

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

А. В. Уткин



ШКОЛА ТВОРЧЕСКОГО ПОИСКА

УДК 37(091)(470+73)"19"

ББК 74.03(2)6+74.03(7Сое)6

Педагогические произведения Станислава Теофиловича Шацкого (1878–1934), талантливого педагога-новатора сложно назвать научно-педагогическими трудами. Большинство его работ написаны как сочинение-размышление о жизненном пути, о решении вопросов, касающихся педагогической работы, ее смысла, значения, особенностей организации, описания педагогических ситуаций и сформулированных из наблюдений выводов. Замечательный педагог и организатор был человеком широчайшей культуры – незаурядным певцом и артистом (занимавшимся в 1899–1901 годах в Московской консерватории по классу вокала и впоследствии получившим приглашение в оперную группу Большого театра); глубоким знатоком живописи, архитектуры и скульптуры; человеком, хорошо знающим основы естественных и точных наук, агрономии, психологии и истории образования.

Ключевые слова: Шацкий С. Т.; «Сетлемент»; общество «Детский труд и отдых»; колония «Бодрая жизнь»; трудовая школа; Первая опытная станция.

A. V. Utkin

SCHOOL OF CREATIVE SEARCH

Pedagogical works by Stanislav Shatsky (1878–1934), a talented teacher-innovator, are hardly considered to be scientific-pedagogical works. Most his works are written as essays about reflection on life way, solving questions, concerning pedagogical work, its meaning, importance, peculiarity of its organization, description of pedagogical situations and conclusions made up of observations. The remarkable teacher and the organizer was a man of the broadest culture, outstanding singer and actor (who had a vocal class in the Conservatoire

and later was invited to the Opera group of the Bolshoi theatre in Moscow in 1899–1901); he was a deep expert of painting, architecture and sculpture; he was a man who knows basics of natural and exact sciences, agronomy, psychology and history of education quite well.

Key words: S. T. Shatsky; the “Settlement”; the “Children’s society work and leisure”; the colony of “Cheerful life”; the labor school; the First experimental station.

Станислав Теофилович Шацкий родился 1 июня 1878 г. в Смоленске в семье мелкого военного чиновника-делопроизводителя — отец служил в военной канцелярии. Семья была бедной, многолюдной, в меру религиозной, ревностно почитающей власть, служебную иерархию и дисциплину, к тому же жили Шацкие в казармах военного гарнизона, да и отношения родителей — с частыми ссорами и наказаниями детей — не способствовали гармонии в семейном круге. «Единственное, что у меня осталось от раннего детства — это чувства недоумения и страха»¹ — такое ощущение от восприятия детских лет сложилось у С. Т. Шацкого.

В 1888 году Шацкий десятилетним мальчиком был принят в Шестую московскую гимназию, учился хорошо, в первом классе был записан на «золотую доску» как отличный ученик. Как у многих творческих, одаренных, талантливых людей путь, по которому Станислав Шацкий пришел в педагогику был определен тем критическим

отношением к системе обучения и воспитания в гимназии, которое он охарактеризовал одной фразой — «когда я учился, то постоянно чувствовал, что так, как меня учили, не надо ни учиться, ни учить»². Упоминая «о тяжелых психических ранах, нанесенных уму годами учения в средней и высшей школе, С. Т. Шацкий прямо указывает — моя педагогическая вера выросла из отрицательной оценки педагогики, примененной к себе»³.

Как отмечает Д. С. Бершадская, учитель московской школы на протяжении многих лет изучавшая творческое наследие Станислава Теофиловича, — «с каждым годом для С. Шацкого все большее значение приобретает «свое» — то, чему не учили в гимназии, — музыка, пение, произведения русских и иностранных писателей, не входившие в программу... Его любимыми авторами становятся великие гуманисты, тончайшие знатоки души ребенка: Л. Н. Толстой, В. Гюго, Ч. Диккенс»⁴. К тому же став учеником 5 класса он начинает заниматься

¹ Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. Годы исканий / Ред. кол.: А. Н. Волковский, Л. Н. Скаткин, М. Н. Скаткин, В. Н. Шацкая. — М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1958. — 430 с. — С. 202.

² Там же. С. 201.

³ Там же. С. 201.

⁴ Бершадская Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого / Д. С. Бершадская. — М.: Изд-во АПН СССР, 1960. — 264 с. — С. 20.

репетиторством, помогая первокласснику осваивать учебные предметы — так в 15 лет начинается его педагогическая деятельность. Длительное время С. Т. Шацкий дает частные уроки, приобретая практический педагогический опыт и убеждаясь в том, что в обучении главное — побуждение в учениках потребности в саморазвитии, а это возможно только при хорошем взаимодействии учителя и ученика, воспитателя и воспитанника.

В эти годы, признается С. Т. Шацкий, он «...не читал почти никаких педагогических книг. А если и читал, то оставался к ним равнодушным. Мне казалось, что ярко живший в душе личный, испытанный на себе в школе опыт применения педагогических приемов, довольно впрочем однообразных, дает мне право определенно судить о том, как не надо заниматься педагогикой (выделено С. Т. Шацким), и хотелось поэтому поскорее начать действовать самому»¹.

В 1893 году, С. Шацкий поступает в Московский университет, где сначала учится на математическом и медицинском факультетах, затем переходит на естественный факультет, на котором в то время преподает К. А. Тимирязев. Деятельность К. А. Тимирязева, крупнейшего русского естествоиспытателя, одного из первых в России пропагандистов идей Дарвина об эволюции, ставшего

образцом служения науке и делу просвещения оказала, по-видимому, решающее значение на С. Т. Шацкого, по свидетельству которого «в ранней молодости моей, когда приходилось определять, что мне делать в жизни, я никогда не останавливался на деятельности педагогической. Я примерялся к работе врача, инженера, естествоиспытателя, музыканта, отбрасывая одну, переходил к другой, не чувствуя, в сущности говоря, ни к одной горячего влечения. Сравнительно поздно меня стала увлекать педагогика и после малых колебаний захватила прочно и надолго»².

В 1902 г. С. Т. Шацкий заканчивает естественный факультет университета, а в следующем году по совету К. А. Тимирязева поступает в Московский сельскохозяйственный институт, в котором учится 1903—1905 гг. С 1905 года начинается активная общественно-педагогическая работа С. Т. Шацкого, которую в одной из своих статей он условно делит на три периода 1905—1908; 1908—1914 и 1914—1917 гг.³

Первый период начался с не увенчавшейся успехом попытки создания частной школы, однако встреча с известным архитектором и педагогом А. У. Зеленко, совершившим в 1903 году кругосветное путешествие и изучавшим в то время теорию и практику воспитания в странах Западной Европы, при-

¹ Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. Годы исканий / Ред. кол.: А. Н. Волковский, Л. Н. Скаткин, М. Н. Скаткин, В. Н. Шацкая. — М.: Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1958. — 430 с. — С. 201.

² Там же. С. 201.

³ Бершадская Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого / Д. С. Бершадская. — М.: Изд-во АПН СССР, 1960. — 264 с. — С. 35.

вела к созданию первого в России детского клуба. Летом 1905 года С. Т. Шацкий и А. У. Зеленко вывезли 14 воспитанников детского приюта на летнюю дачу в Щелково (Щелковская колония), реализуя проект создания детского сообщества на практике. Осенью 1905 г. был организован первый клуб для детей и подростков в Бутырско-Марьинском районе Москвы. В начале 1906 года при нем открывается детский сад (первоначально на 20 детей), затем — медицинский пункт; начинает складываться коллектив педагогов-энтузиастов. Занятия с детьми становятся все более разнообразными, ребята объединяются в клубы-кружки по интересам, проводится активная работа по изучению условий семейного воспитания и просвещению родителей. Комплекс этих учреждений, обеспечивающих реализацию модели «народной системы воспитания» А. У. Зеленко предлагает назвать settlement, т. е. культурным поселком (settlement — поселение)¹. Уже к весне 1906 г. в деятельности «Сетлемента» участвуют около 120–150 детей, а в 1907 г. при поддержке благотворительных организаций и пожертвовании местного населения возводится новое здание для развития учреждения. Быстрый рост популярности нового общества вызывает пристальное внимание властей и в мае 1908 года общество закрывается полицией под предлогом пропаганды идей социализма среди детей.

Возобновить работу педагогов-энтузиастов удалось в новом качестве в феврале 1909 г. при организации общества «Детский труд и отдых». Возвращаясь к идее создания детской сельскохозяйственной колонии, Шацкий в 1910 г. посещает детские дома Швеции, Финляндии, Норвегии и Дании, где анализирует педагогический опыт зарубежных коллег, и в 1911 году организует летнюю детскую колонию «Бодрая жизнь» основой деятельности которой становится сельскохозяйственный труд. В этой колонии каждое лето жили 60–80 мальчиков и девочек, занимавшихся в клубах общества «Детский труд и отдых». Основой жизни в колонии был физический труд: приготовление пищи, самообслуживание, благоустройство, работа на огороде, в саду, в поле, на скотном дворе. Свободное время отводилось играм, чтению, беседам, постановкам спектаклей-импровизаций, занятиям музыкой, пением².

Весьма плодотворной для развития идей трудового воспитания становится поездка С. Т. Шацкого в 1913 г. в детские учреждения Швейцарии, Франции, Бельгии и Германии. В этих поездках Шацкий приходит к выводу о необходимости создания детского опытно-показательного учреждения, своего рода научно-методического центра, в котором можно было бы, решая практические проблемы, теоретически их оформлять, обеспечивая повышение квалификации и подготовку широ-

¹ Там же С. 43.

² Шацкий Станислав Теофилович. Режим доступа: URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

кой аудитории слушателей. Позднее у С. Т. Шацкого возникает мысль назвать это учреждение опытной станцией, по аналогии с опытными станциями, изучающими природу и сельское хозяйство¹.

Таким образом, к 1917 г. идеи С. Т. Шацкого оформляются в ряд проектов опытных станций, деятельность которых построена на принципах трудовой школы: «трудовая школа есть по существу хорошо организованная детская жизнь..., если бы мы сумели это сделать, если бы мы сумели обслуживать детей всесторонне — и со стороны общественной и трудовой, и со стороны умственной и эмоциональной, то мы имели бы наиболее совершенный образец организации трудовой школы»².

Опубликованная осенью 1918 г. «Декларация о единой трудовой школе», а так же предложение П. Н. Лепешинского на съезде учителей-интернационалистов создать опытно-показательные учреждения, которые воплотили бы в жизнь принципы Единой трудовой школы, формируя новые методы работы советской школы, дают возможность реализовать задуманное. В мае 1919 года на основе учреждений общества «Детский труд и отдых» С. Шацкий организует опытно-показательные учреждения Народного комиссариата просвеще-

ния РСФСР, которые составляют Первую опытную станцию по народному образованию. К осени 1919 г. Первая опытная станция состояла из 10 школ I ступени и школы-колонии «Бодрая жизнь».

1919—1921 гг. — период становления Первой опытной станции, создания ее организационной структуры, подготовки педагогических кадров, поиска новых форм и содержания учебно-воспитательной работы, определения реальных связей школы с социальной средой³. К концу этого периода складывается организационная структура Первой опытной станции, которая состояла из Калужского и Московского отделений.

Сельское отделение станции в Калужской губернии включало 14

школ первой ступени, школу второй ступени, пять детских садов,⁴ дошкольные летние площадки, 3 районные библиотеки, школьный музей, педагогическую выставку и фундаментальную библиотеку⁴. Задачи методического центра отделения выполняла колония «Бодрая жизнь». Городское отделение станции в Москве объединяло детский сад и школы первой и второй ступени. В состав станции входили внешкольные учреждения для детей и взрослых, а также курсы по подготовке и повышению квалификации учителей. Опытная станция

¹ Бершадская Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого / Д. С. Бершадская. — М. : Изд-во АПН СССР, 1960. — 264 с. — С. 59.

² Черепанов С. А. С. Т. Шацкий в его педагогических высказываниях / С. А. Черепанов / под ред. М. Н. Скаткина и Л. Н. Скаткина. — М. : Учпедгиз, 1958. — 134 с. — С. 23.

³ Фрадкин Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого / Фрадкин Ф. А., Малинин Г. А. — М. : Прометей, 1993. — 176 с. — С. 27.

⁴ Там же с. 35.

вела работу с детьми, устраивала совместную работу школы и населения по воспитанию детей, занималась исследовательской деятельностью.

По мнению многих исследователей, 20-е годы XX века, подъем и расцвет того исторического периода, можно условно назвать «золотым временем» советской педагогики. А. А. Романов считает, что «это был период самого яркого, яростного, решительного экспериментирования: комплексные программы ГУСа; использование и попытки воплощения всех основных идей мировой педагогики; деятельность опытно-показательных школ (которые были визитными карточками педагогической России того времени), руководимыми настоящими педагогическими подвижниками, куда с удовольствием водили экскурсии, в том числе и иностранные делегации. Наиболее показательна в этом плане была 1-я опытная станция. Не просто по номеру первая, но по размеру территории, масштабу и размаху деятельности, самое затратное учреждение, но и самое эффективное по достижениям»¹.

В 1920 г. согласно постановлению Наркомпроса, Первая опытная станция заносится в список ударных педагогических учреждений, деятельность станции служит образцом учебно-воспитательной работы советской школы 20-х гг., ее коллектив

включается в разработку программ Государственного ученого совета Наркомпроса РСФСР. Основой организации деятельности Первой опытной станции становятся материалы исследований, предметом которых являются социально-экономические и культурно-бытовые факторы социальной среды, особенности формирования отношений в детском коллективе, трудовое воспитание и физическое развитие детей, особенности создания культуроёмкой среды, обоснование форм работы с сельским населением и др.

В 1928 г. по приглашению наркома просвещения А. В. Луначарского Советский Союз посещает представительная американская делегация, возглавляемая выдающимся педагогом Дж. Дьюи. Визит Дьюи в Россию в 1920-е гг. — отмечает Е. Ю. Рогачева — симулировал диалог представителей разных культур по важнейшим педагогическим проблемам, в числе которых была теория трудовой школы, проблема содержания образования, организационных форм и методов обучения². В конце июля — начале августа 1928 г. делегация посетила Первую опытную станцию Наркомпроса, находившуюся в Москве, а также провела три дня в ее сельском отделении в Калужской области.

С. Т. Шацкий всегда относился к Дж. Дьюи с огромным почтени-

¹ Романов А. А. Экспериментальная работа М. Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М. Н. Скаткина) / А. А. Романов // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 1. — С. 42–51.

² Рогачева Е. Ю. Воспитание детей в семье Джона Дьюи / Е. Ю. Рогачева // Историко-педагогический журнал. — 2013. — № 2. — С. 81–97. — С. 94.

ем. Доказательство тому приводит Е. Н. Астафьева: «еще в 1921 г. в предисловии к изданию сокращенного перевода главного педагогического труда Д. Дьюи — книге «Демократия и образование» — С. Т. Шацкий, называет американского ученого «властителем дум» советских педагогов той эпохи, а в статье, посвященной встрече с американскими педагогами, С. Т. Шацкий, подчеркивает, что профессор Дьюи «является в настоящее время самым авторитетным идеологом новой школы не только у себя на родине, но и в Европе»¹.

Период конца 20-х — начала 30-х годов стал для станции довольно сложным: в попытках объять необъятное, охватить весь круг социальных и педагогических проблем, соединить учебную и воспитательную деятельность, выполнить роль культуртрегера в работе с населением и при этом активно участвовать во всех политических кампаниях и руководить огромным количеством разнообразных учреждений — все это привело к снижению качества учебно-воспитательной работы. Ф. А. Фрадкин отмечает еще один важный социально-политический аспект — проблема взаимодействия школы и социальной среды в 30-е гг. перестала интересовать власть, так же как и необходимость генерации новых педагогических идей на опытных станциях, идей, часто не-

созвучных политике партии в области образования².

Постановлением коллегии Наркомпроса в мае 1932 г. Первая опытная станция была реорганизована. С. Т. Шацкий стал директором Детской центральной экспериментальной педагогической лаборатории, созданной на базе Московского отделения, а Калужское отделение станции получило название Первой опытной станции им. М. С. Эпштейна и просуществовало до 1937 г., когда было закрыто одновременно со всеми опытно-показательными учреждениями³.

Автор и теоретик идеи организации «открытой школы» как центра воспитания детей в социальной среде; создатель и руководитель масштабного образовательного комплекса нового типа; организатор эффективно работающей воспитательной системы; оригинальный дидакт; педагог-психолог, внесший существенный вклад в разработку методов педагогического исследования и методику исследования детского коллектива; сторонник демократических принципов организации школы, основанных на уважении к личности ребенка и его самоопределении — по сути, нет ни одной педагогической проблемы, которая бы не находила творческого решения у Станислава Теофиловича Шацкого — оригинального и неповторимого русского педагога.

¹ Астафьева Е. Н. Д. Дьюи и С. Т. Шацкий: встреча и знакомство двух выдающихся педагогов XX столетия / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. — 2016. — № 4. — С. 64–75. — С. 66.

² Фрадкин Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого / Фрадкин Ф. А., Малинин Г. А. — М.: Прометей, 1993. — 176 с. — С. 49.

³ Там же. С. 49.

Список литературы

1. Астафьева, Е. Н. Д. Дьюи и С. Т. Шацкий: встреча и знакомство двух выдающихся педагогов XX столетия / Е. Н. Астафьева // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 4. – С.64–75.
2. Бершадская, Д. С. Педагогические взгляды и деятельность С. Т. Шацкого / Д. С. Бершадская. – М. : Изд-во АПН СССР, 1960. – 264 с.
3. Рогачева, Е. Ю. Воспитание детей в семье Джона Дьюи / Е. Ю. Рогачева // Историко-педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 81–97.
4. Романов, А. А. Экспериментальная работа М. Н. Скаткина на 1-й Опытной станции НКП РСФСР как основа его научных интересов в педагогике (к 115-летию со дня рождения М. Н. Скаткина) / А. А. Романов // Историко-педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 42–51.
5. Фрадкин, Ф. А. Воспитательная система С. Т. Шацкого / Фрадкин Ф. А., Малинин Г. А. – М. : Прометей, 1993. – 176 с.
6. Черепанов, С. А. С. Т. Шацкий в его педагогических высказываниях / С. А. Черепанов // под ред. М. Н. Скаткина и Л. Н. Скаткина. – М. : Учпедгиз, 1958. – 134 с.
7. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. Годы исканий / Ред. кол.: А. Н. Волковский, Л. Н. Скаткин, М. Н. Скаткин, В. Н. Шацкая. – М. : Изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1958. – 430 с.
8. Шацкий Станислав Теофилович. Режим доступа: URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

С. Т. Шацкий



Мой педагогический путь ¹

Мое детство прошло в семье отца моего, мелкого военного чиновника, делопроизводителя канцелярии одного из пехотных полков. Семейный режим был довольно строгий. Военная среда в значительной степени способствовала тому, что почитание старших и всякого начальства, религиозность и точность выполнения всех своих маленьких обязанностей были усвоены мною очень основательно. Семья моя жила довольно замкнуто, и родственные чувства были весьма сильны. Достатки были небольшие, а семья велика; вопросы о том, что сделать с большим количеством детей, куда их отдать, к чему их готовить, откуда взять на это средства, были чрезвычайно тревожными.

Одно из самых ярких впечатлений моего детства – это постоянное ощущение или страха, или своей вины перед старшими. Страхи, которые испытывала семья маленького чиновника в то время, в 80-е годы тяжелой реакции эпохи Александра III, были, конечно, вполне основательны: было чего бояться скромному чиновнику.

Я был, по-видимому, довольно способным и без особенного труда поступил в классическую гимназию, но то, что я получил в патриархальной своей семье: заботу о своих успехах, страх перед начальством и почтительное к нему отношение, – перешло, конечно, и в школу; в школе я встретил очень много похожего на то, к чему уже привык, живя в условиях семейной жизни, в условиях военной среды. Довольно рано, по всей вероятности благодаря сильно развитому воображению и впечатлительности, я начал оценивать своих учителей со стороны их подхода к детям; за редкими исключениями все учителя в их отношениях к детям были друг на друга похожи. Я знал, что они были моими начальниками, и поэтому все знают и все умеют, но чувствовал, что они не умеют обращаться с детьми. Я помню отчетливо свою первую педагогическую оценку: я ясно видел, что мои учителя постоянно «забывают о том, как они сами были маленькими», и поэтому не понимают, как жестоко их ученье. Хотя благодаря этой критике во мне и должен был возникнуть протест против моего

¹ Статья написана в 1928 году по просьбе С. А. Черепанова для его книги «С. Т. Шацкий в его педагогических высказываниях» – М.: Работник просвещения, 1928. – 106 с.

школьного начальства, тем не менее первые четыре года я учился чрезвычайно добросовестно и был на отличном счету у своих учителей. Я хорошо помню, как уже к концу четвертого года мое ученье стало в значительной степени мне надоедать. Я жадно искал среди взрослых такого человека, который мог бы меня понять, на кого я мог бы опереться. У меня были надежды, что в старших классах все будет идти как-то по-другому, но эти надежды не оправдались. Тот протест, который я чувствовал в себе и который видел в среде своих товарищей, стал гораздо более ясным в старших классах гимназии. Ученики совершенно определенно говорили о том, что надо воевать с учителями; шалости, лицемерие, обманы, всевозможные способы устроиться так, чтобы получить хорошую отметку, ничего не зная, были самым обычным делом. В наших отношениях с учителями были и серьезные битвы, были маленькие победы и большие поражения. Ученье мне окончательно опостылело.

Участвуя во всех сторонах гимназической жизни и ученья, я продолжал оценивать те способы, которые применялись учителями по отношению к нам, ученикам, и относился к ним, вероятно, так же, как и все мои товарищи, за редким исключением, чрезвычайно отрицательно. Я чувствовал, что мои способности и мои запросы не находят себе здесь ни одного отклика. Я жил, учился и в то же время чувствовал, что так жить и учиться не надо; моя жизнь наполнялась огромным количеством всевозможных пустяков. На эту критику было затрачено чрезвычайно много сил, и это единственное, что было интересным, а работать систематически, настойчиво я совершенно разучился. Кстати сказать, система занятий была у нас в полном смысле слова бездарной. Ведь в самом деле, занимаясь в течение 8 лет латинским языком не менее 5 часов в неделю, 6 лет – греческим не менее 4 часов, тратя на французский и немецкий языки 4 часа вместе, казалось бы, что за такое время можно было научиться порядочно говорить и читать, а мы, за редким исключением, едва-едва читали и, в сущности говоря, выходили из школы почти полными невеждами.

Таким образом, годы моего ученья дали мне достаточное количество отрицательных впечатлений, и к концу гимназического курса у меня опять возникли надежды на то, что в университете я встречу совершенно другую обстановку. Курс гимназии я кончил с прекрасным дипломом, но с чрезвычайно скудными познаниями и даже не мог сознательно выбрать факультет, не имел представления о том, что такое наука и как вообще работают в университете студенты и профессора.

С внешней стороны я встретил в университете обстановку другую: она была внешне неизмеримо более свободна, чем та, к которой я уже привык в гимназии, но то, что я видел со стороны моих гимназических преподавателей, мне пришлось отметить и в профессорской среде. Огромное большинство профессоров, с которыми я входил в общение, чрезвычайно мало интересовалось студентами, и между профессорами, с одной стороны, и студентами, с другой, вставала стена зачетов, экзаменов, носивших формальный характер. Главное же то, что для меня стало ясным, что никаких ответов на те многочисленные запросы, которые я пытался ставить для своей жизни, для своей научной работы, здесь, в университетской обстановке, я не получу. Очевидно, все это придется отложить на то время, когда я кончу университет и начну жить и работать по-настоящему. Наибольшее количество мучений испытывал я при мысли, что мне не под силу справиться с университетскими курсами, что мои знания являются слишком незначительными, привычки работать систематически я совершенно не имею. Из этого положения необходимо было искать выход.

Впрочем, я должен помянуть добром К. А. Тимирязева, у которого я занимался последние годы пребывания в университете.

Первые годы студенчества были совершенно неудачными; я блуждал с одного факультета на другой, пока не остановился на естественном, выбор которого и на третий год университетской жизни был в значительной степени случайным. Но, разумеется, так же, как и раньше, я не мог довольствоваться тем, что давали мне гимназия и университет. В некоторых областях я все-таки был довольно осведомлен, во всяком случае русскую и иностранную литературу я знал довольно хорошо, поскольку последняя была доступна мне в переводах. Моими любимыми авторами были Диккенс, Виктор Гюго и Л. Н. Толстой.

Между прочим, я перевел для одного издательства роман Э. Золя («Мадлен Ферра»).

В своих трудных и продолжительных исканиях выхода из создавшегося тяжелого положения я чувствовал весьма сильное влияние Л. Н. Толстого. Толстой привлекал меня своим протестом против обычных условий жизни, и его настойчивое указание на то, что нужно искать настоящего дела среди наиболее обездоленных масс населения, производило на меня сильнейшее впечатление. Религия Толстого действовала на меня главным образом со стороны эмоциональной: я очень хорошо знал «Исповедь» Толстого, но никогда не мог дочитать до конца «В чем моя вера?». Кроме того, я никак не мог понять отношения Толстого к науке, а между тем я уже по личному

опыту знал моменты (хотя их было немного) великих наслаждений, которые давала работа в лаборатории или занятия в бывшем Румянцевском музее, где я бывал очень часто, окруженный огромными фолиантами разнообразных книг, главным образом философского, педагогического и психологического содержания.

Не могу, конечно, не отметить того совершенно необычайного впечатления, которое произвела на меня Яснополянская школа в изображении Толстого. Мое живое воображение рисовало мне картины моей собственной жизни в семье, в школе; и мысли о том, как по-настоящему нужно учить и воспитывать детей, а главное – как к ним относиться, очень часто приходили мне в голову. Я помню, что под влиянием статьи («Так что же нам делать?») Толстого я решил совершенно отказаться от давания уроков, от репетиторства, от подготовки учеников к экзаменам, что в то время являлось главным источником студенческого заработка. В материальном отношении выполнение этого решения было для меня чрезвычайно трудным, но тем не менее я обнаружил здесь огромное упорство, и только несколько лет спустя, когда у меня у самого уже сложился ряд взглядов на то, как надо учить детей, я вновь принялся за занятия с ними, но в этой работе ставил всегда такие условия: чтобы мне не приходилось никого никуда готовить, ни к каким экзаменам, что я буду заниматься только развитием моих маленьких учеников. Занятия свои я обставлял возможно более богато: я постоянно таскал с собой книги, приборы, производил со своими учениками разнообразные физиологические, химические и физические опыты и обращал чрезвычайно большое внимание на самостоятельность мысли моих учеников. В общем, я не могу сказать, чтобы какой-нибудь из этих опытов я доводил до конца. Обыкновенно перед экзаменами родители или мне отказывали, видя, что я завожу дело слишком далеко, или всякими хитрыми доводами уговаривали меня взяться и за подготовку к экзаменам; как правило, из этого редко что-либо выходило: ученики мои довольно часто проваливались.

Таким образом, я не могу сказать, чтобы мои первые педагогические опыты были удачными, хотя в некоторых отношениях они и были интересны. Все же в это время у меня уже складывалось представление о той системе воспитания, которую нужно было бы проводить в жизнь. В эту систему входили: физический труд, самостоятельность детей, тесные товарищеские отношения между учителем и учениками, оказание им помощи и отсутствие учебников. Никогда не приходилось мне думать о том, что я буду учителем в средней школе; можно было заранее сказать, что из этого ничего не выйдет.

Толстой имел на меня влияние и с другой стороны. Я относился довольно холодно к происходившим тогда студенческим беспорядкам и волнениям, я настолько был заряжен тем, что самое ценное – это культурная работа среди широких слоев населения, лишенных самых элементарных благ культуры, что трата сил на митинги, на выслушивание речей, на все то, что я называл словами, я считал совершенно излишним. Но в то же самое время мне постоянно казалось, что я в чем-то неправ, и вот это смутное сознание своей неправоты все больше и больше толкало меня к тому, что я должен дать, должен вырабатывать свои собственные ответы на те вопросы, которые к концу царствования Александра III достаточно сильно выдвигались нашей широкой общественностью.

Эти вопросы выдвигались не только студенческими волнениями, но и все более и более учащавшимися рабочими беспорядками и забастовками. Обо всем этом приходилось много читать и весьма горячо спорить, и чем ближе подходило к концу мое пребывание в университете, тем все более настойчиво и более ярко вставали передо мною основные вопросы: каковы мои ответы и что я буду делать в жизни?

Влияние на меня Толстого я могу отметить еще и с третьей стороны. Несомненно, под его влиянием я, типичный городской житель, хотя я и бывал раньше много раз в деревне, стал строить планы деревенской работы. Мне рисовалась сельскохозяйственная школа, которая будет создана на совершенно новых основаниях; я даже задумывался над тем, чтобы теперь же, не дожидаясь выхода в жизнь, разработать полностью программу и методику такой школы; разумеется, оглянувшись на себя, я почувствовал, что остался все тем же невежественным человеком, который не имеет никакого права братья за такие ответственные дела, как руководство школой.

Совершенно неудовлетворенный долгими годами университетского ученья, я перешел в сельскохозяйственный институт, в котором пробыл с 1903 по 1905 год. Московский сельскохозяйственный институт, бывшая Петровская академия, был в это время учреждением, которое только что раскрыло свои двери для всех желающих в нем учиться. Как известно, после «нечаевской истории» академия была закрыта и через два года преобразована в сельскохозяйственный институт – замкнутое привилегированное учреждение для детей помещиков. В мое время в этот институт стали уже вливаться свежие кадры молодежи, и политическая жизнь забила в нем кипучим ключом. В то время в институте возрождались общественные традиции Петровской академии: студенты разделялись на ряд по-

литических групп, которые вступали между собой в открытые споры, серьезно привлекавшие общественное внимание. Впервые появились и студентки. Участвуя довольно сильно в политической жизни студенчества, я тем не менее не присоединился ни к одной из политических групп и только тщательно присматривался к новым для меня и разнообразным типам молодежи. Так же, как и раньше, в университете я отмечал значительную долю словесности, против которой я всегда внутренне восставал. Особенно меня смущало то, что широчайшие общественные, политические проблемы, которые намечались в это время, как-то мало увязывались с тем скромным делом, с той работой в сельской школе, которую я себе наметил, и поэтому я свои планы разрабатывал втихомолку, стараясь взять за время своего пребывания в институте все то, что он мог мне дать в научном и практическом отношении.

Особенное внимание я обратил на одного из самых оригинальных профессоров академии – А. Ф. Фортунатова, который не признавал экзаменов и всячески поощрял студентов с самого первого курса заниматься самостоятельно научной работой. Хотя его работа – сельскохозяйственная статистика – была очень далека от моих педагогических интересов, тем не менее его методы работы меня в сильнейшей степени интересовали и привлекали. Вообще же говоря, для работы научной, лабораторной, исследовательской академия того времени предоставляла полнейший простор для всех желающих. В этом отношении необычайно широкую возможность работать предоставил мне, как и многим товарищам, проф. В. Р. Вильямс. Я начинал уже колебаться – не идти ли мне по научному пути, но тут меня охватила чрезвычайно сильная жажда реального дела, тем более, что в 1905 году работать в академии по политическим условиям было почти невозможно, и когда выяснилось, что такое дело может найтись, я бросил институт и начал уже всецело заниматься педагогикой.

Первое дело, которое привлекло меня, имело почти все то, что я считал подходящим для своей работы. Оно носило бесспорно общественный характер, давало простор творчеству каждого участника, избрало для своей деятельности бедные рабочие слои населения, имело своим заданием провести в жизнь трудовое воспитание, детское самоуправление и удовлетворение детских интересов. Это мое первое педагогическое дело, которое, собственно говоря, и можно считать началом моей педагогической деятельности, называлось «Сетлементом», т. е. поселком культурных людей среди бедного населения (американская идея, пересаженная на русскую почву известным педагогом А. У. Зеленко). В этом деле я принял са-

Памятные даты истории образования и педагогики...31

мое серьезное участие и отдавал ему в течение многих лет все свои силы. В самом начале вокруг него возникли ожесточенные споры; одним оно казалось чрезвычайно смелым, почти фантастическим, другие же считали его несвоевременным – тем культуричеством, которое в ту горячую политическую эпоху не должно было иметь места в жизни.

Я вспоминаю мои горячие споры в это время с покойным Л. Б. Красиным, который считал наш «Сетлемент» не только в какой-либо мере интересным общественным начинанием, но прямо-таки вредным с общественной точки зрения. Я горячо оспаривал его мнение, доказывал ему, что мы, приближаясь все более и более к решительной схватке с царизмом, должны теперь же, если есть какие-нибудь возможности, оформлять такие учреждения, которые нужны для нарождающегося общественного строя. Тов. Красин необыкновенно убедительно уговаривал меня бросить эти вредные затеи. «Когда грянет настоящая революция, – говорил он, – и можно будет работать уже практически над новым строем, тогда все то, о чем вы говорите, придет в виде сотен и тысяч учреждений; сейчас же уделять силы на это дело – значит отвлекаться от политической борьбы, значит, реально мешать подготовке революции. Сейчас, – утверждал он, – нет никаких предпосылок, для того чтобы строить такое дело, а тогда этих предпосылок будет более, чем достаточно». Так мы разошлись, совершенно не убедив друг друга.

Дело «Сетлемента» быстро привлекло внимание представителей радикальной интеллигенции того времени. Интересно отметить, что в числе его работников было чрезвычайно мало педагогов. Мы выбрали для своей работы район между Бутырками и Марьиной рощей, принялись за социальное изучение района и стали строить планы своей работы, исходя из этих социальных условий. Главный кадр участников был так же, как и я, с университетским образованием. Недостаток средств возмещался колоссальной энергией и огромным интересом к делу. «Сетлемент» решил обратить главное внимание на общественное детское воспитание, а поэтому в первую очередь были созданы детская трудовая колония и организация детского самоуправления в ней, детские клубы в Москве, детский сад и трудовые мастерские для подростков. В «Сетлемент» хлынула детвора отовсюду, мальчики и девочки, количество которых все время быстро росло. Но в связи с ростом самого дела росла и огромная подозрительность по отношению к нему со стороны духовенства, полиции, с одной стороны, и, к сожалению, учителей городских школ, с другой. Скоро «Сетлемент» перешел на полулегальное существование, которое через три года привело к тому, что деятельность его

была признана политически опасной, и он был закрыт постановлением московской администрации. Весьма серьезное участие в закрытии «Сетлемента» принимал «Союз русского народа».

Педагогические идеи «Сетлемента», которые разрабатывались и идейно, и практически при моем большом участии, были для того времени чрезвычайно характерны. В сущности, это было бесспорно такое педагогическое дело, которое в известной степени выдвигалось в связи с первой русской революцией, поскольку она в то время в сильной степени поддерживалась радикальной интеллигенцией. Надо отметить, что финансировала «Сетлемент» крупная буржуазия, которая, очевидно, находила для себя вполне приемлемым создавать такие учреждения, которые стояли бы вне курса казенной педагогики. В это же время крупная буржуазия давала средства даже на с.-д. партию (Морозов). В течение моей педагогической работы у меня, конечно, бывали моменты чрезвычайно сильного подъема, но тот подъем, с которым я принялся за эту работу, был, пожалуй, не сравним ни с чем. В это дело я вложил все свои мысли, которые выработывались у меня в течение долгих сумеречных лет моего ученья в средней школе и университете. Оно соединяло меня с большим кругом новых интересных товарищей. В этот период громадную помощь мне оказал А. У. Зеленко, вместе с которым и по инициативе которого я взялся за новое для всех нас дело. Я вступал в самые отчаянные споры с тем строем педагогической работы, который был мне и так хорошо знаком и так ненавистен.

Идея «Сетлемента» была перенесена, как я уже сказал выше, из Америки. Для американских либералов было чрезвычайно характерным организовывать эти «сетлементы» так, чтобы в них была полная терпимость к самым разнообразным мнениям, которые вообще имеются в обществе и вступают друг с другом в конфликт. Разумеется, идея социального примирения классов при помощи такого рода общественной работы была далеко не чужда американским педагогам; «Сетлемент» должен быть аполитичным и беспартийным по самому существу своей организации и тем делать то дело, которое нужно умной буржуазии. С этой аполитичностью и беспартийностью у нас ничего не вышло; хотя в числе работников и были люди, принадлежавшие к различным политическим партиям умевшие уживаться друг с другом, но сам «Сетлемент» относился резко отрицательно к таким политическим организациям, как «Союз русского народа», «октябристы» и вообще правые партии. Таким образом, до известной степени отбор все-таки был, и на это толкал нас тот социальный слой, с которым нам приходилось работать. Конечно, рабочая среда никогда не могла бы примириться с таким аполитизмом, но рабочие

разных политических партий у нас постоянно бывали. Полиция же, которая окружала «Сетлемент» самым внимательным надзором, и охранный отдел, державшее своих конных и пеших агентов около «Сетлемента», были гораздо более правы, рассматривая его как одно из разветвлений социалистических течений того времени.

За три года существования «Сетлемента» совершенно ясно обнаружилась очень большая тенденция всех работников к созданию опытного педагогического учреждения, задачей которого было бы производить разнообразные общественные педагогические опыты, но «Сетлемент» тщательно избегал всего того, что могло в той или другой степени напоминать обычную школьную практику, и поэтому все то, что создал «Сетлемент», было, в сущности говоря, для нашей педагогической действительности новым по форме.

Между тем реакция усиливалась все более и более. После закрытия «Сетлемента» пришлось употребить довольно много усилий, такта и ловкости на то, чтобы каким-нибудь путем, хотя бы под другим видом, можно было продолжать работу. Через год деятельность основного ядра работников «Сетлемента» возобновилась, это было общество под новым названием – «Детский труд и отдых». В это время (1910 год) я могу отметить известное влияние идей Джона Дьюи на развитие моих педагогических взглядов. Джон Дьюи привлек мое внимание своей философией прагматизма, которая очень настойчиво ставила проверку идей при помощи жизненного дела, а также чрезвычайно тонким анализом детских интересов. Я даже построил целый план, программу работ с детьми на основании удовлетворения их интереса. Не могу сказать, чтобы меня особенно интересовал другой американский педагог – Стенли Холл; его выводы мне казались довольно проблематичными и идеи генетизма – не имеющими практического значения. Меня все-таки интересовал главным образом вопрос о трудовом воспитании, и в первое же мое путешествие за границу, в 1910 году, я прежде всего постарался изучить формы трудового воспитания, которые применялись в Скандинавских странах в детских домах. Тут мне бросилась в глаза чрезвычайная жизненная приспособляемость заграничных педагогов; они всегда были очень практичными, очень хорошими организаторами, но в то же время чрезвычайно узкими людьми. У меня были постоянно большие споры со скандинавскими педагогами относительно наказаний не только телесных, которые тогда применялись довольно широко, но и наказаний вообще. Почти такое же впечатление я вынес и из второго моего путешествия за границу (1913–1914 годы), когда в поисках трудовой школы я побывал в Германии, Бельгии, Франции и Швейцарии.

Всюду я видел чрезвычайно узкую постановку вопроса о трудовой школе вообще и огромную разницу между старыми школами и школами с зачаточными формами новых педагогических идей, но в то же самое время меня поражало умение западноевропейских педагогов организовывать работу и хорошо ее оборудовать... тем не менее я не мог вынести ничего особенно ценного для себя из западноевропейской теории и практики. Впрочем, большой интерес во мне возбудили работы педагогической организации Декроли и кое-что в зарождавшемся тогда институте Жан-Жака Руссо в Женеве. То же, что я считал чрезвычайно интересным, стояло как раз в стороне от педагогических движений, это – прекрасно поставленные профессиональные школы. Во всяком случае, тот материал, который получался из Америки, в педагогическом отношении казался мне гораздо более свежим и жизненным.

Во время войны в связи с необходимостью обслуживать огромное количество детей, отцы которых ушли на фронт, запросы на массовую педагогику значительно усилились. Передо мною стояла чрезвычайно большая задача, которую со значительными затруднениями мне все же удалось выполнить, а, именно; уберечь детей от шовинистического угара, от возбуждения ненависти к немцам, что было в то время довольно сильно распространено в широких демократических кругах нашей общественности. Эта позиция в значительной степени изолировала и меня, и моих товарищей от общего потока и общественно-педагогической работы.

Если при закрытии «Сетлемент» против нас вооружались «Союз русского народа», монархисты и охранное отделение, то теперь можно было отметить значительное недовольство нами не только среди людей, которые могли бы давать на ведение дела деньги, но и среди педагогов, демократически настроенных. Наш кружок занимал изолированную позицию в целом ряде вопросов: в вопросах методических, связанных с работой экспериментальной школы, в работе детского сада и в вопросах подготовки педагогов, за которую мы серьезно взялись. В самом деле, было чрезвычайно трудно удержаться на позиции опытного дела, на позиции изучения его в то время, когда жизнь в связи с войной выдвигала как раз свертывание всех работ подобного порядка, выдвигая практические задачи массового обслуживания детей в атмосфере военного угара. Основные упреки, которые нам приходилось выслушивать, касались именно того, что мы настроены против массовой работы, т. е. работы жизненной, практической, и занимаемся в такое трудное время работой узкотеоретической, носящей принципиально опытный характер. В сущности, мы не хотели принимать участия в военном «угаре». Так

же обстояло дело и с вопросом организации курсов для подготовки педагогов, которые в то время устраивались при университете имени Шанявского. Нас привлекали к работе на этих курсах, но мы постоянно указывали на то, что огромное количество слушателей, несколько сот, для которых нужно было читать эти лекции, нас совершенно не удовлетворяло. Тем не менее нам удалось провести несколько небольших курсов в университете Шанявского и у себя, на которых мы создали свою программу и свои методы. Особенностью программы курсов было то, что в нее в значительной степени входил тот материал, который является результатом практической работы самих слушателей; особенностью метода было то, что слушателям предлагалось заниматься главным образом анализом этого жизненного материала под нашим руководством и самостоятельно нащупывать те выводы, к которым должен был их толкать этот жизненный материал. В сущности говоря, мы предлагали нашим молодым товарищам тот метод работы над собой, который мы сами применяли в течение долгих лет к себе. В результате мы приобрели довольно большое количество товарищей, с которыми мы могли работать в наших учреждениях, и через них завязали связи с детскими учреждениями и в Москве и в провинции.

Из того, что я сказал, вовсе не следует, что наши главные интересы лежали в области методики. Пройти методическую выучку и создать систему работы было совершенно необходимо, но, с другой стороны, мысль о принципиальной разработке основ организации самого дела все время стояла перед нами как вполне определенная задача, и над нею нам приходилось работать чрезвычайно интенсивно. Во-первых, было ясно, что отдельными опытными учреждениями ограничиваться нельзя, что необходимо их связать в общий организационный узел, а поэтому еще в 1912 году был создан проект, отчасти осуществившийся на деле: проект Опытной станции по детскому воспитанию, которая включала в себя все возрастные группы детей и главные виды работы с ними, начиная от детского сада и кончая школой II ступени, вместе с работой клубов, мастерских, детской библиотеки и детской трудовой колонии. Этот проект был повторен в 1915 году, когда зашла речь о небольшой субсидии, которую могла бы дать нашему учреждению Московская городская дума. Хотя субсидия и была ничтожна, но было ценно то, что городское управление признало для массовой городской работы важность организации опытных учреждений. В 1915 же году в этот проект включилась организация постоянно работающих опытных курсов. Затем мысль пошла еще дальше; стало ясно, что ограничиться работой только с детьми невозможно, что необходимо вести работу и со взрослыми.

Здесь я вспоминаю те основания, которые никак не могли меня примирить с так называемым течением свободного воспитания. По своему опыту я, конечно, видел, что свободного ребенка не существует, а существует ребенок, отражающий всевозможные воспитательные влияния среды, а поэтому во все проявления ребенка необходимо ввести значительные социальные поправки. Это как раз были те поправки, которые, по моему мнению, необходимо было ввести и в теорию Джона Дьюи. Если мы нигде не имеем ребенка самого по себе, если нам трудно разобраться в том, где кончается ребенок и начинается среда, то, не разобравшись в этих основных вопросах, невозможно и продуктивно работать с детьми.

Поэтому следующий проект опытной станции, как правило, захватывает все больший и больший круг общественных явлений, т. е. он включает в себя в значительной степени ту среду, в которой приходится работать детским учреждениям. Эти проекты касались объединения ряда приютов и профессиональных школ, работающих под руководством попечительств о бедных. Следующий проект – это организация участка земской работы в Калужской губернии. Затем – проект организации школ железнодорожных, земских и нашей детской трудовой колонии, включение их в общий план работы. Все эти проекты за несколько лет в конце концов оформились в виде проекта опытной станции по народному образованию Наркомпроса.

Приблизительно к 1917 году выявилась и моя первая формулировка идеи трудовой школы. Я считал, что трудовая школа есть, по существу, хорошо организованная детская жизнь, что если бы мы сумели это сделать, если бы сумели обслуживать детей всесторонне – и со стороны общественной и трудовой, и со стороны умственной и эмоциональной, то мы имели бы наиболее совершенный образец организации трудовой школы. Таким образом, нельзя сказать, чтобы к эпохе революции я и мои товарищи пришли с очень большим опытом, достаточно проверенным и законченным. Мы пришли с огромными исканиями. Можно сказать, что к этому времени только что наметились самые общие контуры того педагогического дела, над которым нам предстояло работать в дальнейшем. Тот опыт, которым мы обладали, еще не был приведен в систему и за ним не было еще никакой определенной теории, – вернее, вся наша работа велась путем изучения многочисленных педагогических фактов и довольно осторожно поставленных экспериментов, которые вынуждали нас делать те или другие временные выводы.

Конечно, основная педагогическая литература, и русская и иностранная, мне и моим товарищам была достаточно знакома, но с пол-

ной определенностью можно сказать, что она нас не могла вполне удовлетворить; нам было ясно, что простая пересадка заграничных образцов на русскую почву имеет мало цены.

Но все-таки я мог бы сказать, что проект устройства опытного участка земской работы в Калужской губернии уже отражал на себе тот ход теоретической мысли, которая в дальнейшем привела к организации опытной станции по народному образованию. Она формулировалась таким образом: общественно-педагогическая работа может быть только тогда ясна и с успехом проводится в жизнь, когда она теснейшим образом увязана с планом экономической и с характером бытовой жизни района. Предполагалось, что этот район будет иметь не только педагогическую работу, но сюда же будет включаться и работа агрономическая, и работа в области деревенской техники, работа санитарная и культурно-просветительная и т. д.

В политическом отношении наш кружок мог считаться маленькой группой радикальных интеллигентов, сплотившихся на деле, в известной степени отражавшем работу тех подготовительных сил, которые, несмотря на сильную реакцию после 1905 года, начинали сильно пробиваться сквозь настроения империалистической войны. Поэтому ясно, что наша группа, как и все другие радикальные группы, с большим воодушевлением встретила Февральскую революцию, и, поскольку она была группой интеллигентской, отражавшей мелкобуржуазный радикализм, она также растерялась перед Октябрем и не сразу нашла настоящий путь своей работы. Тем не менее, я мог бы указать на то, что в предшествующем опыте было довольно много такого материала, который сделал переход к участию в революционном строительстве не таким уже трудным. Впрочем, я должен отметить, что ряд моих самых близких и старых товарищей по работе (Л. К. Шлегер, А. У. Зеленко, М. В. Полетаева, Л. Д. Азаревич, Н. О. Массалитинова) без всяких колебаний начали работать с советской властью. Я пришел к совместной работе несколько позднее.

Я довольно близко был знаком с рядом рабочих (металлисты и печатники), многие из которых раньше посещали наши клубы. Я не вел среди них политической работы, и среди них встречались и большевики, и меньшевики, и даже социалисты-революционеры. Я старался разбираться вместе с ними в текущих общественных вопросах. Их колебания, их разногласия, хотя и значительно смягченные в нашей среде (но сильно обострившиеся в 1917–1918 годах), отразились в значительной степени и на мне. Я, помню, горячо настаивал на том, чтобы рабочие не разъединялись. Гражданская война в среде рабочих мне казалась самым ужасным делом. С этой

мыслью о прекращении розни среди рабочих я выступал на собраниях в конце 1917 года.

Не было никакого сомнения в том, что товарищам, взявшимся после Октября за прокладывание новых путей в организации народного образования, наша работа была известна и представлялась в значительной степени ценной. Затем наш кружок с 1905 года исключил из своих идей область религиозного воспитания; борьба с духовенством была слишком памятна нам, чтобы не видеть здесь коренных путей расхождения; с другой стороны, с 1905 года мы работали над идеями трудового воспитания. Хотя мы и старались держаться в стороне от партийных организаций, тем не менее все правые партийные группы являлись для нас крайне ненавистными, и за период с 1905 до 1917 года мы, сами того не замечая, все больше и больше, говоря обычным языком, левели.

Тот способ, которым мы разрабатывали нашу педагогическую практику, изучение реальной действительности, изучение условий, в которых живут и воспитываются дети, самая постановка вопроса о создании опытного учреждения – это была такая идея, которая с неудержимой силой стала развиваться в первые годы революционного строительства; наконец, основное – вопросы детского самоуправления, с которыми мы уже в значительной степени свыклись и считали себя, вероятно не без основания, пионерами в этой области, – делало для нас постановку новых педагогических проблем особенно близкой. То же, что мешало нам ближе подойти к революционному строительству, – наше культурничество, аполитичность, обычное отношение интеллигента того времени к большевикам как к разрушителям – довольно быстро исчезло, как только мне и моим товарищам удалось ближе подойти к тем планам и способам их выполнения, с которыми мы познакомились в новых условиях работы.

Что касается меня лично, то я считаю для себя чрезвычайно важным самое внимательное изучение всех выступлений и статей В. И. Ленина, которое в дальнейшем привело к основательной переработке всего моего практического опыта, установлению новых точек зрения на педагогическое дело. Вновь перечитал я Маркса и Энгельса и извлек и продолжал извлекать из их работ глубочайшие основания для развития теории и практики педагогического дела новой исторической эпохи. Сильное впечатление произвела на меня первая моя встреча с Н. К. Крупской в 1918 году. Совместная работа с нею поставила передо мною целый ряд коренных вопросов, связанных с необходимостью коренной переоценки тех выводов, идей, которые были выработаны моими товарищами и мной в течение долгого ряда лет практической работы. Таким образом, к

числу своих основных учителей я должен присоединить – в неизмеримо более сильной степени, чем кого-либо другого, – В. И. Ленина и Н. К. Крупскую; в значительной мере я считаю себя ее учеником. Я полагаю, что не только я, но и все мы, принимающие серьезное участие в педагогической работе, связанной с революционным строительством, не отдаем еще себе достаточно глубокого отчета в том, какое огромное значение в современной педагогике имеет Н. К. Крупская. За долгие годы революционной работы она овладела тем методом, который мы все должны считать чрезвычайно ценным, вернее, имеющим исключительную ценность: это – умение видеть за целым рядом отдельных, внешне кажущихся ничтожными, разрозненными фактов и явлений те основные пружины, которые руководят ими; умение быстро ориентироваться в самых тонких изменениях общественной жизни, делать из них надлежащие выводы и придавать им практическое значение. Это весьма своеобразное и редко встречающееся искусство. Затем я считаю весьма важным то обстоятельство, что т. Крупская умеет при возникновении, казалось бы, весьма сложных и запутанных вопросов, вокруг которых быстро накапливается ряд разнообразных точек зрения, ставить их настолько отчетливо и просто, говорить по поводу них таким ясным, простым языком, что ее выводы, ее формулировки становятся самым ценным руководством к действиям огромного количества товарищей. А главное – то, что Н. К. Крупская умеет, как никто из нас, соединять все наши работы с тем основным делом, над которым работает Коммунистическая партия, т. е. делом рабочего класса, говорящего во всем мире новое слово. Я не знаю, встречу ли я в своей дальнейшей работе каких-либо еще учителей, но считаю для себя совершенно естественным положение ученика, который непрерывно учится.

Прошло много лет работы, и работы, проложившей кое-какие следы в общественном педагогическом деле, но тем не менее все мною проделанное, как бы оно ни оценивалось, я считаю все же пройденным этапом. Быть может, моя работа над собой могла бы проходить с большей ясностью, с большей определенностью и более глубоким участием в деле революционного строительства, создающегося усилиями пролетариата, но, вспоминая прошлые годы своего воспитания и учения, я чувствую, что вырвался из каких-то невероятно сильных тисков, в значительной степени ослабивших напряженность и продуктивность моей собственной работы: эти тиски были, очевидно, неизбежны, как неизбежны были все те явления, с которыми мне пришлось встретиться в эпоху и перед первой, и перед второй, и перед третьей русскими революциями. По своему воспитанию я должен был бы стоять чрезвычайно далеко от всего

общественного движения нашего времени. В значительной степени я определяю свой сильный интерес и к новым формам жизни, и к новым педагогическим идеям тем, что старая система, система, проводившаяся условиями царского режима, в рамках буржуазного строя, была, поскольку я сам ее испытывал, невероятно бездарна, беспомощна, а поэтому вызвала сильное противодействие в той среде, на которую она влияла; наиболее чуткие, впечатлительные натуры подготовились, так сказать, к своему враждебному отношению и к работе против буржуазного строя с неизбежностью работающего механизма. Все более и более убеждаюсь я в том, что роль буржуазии в воспитании сыграна, что она ничего не может дать принципиально ценного, нового, что она может еще заниматься техникой, организационной, методической, а вскопать новые пласты педагогических мыслей и создать систему того воспитания, которое нужно новым социальным слоям, неизбежно приходящим на смену старым, – эта работа выпадает на долю коммунистической педагогики.

Класть в общую работу социалистического строительства педагогические кирпичи – великое дело для современного педагога. Будем в нем участвовать до конца дней своих.