздавалась.

В 1917 г. Н. К. Крупская была избрана в состав Выборгской районной думы и по поручению ЦК партии возглавила руководство культурно-просветительной комиссией Выборгской районной управы г. Петрограда. Культурно-просветительную комиссию Н. К. Крупская сформировала из представителей общественно-демократических организаций района. Комиссия объединяла широкую сеть культурно-просветительных ячеек. При ней был создан впервые совет по народному образованию. Опыт работы комиссии получил частичное освещение в данной статье.

#### ПЕРЕВОДЫ С НЕМЕЦКОГО

##### Мой первый школьный день

Переделка с немецкого. Напечатано впервые в журнале «Маяк», 1911, № 10. Вторично — в 1912 г. в книге «Как Джек Орт спас поезд» и др. рассказы разных авторов». Библиотека И. И. Горбунова-Посадова для детей и для юношества, № 246, 1912.

Отрывок из этого рассказа и рисунок свинки приведены в книге Н. Осмоловского «Мы в школе» («В помощь учителю в работе над книгой»), Сибкрайиздат, 1925.

##### Аквариум

Печатается по рукописи Н. К. Крупской, хранящейся в Центральном государственном архиве литературы и искусства (ф. 122, оп. 2, ед. хр. 450). Крайние даты написания — 1911—1912 гг.

В письме к редактору журнала «Свободное воспитание» (без даты) И. И. Горбунову-Посадову Н. К. Крупская писала: «У меня есть два перевода из Шарлсмана<sup>1</sup>, статьи, по-моему, интересные. (Вторая статья — «Наше путешествие в Шанхай». См. ниже. — Составитель.) Боюсь только, не очень ли уж много Шарлсмана.

---

<sup>1</sup> Наряду с написанием Шаррельман Н. К. Крупская употребляла и Шарлеман, — *Ред.*

Но так как они переведены у меня давно и все равно лежат без всякой пользы, то посылаю их на Ваше благоусмотрение».

Примерная дата письма, как видно из текста всего письма и указания на местожительство Н. К. Крупской,— 1913—1914 гг.

### Наше путешествие в Шанхай

Крайние даты написания — 1911—1912 гг. Опубликовано в журнале «Народное просвещение», 1918, № 1—2, без подписи. Рукопись хранится в Центральном государственном архиве литературы и искусства (ф. 122, оп. 2, ед. хр. 460). Печатается по тексту из указанного журнала.

В письме из Цюриха И. И. Горбунову-Посадову от 1. I 1917 г. Н. К. Крупская писала:

«...Шарлеман, подделываясь к детской психологии, берет жизнь слишком как-то внешне, упрощенно, обходя сложные вопросы жизни. По-моему, это ошибка, надо брать жизнь во всей ее сложности. Душа ребенка гораздо сложнее, и если дети часто пишут сочинения в духе Шарлемана, то это происходит отчасти благодаря приспособлению ребенка к известной манере писать, отчасти благодаря тому, что описание внешней обыденной жизни больше по силам ребенку, но это не значит, что рассказы для детей должны писаться в этом типе»<sup>1</sup>.

### Солнечный свет и свободное творчество детей

Переделка с немецкого. По Рихарду Кенингсу. Напечатано впервые в журнале «Свободное воспитание», 1912—1913, № 5.

«Не знаю,— писала Н. К. Крупская (из Кракова) об этой статье,— подойдет ли, форма странная... Но только как-то очень задушевно это у Рихарда Кенингса написано»<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ЦГАЛИ, ф. 122, оп. 1, ед. хр. 766, л. 13.

<sup>2</sup> ЦГАЛИ, ф. 122, ед. хр. 1829, л. 3.

## ПРЕДМЕТНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ<sup>1</sup>

### Б

Беллерс Д., педагогические взгляды — 249, 294—296, 306, 314, 348

Бель-ланкастерские школы — 280—281, 321, 466

Библиотеки

— в России до Октябрьской революции

— 46, 47, 49, 439—440

— советские — 59—60, 62

### В

Вечерние Смоленские классы в Петербурге — 19—21, 36—37, 38—55

Внешкольная работа с детьми — 103—105, 208, 241, 412

Воспитание, его сущность, цели, задачи

— в капиталистическом обществе — 97, 157, 161—162, 173, 180, 183—187, 197, 206—208, 250—251, 253—254, 256, 257, 265, 274, 282—285, 298—299, 306—315, 318—320, 322, 325,—328, 337, 339—340, 345—348, 350, 377—386, 390—400, 401—402, 404, 413—414, 416—417, 425, 426, 477, 486—487. См. также Школа буржуазная,

Школа дореволюционной России начала XX в.

— в социалистическом обществе — 81, 96—97, 141—142, 218, 252—254, 306—315, 350, 412, 424—425. См. также Школа в социалистическом обществе

Воспитание

— воли и характера — 116, 153, 366—367, 369—372

— коллективизма, дружбы и товарищества—111—116, 120—121, 138—140, 143, 145—146, 154—155, 174, 216—217, 360—376, 417, 475—476

— научно-атеистическое — 42, 48—49, 52—53, 424

— нравственное — 115, 130—134, 137, 138—139, 140, 153, 154—155, 161, 174, 217—218, 230, 245—246, 307, 416

— общественное — 81, 96—97, 111—114, 137—142, 173—174, 209—218, 292—293, 295, 311—312, 424—425

— половое — 147—153

— религиозное — 123, 155, 160, 225, 280—281, 390, 399, 415

— семейное — 74—102, 118—121, 159—160, 209—218, 219—221, 292—293, 309—311, 322—323

<sup>1</sup> Составлен Н. В. Стариковым.

— трудовое — 62, 97, 109, 115, 118—121, 128—129, 141—142, 145—146, 178—180, 183—195, 233, 249—254, 256—306, 306—315, 337—350, 361—376, 381—383, 388—389, 393—395, 403—408, 412—413, 414, 424, 425, 426, 465—475  
— умственное — 91—92, 94, 97, 107—109, 112—113, 123, 125, 127—129, 137—138, 139, 140, 141, 155—156, 161, 166—167, 178—180, 181—182, 230—231, 281, 307, 308, 312, 315, 318, 319—320, 320—321, 340, 346—347, 355, 465, 467  
— физическое — 91, 93—95, 97, 103—105, 109, 152—153, 181—182, 219—222, 230—231, 307—310, 315, 346, 407—408, 411, 412, 413

Выбор профессии — 338—339, 387—388, 414

Высшая школа

— в дореволюционной России — 17, 33, 35  
— в других капиталистических странах — 122, 125—126

## Г

Газенфратц Ж.-А., его деятельность по народному образованию — 257, 301—305

Гимназия в России — 15—16, 135—139, 140—141

## Д

Дарования и таланты, их выявление — 384—389, 395, 397—399

Дети

— их особенности — 11, 13, 14, 23—26, 27—30, 106, 107, 111—113, 115, 116, 121, 127, 130—134, 136—138, 139—140, 149—150, 151—153, 160, 174, 181—182, 187—188, 196—197,

209—218, 240—241, 246—247, 261—262, 340—341, 342—344, 350, 356—359, 360—361, 362—371, 372—376, 386—388, 393, 416, 441—462, 469, 484, 488, 496

— трудящихся, их положение в России до Октябрьской революции — 91—95, 103—105, 181—182, 219—222, 403—408, 411—414, 416—418, 419—420, 421—425

Детские сады. См. Дошкольное воспитание

Детские ясли — 293, 407, 411

Детский труд. См. Труд детей и подростков

Детское питание — 407, 408, 412—413, 425

Детское чтение — 27—30, 109, 233, 496

Дисциплина в школе — 106—108, 111, 124, 134, 136—137, 139, 147, 168—169, 170—174, 183, 184, 201, 206—207, 233—234, 244, 245—246, 318, 319, 346—347, 466

Дошкольное воспитание

— общие вопросы — 411—412  
— в России до Октябрьской революции — 182, 231  
— в других капиталистических странах — 96—97, 107, 109—110, 209—211, 215, 338  
— в социалистическом обществе — 61, 97

## Ж

Женское образование в дореволюционной России — 15, 16, 17, 33

## З

Знания, овладение ими — 21, 112—113, 115—116, 140, 141, 179—180, 318—319, 320, 340, 355—356, 360—361

Игра, ее воспитательное значение — 96, 105, 130—131, 133—134, 176, 210—211, 485

Интернаты сельские воспитательные (Landerziehungsheime). См. «Новые» буржуазные школы

## К

Кершенштейнер Г., педагогические взгляды и деятельность — 184, 191—192, 195, 337, 349, 350, 351, 381—383, 385—386, 388—391, 393—394, 431

Коменский Я. А., педагогические взгляды — 343, 477

Комсомол — 22

Конвент, обсуждение в нем законопроектов по народному образованию — 249, 297—306, 469—475

Кондорсэ, его деятельность по народному образованию — 257, 297—298, 305, 425, 470—472, 474, 475, 476

Крупская Н. К., автобиографические сведения — 9—67, 71—72, 251, 253—254, 433—440, 483, 490, 493, 494

Культурно-просветительная работа среди взрослых — 19—21, 36—37, 38—55, 433—440

## Л

Лавуазье А.-Л., его деятельность по народному образованию — 301—306, 348, 425

Ленин В. И. о воспитании и народном просвещении — 56—58, 253—254

Ленин В. И. о произведениях Н. К. Крупской — 253, 316—317, 483, 490—491, 494

Лепелёте Л.-М., его деятельность по народному образо-

ванию — 298—300, 472—474, 475

Ликвидация неграмотности — 40—43

Личность ребенка. См. Дети — их особенности

## М

Мангеймская система обучения — 386—387

Мани Горас, его педагогическая деятельность — 203—205, 379, 474, 476

Мануалисты — 190—192

Маркс К. и Энгельс Ф. о воспитании — 249, 294, 307—315, 404, 424—425, 476—477

Методы обучения — 44—45, 47, 48, 49, 50—51, 54, 107—109, 114, 115—116, 122—123, 124—129, 175, 176, 184—187, 191, 233, 318—320, 356—359, 360—376, 413, 446—462

## Н

Народное образование — в России до Октябрьской революции — 91—95, 135—142, 178—180, 181—182, 223—235, 253—254, 401—402, 411—415, 424—426, 433—440. См. также Школа дореволюционной России начала XX века — в других капиталистических странах — 122—129, 154—156, 157—160, 161—167, 183—195, 201—208, 255—257, 297—306, 318—322, 328—337, 351—352, 377—380, 381—400, 465—474, 486—487. См. также Школа буржуазная — в первые годы Советской власти — 56—58, 252—254

«Новые» буржуазные школы — 157, 200, 265, 344—348

## О

- Образование — общее — 178—180, 184—185, 230—231, 233, 413, 424. См. также Политехническое образование, Профессиональное образование
- Общественное воспитание. См. Воспитание — общественное
- Общественно полезный труд учащихся — 115, 140—142. См. также Воспитание — трудовое
- Обязательное обучение — 94, 201, 231, 308, 404, 424, 471—472
- Организации молодежи  
— буржуазные — 416—417, 421—422, 431—432  
— пролетарские — 417—423, 427—432
- Оуэн Р., педагогические взгляды — 257, 268, 290—294, 296—297, 306, 309, 348, 425, 465, 466, 477

## П

- Педагогическая мысль XVIII—начала XIX вв. — 202—205, 207, 242—244, 249—250, 256—306, 379, 425, 465—466, 468, 469—475, 476, 477
- Педагогическая мысль конца XIX — начала XX вв. — 117—120, 148, 157—158, 166—167, 172—173, 183—195, 196—200, 201—202, 205—208, 209—218, 223—235, 245—248, 250—251, 253—254, 265, 274, 339—343, 344—350, 351—352, 355, 356, 377—380, 381—400, 401—402, 404, 411—415, 416, 424—426, 431, 465, 467, 468, 469, 475—476, 486—487, 489, 490. См. также Ленин В. И. о воспитании и народном просвещении

Педагогическая печать в России — 401, 484

Педагогическая пропаганда — 159—160, 414

Педагогический опыт — 144, 148—149

Педагогический словарь — 254, 351—354

Песталоцци И.-Г., педагогические взгляды и деятельность — 198, 202, 249, 257, 261, 265—281, 282, 284—286, 287, 288, 291—293, 297, 298, 306, 348, 372, 379, 425, 465, 466, 468, 477

Пионеры — 22

Планта М., педагогические взгляды и деятельность — 202, 207, 242—244, 289

Политехническое образование, история вопроса, сущность — 97, 249—251, 253, 254, 256—265, 265—281, 281—289, 290—297, 297—306, 306—317, 337—350, 404, 413, 424—425, 465—466, 467, 469—474

Политико-просветительная работа — 55, 58—67

Профессиональное образование  
— в России до Октябрьской революции — 178—180, 230—231, 233, 414, 424—425  
— в других капиталистических странах — 262, 264, 322—337, 348—349

Робен П., педагогическая деятельность — 475

Родительские организации — 164

Родительские собрания — 164

Ромм Ж., деятельность по народному образованию — 257, 300, 472

Руссо Ж.-Ж., педагогические взгляды — 198, 202—203, 249, 257—265, 297, 306, 347, 348, 425, 465, 466, 468, 475, 477



## С

- Самоуправление учащихся. См. Школьное самоуправление
- Семья и школа — 91—92, 94, 163—164, 166, 204—205, 209—218, 233, 378—380, 473. См. также Воспитание — семейное
- Сказка, ее воспитательное значение — 24, 27—28, 457
- Совместное обучение — 118—121, 143—153, 155—156, 173, 225, 232—233, 475—476
- Соединение обучения с производительным трудом. См. Ленин В. И. о воспитании и народном просвещении, Маркс К. и Энгельс Ф. о воспитании, Политехническое образование
- Сочинения учащихся — 45, 47, 50, 355—359, 451—456, 496
- Союз рабочей молодежи — См. Организации молодежи — пролетарские
- Студенчество — 18, 19, 33, 35
- Съезды по вопросам народного образования — в России до Октябрьской революции — 147, 223—235, 401—402, 489 — за рубежом — 100, 183—195, 339—342, 395, 488

## Т

- Театр — 62
- Толстой Л. Н. как педагог — 17, 32, 92, 131—132, 133, 196—200, 273—274, 488
- Труд детей и подростков — 79—80, 233, 307—315, 322—325, 328—337, 404—408, 412, 413, 414, 424, 425, 426, 492—493. См. также Политехническое образование, Профессиональное образование
- Трудовое воспитание. См. Воспитание — трудовое

## У

- Урок — 38—39, 45, 48, 53, 106—109, 127—128, 175—176, 318—319, 320, 360—361, 442—445, 446—451, 460—462
- Учитель — 12—16, 19—21, 36—37, 38—55, 59—60, 61—63, 65—66, 92, 106—110, 111, 112—113, 116—117, 122, 124—129, 139—140, 157—158, 161—162, 183—195, 208, 223—235, 236—239, 250—251, 252, 286—289, 360—376, 377, 394—398, 400, 401—402, 407—408, 409—410, 414—415, 426, 435, 441—445

## Ф

- Фелленберг Э., педагогические взгляды и деятельность — 257, 281—289, 297, 465
- Ферстер Ф., педагогические взгляды — 170—171, 172—173, 206, 245—246, 247, 351, 390—391, 392—393
- Физический труд как средство воспитания — 17, 109, 115, 118—121, 141, 183—195, 218, 233, 258—265, 265—281, 281—289, 299—302, 306, 337—338, 341—342, 346, 348, 349, 350, 388, 389, 413, 465—467, 473. См. также Воспитание — трудовое, Политехническое образование, Труд детей и подростков
- Филантрописты — 258—260

## Ш

- Школа буржуазная, цели, задачи, организация — 106—110, 122—129, 155—156, 157—158, 161—167, 183—187, 205—208, 250, 251, 252, 253, 256, 274, 280—281, 318—322, 328—337, 337—350, 377—380, 381—400, 416—417, 424, 425, 440—445, 465—467, 477

Школа в социалистическом обществе, цели, задачи, организация — 97, 140, 142, 147, 252, 254, 350

Школа дореволюционной России начала XX в. — 12, 13, 15—16, 91—92, 94, 111—112, 135—142, 174, 178—180, 223—235, 252—254

Школа советская (первых лет) — 60, 62, 252—254

Школа трудовая — 62, 97, 115, 135—142, 146—147, 178—180, 183—195, 215, 218, 233, 246—247, 249—254, 256—350, 381—400, 404—405, 412, 413—414, 415, 424—425, 465—467, 468

Школьная дисциплина. См. Дисциплина в школе

Школьное самоуправление — 168—177, 202, 207, 240—248, 288—289, 372, 469

Экскурсии

— детей. См. Внешкольная работа с детьми, Методы

обучения  
— учителей — 236—239

## Э

Энгельс Ф. о воспитании.  
См. Маркс К. и Энгельс Ф.  
о воспитании



## УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН

### А

- Абрамов Я. В. — 292  
Аврамов В. Я. — 39, 43  
Аксельрод П. Б. — 71  
Алексеева Л. Н. — 224  
Арцимович — 44

### Б

- Бабушкин И. В. — 48, 55  
Бадасв А. Е. — 253  
Базедов И.-Б. — 258—259  
Бакин, ученик вечерних Смоленских классов — 52  
Баранов А. Г. — 45  
Беймер Г. — 152  
Беллами Э. — 46  
Беллерс Д. — 249, 294—296, 306, 314, 348  
Белль А. — 281, 466  
Бело — 207, 247  
Берис Дж. — 386  
Бернштам М. В. — 48, 55  
Бетман-Гольвег Т. — 383—384, 400  
Бине А. — 207, 247  
Блуцкли И.-К. — 266  
Бодмер И.-Я. — 266  
Бодров А., ученик вечерних Смоленских классов — 55

- Бодров Ф., ученик вечерних Смоленских классов — 55  
Боке — 356—357  
Брокгауз Ф. А. — 353, 456  
Бронская Е. — 23—26  
Брюно Ф. — 125, 126  
Букье Г. — 299—300, 301  
Буркхардт Я. — 244  
Бюиссон Ф. — 300, 301, 306, 352—353

### В

- Варгунин Н. А. — 36, 39, 47  
Васильев, ученик вечерних Смоленских классов — 41  
Введенский Н. Е. — 33  
Вебер Э. — 184, 186—193, 194, 339—342, 349  
Вейль М. — 358  
Верещагин В. В. — 11  
Верли И.-И. — 286—289  
Верн Ж. — 30, 46  
Верне М. — 154—156, 206, 475—476  
Вигге — 194  
Винскен Г. — 392  
Витмер Б. А. — 48, 49, 55  
Водозовов В. В. — 32  
Вольтер (Аруэ) Ф.-М. — 276  
Воронов А. С. — 402

Воронцов В. П. — 18, 34  
Вундт В.-М. — 186, 190

## Г

Газенфратц Ж.-А. — 257, 301—305, 321  
Ганзен П. — 353  
Гансберг Ф. — 394, 395  
Ге Н. Н. — 50, 51  
Гельвеций К.-А. — 276  
Гену Л. — 321, 329, 332  
Гербарт И.-Ф. — 186, 190  
Герд Н. А. — 44  
Гёте И.-В. — 372—373  
Глезер И. — 194—195  
Горбунов-Посадов И. И. — 482, 484, 485, 488, 495, 496  
Горький А. М. — 253, 316,  
Гранат А. и И. — 353  
Грибакин, ученик вечерних Смоленских классов — 55  
Гупцикер О. — 282—283, 284  
Гуревич Я. Я. — 230  
Гурлит Л. — 196, 395  
Гутман — 194  
Гутсмут (Гутс-Мутс) — 258

## Д

Данкворт — 44  
Дарвин Ч.-Р. — 49  
Демолен Э. — 196, 346  
Джилль В. — 168—170  
Дивилькова — 44  
Добролюбов Н. А. — 178  
Пону Ж.-К. — 471  
Дубовской Н. Н. — 50  
Дьюи Д. — 343  
Дэль — 293—294

## Е

Елизарова-Ульянова А. И. — 254, 489—490  
Ефименко А. Я. — 18, 34

## Ж

Жей — 300  
Жорес Ж. — 299

## З

Зальцман Х.-Г. — 258, 259  
Запорожец П. К. — 47  
Засулич В. И. — 71  
Зибер Н. И. — 18, 33, 35, 36  
Зикинген — 386

## И

Иванов И. Д. — 178—180  
Иловайский Д. И. — 252

## К

Калмыкова А. М. — 39, 45, 55  
Каммерер О. — 325—327, 381—382  
Кампе И.-Г. — 258  
Капф — 344, 345  
Караваева Е. А. — 44  
Карасев, ученик вечерних Смоленских классов — 41  
Катанская А. Л. — 48, 55  
Кей Э. — 173, 194, 196, 209—218, 489  
Келлер А. — 353  
Кершенштейнер Г. — 184, 191, 195, 196, 337, 349, 350, 351, 381, 383, 386, 388—391, 393, 394, 431  
Клапаред Э. — 196  
Книллинг — 398  
Книпович Л. М. — 48, 51—55  
Коменский Я. А. — 343, 397, 477

Кондорса Ж.-А. — 257, 297,  
305, 425, 470—472, 474, 475, 476

Коробка Я. П. — 53

Коэнди — 324

Кржижановская (Невзоро-  
ва) З. П. — 53, 55

Кржижановский Г. М. — 55

Кроликов, ученик вечерних Смо-  
ленских классов — 42

Крупская Е. В. — 9—11, 14—  
16, 23, 24, 26—30, 34

Крупский К. И. — 9—11, 12,  
14, 15, 16, 29, 30, 31

Крылов И. А. — 39

Куделли П. Ф. — 44, 48, 54, 55

Кузине Р. — 137—138, 140, 207,  
240—241, 245, 247—248

Кузнецова А. В. — 44

Куни Э. — 196, 198—200

Купэ — 305

## Л

Лавров (Миртов) П. Л. — 33

Лавуазье А.-Л. — 301—306,  
321, 348, 425

Лаканаль Ж. — 301, 474

Лакомб П. — 114

Ламсус — 384

Лангсман И. — 361—376

Ланкастер Д. — 281, 466

Лафарг П. — 325, 330

Леметр Ж. — 198

Ленин В. И. — 21, 42, 47, 55,  
56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 67,  
71, 253—254, 316—317, 416,  
483, 490—491, 494

Лепелетье Л.-М. — 298—300,  
472—475

Лермонтов М. Ю. — 47

Лицкнехт К. — 56, 417

Линней К. — 446

Литц Г. — 196

Локк Д. — 171

Локоть Т. В. — 144—150, 153

Лоти П. — 216—217

Люксембург Р. — 56

## М

Мамонтов В. Н. — 226, 227, 230,  
235

Мани Горас — 203—205, 379,  
474, 476

Мануилов А. А. — 405

Маркс К. — 18, 20, 33, 34, 36,  
249, 253, 294, 307—315, 404,  
424—425, 476, 477

Мартов Л. (Ю. О. Цедербаум) —  
71

Маттиас А. — 380

Меньшиков М. О. — 226, 227, 235

Мещеряков Н. Л. — 44, 55

Милюков П. Н. — 327—328

Мириманова — 43

Михайлов Т. М. — 15

Михайловский Н. К. — 32

Мишле Ж. — 124

Молль А. — 150—153

Мопассан Г. — 358

Мордовцев Д. Л. — 46

Мотлей Д.-Л. — 31

Мюллер В. — 164, 169, 171—172

Мюнх В. — 196

## Н

Наторп П. — 391—393

Некрасов Н. А. — 12, 28, 47,  
50, 74

Никитина З. А. — 43

Ницше Ф. — 390

## О

Оболенская А. А. — 16

Отто Б. — 130

Оуэн Р. — 257, 268, 290—294,  
296—297, 306, 309, 321, 348,  
425, 465, 466, 477

## П

Пайо Ж. — 356  
Парсон Ф. — 387  
Паульсен Ф. — 344  
Перротен Л. — 356, 357  
Песталоцци И.-Г. — 198, 202,  
242, 249, 257, 261, 265—281,  
282—288, 291, 292, 293, 297,  
298, 306, 321, 348, 353, 372,  
379, 425, 465, 466, 468,  
477  
Планта М. — 202, 207, 242—  
244, 289  
Платонов С. Ф. — 33  
Плеханов Г. В. — 71  
Плэс Ф. — 296  
Пожалова — 43  
Поморская О. П. — 43, 44,  
45, 48, 50  
Потресов (Старовер) А. И. — 71  
Пушкин А. С. — 28

## Р

Редди С. — 346  
Рейн В. — 352, 383, 397  
Реклю Ж.-Э. — 31  
Решин И. Е. — 50  
Рибо Т. — 124  
Рихтер И. (Жан Поль) — 258  
Робен П. — 475  
Робеспьер М. — 298, 472  
Роде А. А. — 44, 48  
Рожер М. — 161—162, 319—  
320  
Ромм Ж. — 257, 300, 472  
Ронсар П. — 127  
Рубакина Н. И. — 44  
Рудаков, ученик вечерних Смо-  
ленских классов — 55  
Руссо Ж.-Ж. — 198, 202—203,  
249, 257—265, 276, 297, 306,

347, 348, 353, 425, 465, 466,  
468, 475, 477

Рюдлер — 126—128

## С

Саблина (псевдоним Н. К. Круп-  
ской) — 72  
Салтыков-Щедрин М. Е. — 134  
Самохина — 44, 54  
Сен-Жюст Л.-А. — 299, 473, 475  
Сениор Н.-В. — 307, 308  
Сергеев, ученик вечерних Смо-  
ленских классов — 46, 47  
Сократ — 393  
Старков В. В. — 55  
Страннолюбский А. Н. — 50

## Т

Талейран Ш.-М. — 297, 303  
Тевс И. — 393, 397—399  
Толстой Л. И. — 17, 30, 32, 44,  
66, 92, 131—133, 196—200,  
273, 488  
Тоцилов, ученик вечерних Смо-  
ленских классов — 53  
Тренюхин — 48  
Трифонов, ученик вечерних Смо-  
ленских классов — 47  
Тротт-цу-Зольц — 398  
Тургенев И. С. — 30, 47

## У

Успенский Г. И. — 436  
Ушинский К. Д. — 356

## Ф

Фелленберг Э. — 257, 281—289,  
297, 465  
Ферстер Ф.-В. — 170, 172—  
173, 177, 206, 245—246, 247,  
351, 390, 391, 393  
Филатова О. А. — 44  
Флобер Г. — 358

Фогель — 195  
Фор С. — 206  
Фребель Ф. — 213  
Фунтиков, ученик вечерних Смоленских классов — 50, 51

## Х

Хольцмейстер — 395

## Ц

Цеткин К. — 95  
Цикуленко — 58, 59, 65  
Цинцендорф К.-И., фон — 276

## Ч

Чарнолусский В. И. — 402  
Чечурина (Мещерякова) А. И. — 44, 46, 47, 55  
Чхендзе Н. С. — 431

## Ш

Шатриан А. — 46  
Шаррельман Г. — 394, 395, 495, 496  
Шахвердов Л. А. — 229  
Шевцов — 432

Шелгунов Н. В. — 33  
Шенен — 358  
Шенкель — 320—321  
Штамлер Р. — 393  
Штейн Г. — 214  
Штери Л.-В. — 387  
Шульц Г. — 167

## Щ

Щепкина Е. Н. — 45

## Э

Энгельс Ф. — 33, 36, 249, 307, 311, 312, 315, 425  
Эркман Э. — 46

## Ю

Южаков С. Н. — 33, 34, 35, 253

## Я

Яворская А. Т. — 12, 13, 14, 15  
Яковлев Н. Н. — 48  
Якубова А. А. — 42, 48, 55  
Якушев, ученик вечерних Смоленских классов — 54



## СОДЕРЖАНИЕ

От редакции . . . . .	5
-----------------------	---

### АВТОБИОГРАФИЧЕСКИЕ СТАТЬИ

Моя жизнь . . . . .	9
Далекое прошлое . . . . .	—
Мой отец . . . . .	—
Так я училась ненавидеть самодержавие . . . . .	10
„Тимофейка“ . . . . .	12
Помещица Назимова и ее собаки . . . . .	13
С фабричным человеком . . . . .	14
Первое марта 1881 года . . . . .	15
Учиться! . . . . .	—
Пришлось думать о заработке . . . . .	16
Где же выход? . . . . .	17
Как я стала марксисткой . . . . .	—
За Невской заставой . . . . .	19
Послесловие . . . . .	21
Леля и я . . . . .	23
Что я помню из прочитанных в детстве книг . . . . .	27
Как я стала марксисткой. (Из воспоминаний) . . . . .	31
Пять лет работы в вечерних Смоленских классах . . . . .	38
На „Красной звезде“ . . . . .	56

### ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЕ РАБОТЫ

(1899—1917)

Женщина-работница . . . . .	71
Предисловие . . . . .	—
I. Женщина как член рабочего класса . . . . .	75
II. Положение женщины-работницы в семье . . . . .	85
III. Женщина и воспитание детей . . . . .	91
IV. Заключение . . . . .	97
Школьные колонии, праздничные поездки и детские площадки . . . . .	103
В швейцарской школе. (Из личных впечатлений) . . . . .	106
К вопросу о свободной школе . . . . .	111



Следует ли обучать мальчиков „бабьему делу“? . . . . .	118
Позитивный метод в преподавании . . . . .	122
К вопросу о школьных судах . . . . .	130
Самоубийства среди учащихся и свободная трудовая школа . . . . .	135
Совместное обучение . . . . .	143
„Социальное будущее“. Пять лет педагогического опыта . . . . .	154
„Советы матерям“ . . . . .	157
Два типа организации школьного дела . . . . .	161
О школьном самоуправлении . . . . .	168
К обновлению народной школы . . . . .	178
Пролетарские дети . . . . .	181
Вопрос о трудовой школе на Берлинском конгрессе немецких учителей . . . . .	183
Лев Толстой в оценке французского педагога . . . . .	196
О постановке народного образования в Северной Америке и Западной Европе. (К созыву I Всероссийского съезда по народному образованию) . . . . .	201
Семья и школа . . . . .	209
Смертность детей среди петербургских рабочих . . . . .	219
Итоги съезда по народному образованию . . . . .	223
Русские учителя за границей . . . . .	236
О школьном самоуправлении . . . . .	240
Народное образование и демократия . . . . .	249
Предисловие к первому изданию . . . . .	—
Предисловие к третьему изданию . . . . .	251
Предисловие к четвертому изданию . . . . .	253
Взгляд на роль производительного труда в деле народного образования в конце XVIII и начале XIX в. . . . .	256
Жан-Жак Руссо . . . . .	257
Песталоцци . . . . .	265
Фелленберг . . . . .	281
Роберт Оуэн . . . . .	290
Конвент . . . . .	297
Взгляд рабочего класса на роль производительного труда в деле народного образования . . . . .	306
Школа учебы и причины ее упрочения . . . . .	318
Упадок ученичества как знамение времени . . . . .	322
Прогресс техники. Новые тенденции в этой области . . . . .	325
Профессиональное образование. Рост его. Изменение его характера . . . . .	328
Превращение школы учебы в школу труда. Неизбежность этого . . . . .	337
Письмо издателю, который взялся бы издавать „Педагогический словарь“ . . . . .	351
Как учить писать сочинения . . . . .	355
Воспитывающая школьная община . . . . .	360
„Дух времени“ в немецкой народной школе . . . . .	377
Дорогу таланту . . . . .	381
К Всероссийскому съезду учителей . . . . .	401
Неотложная задача рабочих — охрана труда детей и подростков . . . . .	403

К учителям социал-демократам . . . . .	409
Школьная муниципальная программа . . . . .	411
1. Дошкольное воспитание . . . . .	—
2. Школьное воспитание и обучение . . . . .	412
Союз молодежи . . . . .	416
Письмо в Москву . . . . .	419
Борьба за рабочую молодежь . . . . .	421
Из брошюры «Материалы по пересмотру партийной программы» . . . . .	424
Как организовать рабочей молодежи? . . . . .	427
Доклад на II общегородской Петроградской партконференции 3 июля 1917 года . . . . .	430
· Культурно-просветительный отдел Выборгской районной управы . . . . .	433
<i>Переводы с немецкого</i>	
Мой первый школьный день . . . . .	441
Аквариум . . . . .	445
Наше путешествие в Шанхай . . . . .	452
Солнечный свет и свободное творчество детей . . . . .	457

## ПРИЛОЖЕНИЯ

Из подготовительных материалов к работе „Народное образование и демократия“ . . . . .	465
---	-----

## ПРИМЕЧАНИЯ И УКАЗАТЕЛИ

Примечания . . . . .	481
Предметно-тематический указатель . . . . .	497
Указатель имен . . . . .	503



НАДЕЖДА КОНСТАНТИНОВНА  
КРУПСКАЯ  
Педагогические сочинения  
Том первый

✱

Редактор *П. И. Куликов*  
Переплет художника *Н. К. Литвинова*  
Худож. редактор *А. И. Мищенко*  
Техн. редактор *В. Г. Лаут*  
Корректор *Г. Б. Плисецкий*

---

Сдано в набор 2/IV 1957 г.

Подписано к печати 20/VIII 1957 г.

Формат 84×108<sub>/32</sub> Бум. л. 8,00 +вклейки 0,16.

Печ. л. 26,24 + вклейки 0,5.

Уч.-изд. л. 25,12 А07905 Тираж 40.000. Зак. 347.

Цена 14 руб.

---

Изд-во АПН РСФСР, Москва, Погодинская ул., 8.  
Первая Образцовая типография имени А. А. Жданова.  
Московского городского Совнархоза.  
Москва, Ж-54, Валовая, 28.

