

циалистическая революция не устранила радикально всякое неравенство, все разговоры о равном для всех воспитании будут хождением вокруг и около. И поэтому Дьюи лишь «полон желаний построить школьную систему, не поддерживающую социальных противоречий» (предисловие Шацкого), осуществить же ее та демократия, к которой он взывает, не в состоянии.

Статья, которая, показав и объяснив это бессилие прекрасных пожеланий, отметила бы, как искренние люди других общественных воззрений подходят к тем же взглядам на воспитание и выделила бы все ценное, приемлемое для нас, на нашей социалистической основе, все вдумчивое, оригинальное и новое, что есть в них,—такая статья была бы и полезна, и интересна и в ней читатель не путался бы бесплодно. Интересно у Дьюи, что он видит вредный дуализм в делении воспитания на гуманитарное и техническое,—одно для белой, другое для черной кости,—что он оригинально заменяет понятие о «подражании» у детей понятием о «совместных их действиях» со взрослыми, заключая из этого о присутствии детям в высокой степени общности, благодаря которой никто, как ребенок, не сплачивает так вокруг себя; о необходимости активной постановки как опыта, так и всего преподавания; о том, что во главе всего должен стоять интерес к делу; о том, что учение должно идти путем открытий самостоятельных исследований и т. п. Вообще интересен весь дух свободы, чуткости, свежести, внимания к ребенку и часто глубины, которым веет от работы Дьюи.

Но в связи с общим характером книги многие утверждения часто рационалистичны. Напр., «разница между сильной и слабой волей чисто умственного характера. Сильная воля—это способность продумать до конца все последствия».

Может-быть, при вполне гармоничном воспитании в далеком будущем так и будет. Но теперь мы слишком хорошо знаем,—и русская жизнь и литература кишат такими типами,—какая глубокая расщелина существует часто между умственным развитием и развитием воли, чтобы сбрасывать со счетов воспитания развитие последней. Или: несмотря на

все значение интереса или призвания, нельзя говорить, что надо вести ребенка исключительно по линии последнего, ибо тогда у нас могут получиться узкие специалисты в области искусства, техники,—в то время как более широкое и всестороннее развитие всех способностей,—конечно не формальное, а педагогически продуманное,—даст более гармоничную личность, а следовательно, и более правильный выбор призвания.

Возможно, конечно, что некоторая авторитарность и недосказанность утверждений зависит от проделанного над книгой сокращения. Резюмируя сказанное, мы полагаем, что в настоящем своем виде книга не должна переиздаваться. Она должна быть издана либо полностью со вступительной статьей, объясняющей читателю ее повторения и блуждания, либо реферирована на основе цельного общественного мировоззрения.

А. Елизарова.

**Е. МЕДЫНСКИЙ.** Внешкольное образование, его значение, организация и техника. Москва, 1919 г. Изд. «Наука». 292 стр.

Литература по общим вопросам политпросветработы у нас крайне бедна, и естественно, что приходится пересматривать старые книги—нельзя ли отсюда извлечь что-либо полезное для рядового работника, так нуждающегося в пособиях? Книга Медынского является одним из основных пособий до-революционного времени, выдержавшим за пять лет пять изданий, и поэтому она особенно интересна. Последнее издание выпущено в 1919 году, но, к сожалению, в нем не учтены все перемены, происшедшие как в организации внешкольной работы, так и в содержании. Попрежнему в книге фигурирует земство, «общественная самодеятельность», «учредительное собрание» и пр. архаизмы. Но если мы оставим все это в стороне (автор закоренелый мелкобуржуазный социалист, и было бы странно если бы он быстро изменил своим богам)—для нас важно внутреннее содержание, пригодность этой книжки для нас, как методического руководства.



Книга разбивается на несколько частей: общие вопросы внешкольного образования, исторический обзор развития форм его (главным образом, борьба земства с кооперацией) и разбор отдельных видов работы (школы, библиотеки и т. д.). Конечно, исторический обзор борьбы земства и кооперации не представляет для нас животрепещущего интереса, но для человека, который пожелал бы проследить историю внешкольного образования, возникновение отдельных видов и форм,—книга дает большой материал (хотя бы по вопросу о роли кооперации в развитии «Народных Домов» и пр.). Гораздо интереснее общетеоретическая часть. Автор подробно останавливается на основных методах как живой работы, так и форм ее; отчетливо разбирается вопрос о локализации работы, индивидуализации и т. п. Большое внимание уделяется вопросу о связи в работе отдельных учреждений, их взаимоотношений. Вышукло поставлен вопрос о сети политпросветучреждений. К этому вопросу мы пытались подойти в 1919 году (на первом съезде по внешкольному образованию), но неудачно, и только теперь в отдельных отраслях проводится сеть учреждений (библиотечках, совпартшколах и пр.). Правда, у Медынского вопрос разрешается неважно, но принципиальная постановка самого вопроса уже важна.

По отдельным видам работы материал Медынского разноценный: по библиотечной работе и по музейно-экскурсионному делу интересный, тем более, что эти виды работы пока в загоне (особенно важна постановка вопроса о передвижных библиотеках), по школьному делу материал слабый, принципиально неприемлемый. Наконец, некоторые стороны и вовсе в книге не освещены (конечно, не по вине автора): агитационная работа, художественная массовая пропаганда и т. д.

В общем книгу можно признать в некоторых частях полезной и, главным образом, в том, что она дает связное представление о всей работе в целом. Но читать ее можно давать тем работникам, которые достаточно ясно представляют себе задачи коммунистического просвещения. Неопытный, нетвердый работник собьется с верной дороги.

Для работников же среднего масштаба, получивших подготовку на курсах политпросветработы, книга будет полезна.

М. Смушкова.

**Н. КРУПСКАЯ. Народное образование и демократия. Издание 3-е. Гос. Издательство. Берлин, 1921 г.**

Книга Н. К. Крупской, вышедшая новым изданием, несмотря на ряд перемен в организации у нас школьного дела, продолжает быть очень ценным материалом для знакомства с основными учениями и течениями в вопросе о воспитании детей. В предисловии к настоящему изданию автор указывает, что правильнее было бы книгу назвать иначе, подчеркнув основную мысль о роли просвещения в деле борьбы пролетариата против капитала. Но в то время, когда книга писалась, нужно было уметь писать «Эзоповым языком», а после уже не хотелось переделывать. В предисловии же т. Крупская указывает, что задачей книги было дать историю вопроса о трудовой школе, рассмотреть этот вопрос на основе марксизма, выявить задачи трудовой школы в государстве, в котором власть принадлежит пролетариату.

Основной вопрос, который определяет задачи школы,—выявление роли производительного труда в просвещении. С этого и начинается т. Крупская, рассматривая педагогические взгляды Руссо, Песталоцци, Оуэна, французских реформаторов эпохи Великой революции и затем пролетариата. Автор не хочет давать историю педагогических учений, намеренно ограничивая свои задачи, преследуя одну выше нами указанную задачу. И это т. Крупской вполне удается—книга не является конспектом, излагающим в чрезмерно сжатой форме все вопросы воспитания в их историческом разрезе, а дает отчетливое и ясное представление о той роли, которую играл труд в педагогических учениях нового времени. В этой первой исторической части интересно остановиться на деятельности революционного Конвента, который ошущью шел в вопросе о реформе школы, принял несколько постановлений (не испугавшись той ломки, которая так пугает наших «уме-