

240
1474

240 — 281
1474

Н. КРУПСКАЯ.

К М



Школьное самоуправление
и школьная община.

Из Библиотеки Свободного Воспитания и Образования и Трудовой Школы*.

Под редакцией И. И. Гербунова-Посадова.

Цена 75 коп.

ЛИТЕРАТУРНО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ОТДЕЛ
НАРОДНОГО КОМИССАРИАТА по ПРОСВЕЩЕНИЮ.

МОСКВА. — 1918.

Н. КРУПСКАЯ.

321.5
К-84

240—
1474

ШКОЛЬНОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ И ШКОЛЬНАЯ ОБЩИНА.

183
1474
240
240



из Библиотеки Свободного Воспитания и Образования и Трудовой Школы*.

Под редакцией И. И. Горбунова-Посадова



ЛИТЕРАТУРНО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ОТДЕЛ
НАРОДНОГО КОМИССАРИАТА по ПРОСВЕЩЕНИЮ

Москва. — 1918.

И. Я. КУПЦОВ

1981

1981 г. м. 1

Никем из книгопродавцев указанная на книге цена не может быть повышена под страхом ответственности перед законом страны.

Заведующий Литературно-Издательским Отделом Нар. Ком. по Просвещению

П. И. Себедев-Полынский

Государ. публичная
Историческая
библиотека РСФСР
№ 33693 1963

1851/9/1

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 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 попечений, 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 собою, умение владеть собой, способность руководствоваться в своих поступках лишь собственным убеждением, а не диктатами 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 созданным, 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 ему самоуправление, способное лучше всего развить в нем гражданскую добродетель.

В Америке самоуправление в школах, в общем и целом, дает хорошие результаты. Не малую 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 де-

сятки, 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» (Kuipers). Таким образом, и общественная атмосфера и постановка школьного дела способствуют американских школьников к школьному самоуправлению.

Сначала оно было в виде опыта введено в частных школах и, 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 века. В 1761 г. около Хура основал свою семинарию предшественник Песталоцци, Мартин Планта. Планта в семинарии своей ввел демократический образ правления:

«На избирательных собраниях ученики избирали школьных властей».

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 беспристрастности 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 отмечал 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 выбирать себе адвоката из учеников. Консул рассматривает государственные доказательства, допрашивает свидетелей, выслушивает 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 Плянта 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 Плянты 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 Плянта.

Он устроил свою школьную республику 1) в целях 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 Плянты—о полезном педагогическом приеме.

Современные швейцарские педагоги рассматривают вопрос о школьном самоуправлении под углом Мартина Плянты.

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 доск 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. Учи-

тель в течение шести лет шаг за шагом ведет учеников по пути школьного самоуправления.

Когда читаешь дневник, в который Бурхардт заносил в течение шести лет все события школьной жизни, связанные с вопросом о самоуправлении, удивляешься той планомерной 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 ним. Это какой-то предметный урок, расположенный в целый ряд concentрических кругов и растянутый на продолжение шести лет. Такую работу может проделать лишь человек, глубоко 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 недантизма и учёбы, хотя, конечно, нельзя за ними отрицать известной доли воспитательного значения.

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 стал 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 загоняешь 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 детьми, благодаря влиянию учителя на моральную жизнь ребенка. Ферстер написал даже целую книгу, состоящую из целого ряда подобного рода беседований, 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 надолго 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 учёбы. В школе учёбы 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, со своей природой, активность его находит выход в трудовой деятельности. Но в трудовой школе ребенок работает не один, в товарищеском общении с другими детьми; приходится распределять между собой работу, помогать друг другу. В процессе совместного труда и вырабатывается способность организовываться 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 организовываться 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 обуздания 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 «Общества изучения психологии ребенка» (*Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*) Бине и Бло 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. д.

«Опыт не удался, *self-gouvernement* 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-gouvernement» dans les écoles françaises»*, — то они до такой степени привыкли к тому, что ими руководит внешний авторитет и подчиняет их известной, хотя, конечно, и стеснительной, но благотворительной 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 стремлюсь им предоставить так много свободы, и выражали удовлетворение, что принадлежат к классу, в котором учитель пользуется безграничным авторитетом».

Бедные школьники, как обрабатывают их душу!

(Журнал „Свободное Воспитание“, 1914—1915).

II.

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 заведывание большой городской школой, ученики которой отличались распущенностью 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 на подобие городского, ученики сами будут выбирать себе мэра, членов городской управы, судью, писмоводителя, полицеймейстера и полицейских.

На основе золотого правила: «поступай с твоим ближним так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой», были установлены основные законы школьного самоуправления. Избранные должностные лица должны были принести обет, что будут действовать при исполнении своей службы образно 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 принадлежал в подобных случаях решающий голос.

Введение школьного самоуправления не встретило вначале особого сочувствия со стороны общества и учителей. В луч-

шем случае в нем видели эксперимент гонящейся за всякими новшествами модной педагогики.

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

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 Volksbildungswesen», 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 односторонне 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 деморализации в среде американской демократии. В чисто деспотических приемах управления школой он видит основную причину отсутствия среди образованных классов политической воспитанности, 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 главное 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, толкая 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 недействительными. *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 стал 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 смятчить 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 он 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 собою верш государственной мудрости. Однако он оказался совершенно неприменим на практике. То же показал опыт и относительно 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

походить 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 сходятся большинство немецких сторонников школьного самоуправления. Дараемая 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. Всё 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 могут представить себе школы 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, поль-

зующийся несомненно широким влиянием в педагогическом мире.

Его перу принадлежит ряд работ по педагогике: «Jugendlehre», «Lebenskunde», «Schule und Charakter», «Christentum und Klassenkampf», «Sexualethik und Sexualpädagogik», «Autorität und Freiheit» и др. Вместе с тем Ферстер—практик с несомненным педагогическим чутьем, прекрасно знающий психологию ребенка, умеющий подойти к нему. В книгах его рассыпан 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 охранения 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 Элен Кэй. Свободное воспитание без дисциплины и наказания невозможно, по его мнению, воспитывать лишь распушенных, 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 тщательнее приглядеться, что приемлемо и что не приемлемо 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 препороте в душевной жизни учеников, который связан с выполнением разного рода должностей.

Но, отбрасывая эту сторону школьных самоуправлений, сторонник свободного воспитания не может не присутствовать 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 насилия над нежелающими подчиняться предписаниям учителя товарищам,—гораздо важнее организовать им для планомерной совместной работы и взаимопомощи в деле приобретения знаний. Выборное начало дает толчок в этом направлении самостоятельности детей. А как важно 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 организовать для той или иной совместной деятельности.* У человека может быть большая труеспособность, 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, а умение организовать 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 разви-

вать инициативу, то ведь подобную инициативу нужно развивать и сесторонне, 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. Всё 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 собой 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 называть 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 отсылает 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, наливанье чернил.

Наблюдающий за выполнением уроков каждый раз по окончании урока напоминает, какие уроки надо приготовить. Смотрит за тем, чтобы ученики взяли с собой домой нужные тетради и книги. Ученикам, которым трудно заучивать наизусть, дают 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 хватили 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 разо-

дранных платьях! Это, конечно, мелочь, но такое запрещенное имеет глубокий смысл. Какое самообладание нужно иметь разыгравшемуся мальчику, чтобы не схватить за развевающуюся полу платья просочившего 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 подписывать на обложках названия...» («Charakter und Schule» von Fr. W. Foerster).

Так при школьном самоуправлении выделяются на ряду с полицейскими и такие функции, как избрание 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.

(Журнал «Свободное Воспитание», 1912 г. № 2).

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 биения жизни, не было общей единой цели, всё направляющей и объединяющей, не было коллективной жизни.

Когда попадешь на урок плохого учителя, тогда всё 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, рассказы из жизни детей,—дети слушали, говорили, и всё 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—всё это случайно, обусловлено лишь волею 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 чуждая 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 напряженным рост индивидуальности. А без этого живут в школе детишки даже в лучшем случае, при хорошей учительнице, как-то в $\frac{1}{10}$ 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 года 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 неё.

«Для нас двоих,—рассказывает Лангерман,—собрали из окрестных кварталов большого города человек 40 детей обоюдопола, 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 представился, как говорят врачи, «интересный случай», когда дело идет о спасении жизни, которая тлеется 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 сли-

не 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 всё, что хотите! Только замечте: всё 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 всё это доставит вам как можно больше радости!»

С полусомнением, полурадостью слушали его дети—всё внимательнее и внимательнее. Наконец, пара голосов одновременно спросила: «Это взаправду?» И когда Лангерман и другая воспитательница, оба также одновременно, убедительно ответили: «Конечно, взаправду!» шпатель 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 волнувавшуюся сотрудницу и просил ее не вмешиваться и дать назреть событиям. Некоторые, наиболее сильные, захватили всё и нагрузили тачки; кучка более слабых с сжатыми кулаками и негоду-

щими протестами готовилась к борьбе, а самые слабые, особенно девочки, побежали за защитой к воспитателям. Пора было 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! Ставовись 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 поправилось 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, безобязие!» 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 полудидотов (которые, однако, за всем наблюдали), подняли руки. Я громко сосчитал голоса и сказал спокойно и серьезно: «27 за, 3 против!» Я обратился к трем, бгшим против: «Вы в праве 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 будут три вещи. Каждый одновременно может пользоваться лишь одним садовым инструментом, а у вас было разве только три вещи?»—Все разом: «Они почти всё 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 всё бы принадлежало. Или вы втроем хотите потягаться со мной силой?» Они все трое, со смущенным видом, отказались, а остальные радостно волновались, и некоторые малыши приняли позу Самсона, побившего ослиной челюстью 1000 филистимлян,—они, не знаю 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 можете с ними всё 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 согласилось:—«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 разведем 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, согласно 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, пред 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 воспитывать сильную и коллективную волю к добру. Воля — сила, и школа, которая не развивает и не направляет воли, 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 непрерывно выражают согласие. «Да, теперь вы согласны, и я знаю, что вы этого хотите. Но дело будет не так легко,

как вы воображаете. Будут уставать спина и руки, и вы будете думать: ах, зачем мы согласились!» Дети запротестовали: «Нет, этого я не подумую» 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, всё 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 разногласие. Один будет хотеть, чтобы было *так*, другой *иначе*, и будут недогазвания, ссоры и беспорядок. А что из этого выходит, вы сами недавно испытали. И вы знаете, что мы решили. Подумайте: если будет несогласие, ссоры и споры, устроим ли мы свой сад?» — «Куда 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 нарисовали. 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 всё исправить. Когда картина будет готова, то не будет уже возможности ошибки, ссоры и споров». В несколько минут предложение было принято. Начали мерять метром, футом и шагами, установленным и уменьшенным масштабом, считали, высчитывали, спрашивали, слушали объяснения, делали всё, что диктовалось жизнью, что имело свою цель и основание, и мало-по-малу перед глазами детей, к их несказанной радости, выросло отражение их общей идеи, так как все принимали участие в создании плана.

Теперь у них явилось 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, один 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, тесяняющиеся 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 полями, 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 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 живой 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 проч.» «Говорите всегда названия, они написаны на рисунках и на стаканах». Маленькие печально заявляли: «Мы не умеем еще читать». — «Как жаль! А как хорошо

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 на-ряду 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 неглубоко? Густо или редко? Рядами или сажать в ямки, или как иначе? Тут должны были давать советы и помогать те, кто постарше, пока, наконец, всё 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 грядок, чтобы посмотреть, не проснулись ли уже маленькие растеньца и не просо-вывают 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 должны взойти в свое время. Наконец, один счастливец открыл на своей грядке великое, долгожданное чудо: два маленьких темных, свернувшихся листика. Что за лигование поднялось! Каждый хотел убедиться в чуде собственными глазами. Воспитателей дети таскали 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 растеньцами.

...На свободной почве нашего школьного сада каждый ребенок чувствовал себя вкладывающейся 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 маленьком государстве, а 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, слабые 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 затененных чувств.

Принимаемые ими законы не заучивались, как 10 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 заменялся высшим авторитетом, — авторитетом закона; нас же, воспитателей, освобождали от газрушающего всякую нравственную жизнь подозрения, что власть в наших руках нару-

шает 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 жизнеспособность и выполнимость. Так, напр., закон, что надо постоянно предупреждать друг друга и, что самое главное, слушаться этих предупреждений, вызвал ряд сомнений. Некоторые мальчики говорили, что не знают, сумеют ли справиться с собой в минуту 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 подбодрили 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, полу-согласительным видом говорили: «Знаете, он еще этого не понимает, — он глухой 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 насильем, 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 законы. 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 под-

черкнуто) с правом для каждого удаляемого, без особой процедуры и особого позволения, вернуться в нашу общину, когда он принимал сам для себя решение подчиниться 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 единодушие 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, который носило школьное самоуправление в детской трудовой общине Лангермана, оно переставало быть игрой в самоуправление, в которую оно так часто вырождается, а, главное, утрачивало многие несимпатичные 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 состоянии выполнить *дело*, им нужны были средства; таким образом, побуждаемые естественным интересом, они проныкали 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 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 взрослому на почве продуктивного труда, любовному способу наблюдения, у них попутно вырабатывалось понимание красоты форм и цветов. Они всегда восхищались своими цветами, 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 сущ-

ности, представляет собою естественный орнамент, в основе которого лежат законы прекрасного, то, при пробужденном в детях понимании прекрасных форм, было не трудно 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 овладевал 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 приняты 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 отсталые. Затем возникла карта окрестностей. Таким образом интерес детей все расширялся. Они хотели слушать о других странах, народах и ви-

менах. 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 наверх. 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 представление и таким образом вызвать у них психологический акт, в высшей степени важный для развития интеллекта, который, однако, остается 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 всмотреть на нее, сколько захочу. Как великолепно! Как они теснятся, дерутся», и т. д. И сразу раздалась 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 с авинными свою голову с фотографическим аппаратом и, смеясь, называли ее «ящиком с картинками».

С этого времени «собрание 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 дугу, 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, то-есть 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 историйки, 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 мною дюринской школе, и от этого усилия учительницы пропадали на три четверти даром, и все, что делалось в классе, пробуждало у детей лишь поверхностный интерес.

(Журнал «Свободное Воспитание», 1916—1917).

Шиб 1381

Государственная
Историческая
Библиотека РСФСР
№ 1963

ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ЖУРНАЛ „СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ И СВОБОДНАЯ ТРУДОВАЯ ШКОЛА“.

Под редакцией И. ГОРБУНОВА-ПОСАДОВА.

Журнал «СВОБОДНОЕ ВОСПИТАНИЕ» имеет своей целью разработку вопросов о таком воспитании и образовании, которое основано на самостоятельности, на удовлетворении свободных запросов детей и юношества и на производительном труде, как необходимой основе жизни.

ПОДПИСНАЯ ЦЕНА за ГОД—15 руб.

ДЕТСКИЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ЖУРНАЛ

12 книг

„МАЯК“

12 приложений: игры, занятия, работы.

Для старшего и среднего возраста с отделом для маленьких.

Под редакцией И. Горбунова-Посадова и Е. Горбуновой.

ПОДПИСНАЯ ЦЕНА за ГОД—20 руб.

Журнал особенно подходит для трудовой школы.

Адрес редакций «СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ» и «МАЯКА»:
Мос. ва, Девичье поле, Трубецкой пер., д. 8.