



Русская педагогика в XX веке (Часть 1)

Протопресв. Василий Зеньковский

Работа публикуется по изданию «Проф. прот. В. Зеньковский- Русская педагогика в XX в.». Париж, над. Религиозно-Педагогического кабинета при Православном Богословском институте в Париже, 1960.

Вводные замечания

Изложить развитие русской педагогической мысли в XX веке, при той скудости материалов, которыми может располагать исследователь, находящийся вне России, является делом чрезвычайно трудным. Если я берусь все же дать обзор русской педагогики в XX веке, то меня побуждают к этому два обстоятельства. С одной стороны, не только широкие круги русского общества, но даже специалисты-педагоги зачастую не знают примечательных явлений в русской педагогической мысли последних десятилетий, — а с другой стороны, русская революция, прервав нормальное развитие русской жизни, выдвинула в педагогике ряд хотя и уродливых, но в то же время таких своеобразных и по-своему значительных явлений, что многие вожди западной педагогики склоняются перед ними, как перед «новым словом» русской мысли. Разобраться в этом «новом слове», отделить здоровое от уродливого, серьезное от рекламного, уяснить, что здесь взято из прошлого, а что привнесено нового — невозможно вне исторического изложения. Диалектика в развитии русской педагогики хотя и осложнена всем тем, что внесла «советская мысль» сюда, но в историческом освещении она оказывается не лишена своей закономерности. И опять-таки — только при таком изложении возможно для вдумчивого педагога критически и объективно подойти к той задаче, которая стоит перед русской педагогической мыслью, к уяснению того, в каком направлении должна развиваться эта мысль, чтобы внести свой вклад в грядущее русское возрождение.

При выполнении настоящей задачи автор стремился быть возможно более объективным, хотя и испытывал чрезвычайные в этом затруднения, вытекающие из невозможности найти в Европе все необходимые материалы. Используя то, что можно было найти в Праге, в Берлине и Париже, восполнив печатный материал сведениями, собранными у различных лиц, ныне пребывающих в Западной Европе, автор сознает, что ему не удалось достигнуть равномерности в изложении всех течений русской педагогики. Некоторые течения изложены подробно и на основании первоисточников, кое-что пришлось изложить бегло и без уверенности в точности тех материалов, которые были под руками. Библиографической полноты было тоже очень трудно достичь. Наконец, последнее и самое важное: в настоящем очерке дана характеристика лишь русской педагогической мысли и сознательно оставлена в стороне тема о русской школе, о ее различных формах и о ее эволюции. Причина этого лежит в том, что с революцией строй русской школы претерпел такие глубокие изменения, для описания которых понадобилось бы написать новый очерк. С этими оговорками автор решается предложить читателям настоящий очерк(1).

На пороге XX века

Ушинский и Толстой — величайшие педагогические писатели XIX века в России — оказали огромное влияние на русскую педагогику в XX веке. Первый завещал идею органического синтеза в педагогике, второй выдвинул тот мотив, который сыграл такую огромную роль в педагогике XX века, — мотив свободы. Но рядом с ними XIX век выдвинул в России целый ряд выдающихся педагогов-мыслителей, как Пирогов, Рачинский, Лесгафт, Стоюнин, Бунаков и др. Оживленная и вдумчивая работа этих педагогов, развитие педагогической журналистики — все это подготовило почву для

работы педагогики в XX веке, создало то наследие, какое XIX век завещал XX веку. Прежде всего окончательно и серьезно впитала в себя русская педагогическая мысль веру в необходимость строгого научного обоснования педагогики. К началу XX века стремление связать педагогический процесс с тем, что дает для его понимания наука, достигает очень высокой силы. Это сказывается на развитии научной психологии в России и на появлении переводов главнейших руководств с иностранных языков на русский. Изучение и развитие экспериментальной психологии становится настолько заметным, что в XX веке определяется даже несколько течений в этой области.

Рядом с этим растет критическое отношение к устоям прежней педагогики и прежде всего во имя личности ребенка, во имя освобождения ребенка от пут, которые мешают его «естественному» развитию. Проблема свободы ребенка становится одной из самых значительных, можно сказать, центральных тем русской педагогической мысли. В то же время начинает все определеннее (при огромном влиянии Зап. Европы) выступать идея трудовой школы — идея, корни которой были уже давно в педагогических исканиях еще в XIX веке. Проблема воспитания отодвигает постепенно проблему образования — и в связи с этим стоит первоначально слабое, но потом все более ярко развивающееся стремление к целостности в воспитательном воздействии на ребенка. Этот мотив целостности имеет огромное значение в русском педагогическом сознании, так как он примыкает к однородному мотиву в русской философии, горячо стоявшей за идею целостности личности. В этом отношении успехи психологии имели тоже большое значение, ибо в самой психологии этого времени все ярче сказывается идея личности, идея единства и целостности душевной жизни. Как раз к началу XX века возникает впервые журнал, посвященный психологии (Вопросы философии и психологии), появляется несколько оригинальных и свежих монографий по психологии. Все это не только освежало педагогическое сознание, не только выдвигало новые основы для педагогической мысли, но и сообщало ей ту силу, какую вообще педагогика нашла в психологии. Рядом с этим увлечением психологией, еще лишь развертывающимся, но уже достаточно сильным, в жизни русской школы намечались новые перспективы, тоже призывавшие к творчеству. Первой ласточкой этой весны была организация — в первые годы XX века — Педагогического музея при управлении военно-учебными заведениями (во главе с генералом Макаровым). Вокруг этого музея постепенно сгруппировалось много специалистов по педагогике (Нечаев и др.). В те же первые годы возникают коммерческие училища, свободные от рутин, объединившие вокруг себя молодые силы. К этим же первым годам относится и возникновение первых общедоступных педагогических журналов, сыгравших большую роль в развитии педагогической мысли, а именно «Русской школы» и «Вестника Воспитания», и несколько позже «Школы и Жизни» и др. В области теоретической педагогики можно отметить появление замечательных этюдов Лесгафта, посвященных вопросам семейного воспитания, организацию в ряде университетских центров педагогических обществ. Русская педагогическая мысль вступила в XX век с богатым наследством, созданным трудами Ушинского, Пирогова, Толстого, Рачинского, бар. Корфа, Бунакова, Стоюнина, — со смутной, но живой идеей целостного воспитания, с глубокой верой в научное преобразование школьного дела, с огромной энергией.

Русская педагогика до 1917 г.

Для того, чтобы разобраться в том, что создала русская педагогика в XX веке, чтобы понять внутреннюю диалектику русской педагогической мысли, столь осложненной страшным потрясением, которое принесла революция 1917 г., необходимо указать сначала на основные направления педагогической мысли, какие развернулись в течение XX века, и на те основные темы, которыми была занята в это время педагогическая мысль.

По существу мы можем различать три направления в русской педагогической мысли:

1) педагогический натурализм в его различных вариантах, 2) педагогический идеализм и 3) религиозно-педагогическое направление.

Педагогический натурализм разными путями связан с философской мыслью предыдущих десятилетий — он весь проникнут верой в природу ребенка, верой в возможность рационализации педагогического дела. Русский педагогический натурализм имеет двойные корни — в просвещенстве, в теории прогресса, в утопической вере в

преображающую силу воспитания — и в живом преклонении перед природными дарами ребенка, в вере в чудесные силы детской души, в ненужность и вредность всякой регламентации педагогического дела. Мотив просвещения и мотив свободы, вера в прогресс и вера в творческие силы в душе ребенка освобождают педагогический натурализм в России от узости позитивизма; скорее он полупозитивистичен, как полупозитивными были многие общие системы, склонявшиеся к натурализму, а порой к материализму (Герцен, Чернышевский, Писарев, Кавелин, Михайловский и др.). Под покровом натурализма зрело у нас всегда много подлинного идеализма, не находившего лишь своего адекватного выражения. Продуманный же и философски осознанный педагогический идеализм — кроме Ушинского (в XIX веке) — мы находим в XX веке лишь у нескольких писателей.

В педагогическом натурализме, в соответствии с его двойными истоками, мы находим два основных направления:

- 1) научное и 2) связанное с идеей «свободного воспитания».

Мы будем условно называть последнее течение романтическим натурализмом и выделим в нем два направления — полупозитивистское (Вентцель и др.) и религиозное (Л. Толстой и его последователи). В линию натурализма входит и вся советская педагогика, но ее особенности не исчерпываются этим моментом натурализма. Советская педагогика пытается быть синтетической, то есть целостной, и это ей до известной степени удается, но только потому, что, имея в основе марксизм и материализм, она контрабандно усваивает себе черты романтизма и даже идеализма. Из сказанного вытекает следующий план нашего изложения:

А. Педагогический натурализм:

1. Научное течение;
2. Романтическое течение:
 - а. Полупозитивистическое,
 - в. Религиозное;
3. Советское течение.

В. Педагогический идеализм.

С. Религиозно-педагогическое течение.

О том, почему мы дважды говорим о религиозном течении в педагогике, будет сказано ниже.

Научное течение в педагогике (Лесгафт, Лазурский, Нечаев, Музыченка и др.)

На первом месте среди деятелей этого направления должны мы поставить П. Ф. Лесгафта (1837—1909). Будучи профессором анатомии, создавшим биологическое направление в анатомии, известный уже к началу XX века своими замечательными лекциями по теории физического воспитания, Лесгафт еще в конце XIX века создал в Петербурге курсы воспитателей и руководителей по физическому воспитанию. В 1905 году эти курсы были преобразованы в «Вольную высшую школу», закрытую через два года. Несколько позже он создает собственные курсы, сохранившиеся до революции. Из педагогических сочинений, прославивших Лесгафта, все главные его сочинения были изданы им еще до начала XX века, но широкое влияние идей Лесгафта относится именно к XX веку. Отметим, прежде всего, замечательную систему физического воспитания, систематически связанного с данными анатомии и физиологии. Высокое педагогическое значение этой системы лежало не столько в научном обосновании ее, сколько в основной педагогической идее, требовавшей рационального, но проникнутого идеализмом и уважением к ученикам, воспитания тела ученика. Все, кто проходил курсы Лесгафта, становился не только удачным практиком, но становился и вместе с тем проводником того идейного, одушевленного служения школе и интересам детей, которое создало из учеников и учениц Лесгафта стойких и преданных проводников его идеи.

В истории физического воспитания в России Лесгафту принадлежит исключительное место в силу указанных причин. Физическое воспитание было, однако, для него не самоцелью: через дисциплину тела он искал того, чтобы сообщить дисциплину духу,

вооружить личность для жизненной борьбы навыками к стойкости и выдержке. Эта духовная сторона физического воспитания имеет, по Лесгафту, огромное значение в путях социальной жизни, которая требует от каждого огромного развития задерживающих сил. Целое поколение педагогов, вышедшее из курсов Лесгафта, держалось его направления — и особенно в тяжкие годы революции выявилась идеалистическая природа воззрений Лесгафта. Нельзя не отметить также учения о школьных типах (Лесгафт начисляет их шесть: лицемерный, честолюбивый, добродушный, мягко забитый, злобно забитый и угнетенный). Научное истолкование этих типов слабо и неинтересно, но самые характеристики шести типов Лесгафтом с мастерством, возвышающимся нередко до подлинной художественности. В частности, характеристика, так называемого, мягко забитого ребенка может быть названа художественно-педагогическим открытием Лесгафта.

Лазурский был профессором психологии в Военно-медицинской Академии. Он обратил на себя всеобщее внимание своей первой книгой по психологии, носящей название «Наука о характере». Эта книга занимает в небогатой литературе по теоретической характерологии очень значительное место, в особенности, по тому общему «динамическому» пониманию души, которое во многом близко построениям известного американского психолога М. М. Dougall'a и др.

Лазурский написал еще несколько мелких этюдов, вместе с профессором С. Л. Франком разработал большую, страдающую, впрочем, излишней сложностью, программу изучения личности (очень близко к «психографии», по определению В. Штерна). Но не это заставляет нас упомянуть здесь о Лазурском, а его участие в создании так называемой экспериментальной школы. Сама идея эта связана с понятием «естественного эксперимента», которое Лазурский выдвигал для теоретической психологии.

Суть этой идеи заключается в том, что наряду с экспериментом в точном смысле этого слова, когда мы варьируем условия какого-нибудь явления, искусственно усиливаем или ослабляем какую-нибудь существенную сторону в нем, надо признать «естественный эксперимент», в котором мы имеем дело с таким же односторонним развитием или ослаблением какой-либо стороны в явлении, но только создаваемым не искусственно, а естественно, «само собой», в силу случайного подбора обстоятельств. Идея Лазурского была положена в основу одной небольшой школы в Петербурге, о судьбе которой я не располагаю достаточными сведениями.

Но в духе идей Лазурского была задумана и школа при Педагогической Академии под руководством проф. Нечаева. К сожалению, печатных материалов и об этой школе, как и об огромном, педагогически часто очень ценном, шкальном творчестве в различных школах (за период 1900-х годов), тоже в печати нет никаких данных (кроме того, что написано, например, на страницах «Свободного Воспитания» — см. об этом ниже).

С именем проф. Нечаева связано немало различных начинаний в области научной педагогики. Благодаря энергии и живости характера, А. П. Нечаев, связанный в самом начале своей деятельности с Педагогическим музеем при Управлении Военно-учебными заведениями, сумел объединить вокруг себя целую группу молодых ученых, воодушевленных идеей экспериментальной педагогики.

Нечаев создает большую психологическую лабораторию, в которой проводит целый ряд экспериментальных исследований, сам очень много работает в этом направлении (его исследование функции памяти в зависимости от возраста — напечатанное в Zeitschrift fur Psychologie — постоянно цитируется в руководствах по психологии). Можно, пожалуй, даже сказать, что Нечаев создал у нас целое течение экспериментальной психологии, по духу близкое направлению Меуманн'a.

К сожалению, у самого Нечаева не было достаточной научной строгости, и на всей его школе легла печать поспешности в обобщениях, поверхностности в постановке вопросов. При участии всей группы, связанной с Нечаевым, возник «Психоневрологический Институт» — высшее учебное заведение, не имевшее, однако, солидной репутации в русских научных кругах. Психология, по существу, оставалась здесь ни при чем, и, быть может, не случайно, что проф. Нечаев перешел в созданный после революции Педагогический Институт в Самаре. О научной работе Нечаева в Самаре имеются лишь очень слабые намеки в той литературе, которая из советской России проникает в Европу, но, конечно, самое направление, с которым связано имя Нечаева,

живо и будет жить. Гораздо ценнее как школа, серьезнее по постановке дела был Психологический Институт имени Щукина, созданный под руководством проф. Челпанова, Вокруг проф. Челпанова сгруппировалось много молодых психологов, донныне еще работающих энергично в области психологии, хотя и здесь нашлись течения поверхностные и недостаточно глубокие (Корнилов, Рыбаков). Если еще упомянуть проф. Россолимо, известного своим «методом профилей» (отчасти переработанным впоследствии проф. Э. Клапаредом), а небольшую группу лиц, связанных с Россолимо, то мы собственно исчерпаем главные сведения о научно-педагогическом направлении.

Необходимо было бы только упомянуть еще об А. Ф. Музыченко, работавшем в Киеве, издавшем небольшую, но осведомленную книгу «Современные педагогические течения» и об его ученике Даденкове, написавшем небольшой этюд об индивидуалистической педагогике в Германии (Шаррельман).

Мы переходим теперь к тому течению русской педагогической мысли, которое мы назвали выше романтическим и которое связано с именем Л. Толстого.

В развитии педагогических идей Толстого нужно различать два периода — ранний и поздний, между которыми стоит эпоха формирования у него религиозного мировоззрения и суровой, беспощадной критики современной культуры. Мы имеем перед собой, таким образом, два комплекса педагогических идей у Толстого — один может быть с полным правом охарактеризован как крайний педагогический индивидуализм, переходящий в педагогический анархизм, а другой — как обостренный педагогический морализм с религиозным оттенком. В силу этого толстовское влияние в русской педагогической мысли тоже приобрело двойственный характер — оно объединило как подлинных толстовцев, со всеми их типическими чертами, так и тех мыслителей и педагогов, которые разделяли лишь руссоизм Толстого, его пламенную защиту индивидуальности и его критику современной культуры.

Если Кант говорил о «радикальном зле» человеческой природы, то руссоизм Толстого сводится к учению о радикальном добре человеческой природы. Этот мотив ранней педагогики Толстого был всегда чрезвычайно близок русскому сознанию. Правда, педагоги 60—70-х годов не считались серьезно с мыслями Толстого, но через несколько десятилетий, когда толстовство проявилось как определенное морально-религиозное направление, — оно создало и для педагогических воззрений Толстого широкую возможность развития и влияния. В самом начале XX века группа последователей Толстого создает (во главе с И. И. Горбуновым-Посадовым) издательство «Посредник»; формирование этой группы совпадало с более широким влиянием моральных и философских идей Толстого. Как пример, иллюстрирующий это течение, приведем историю так называемого «Дома свободного ребенка». В начале XX века при Московском Педагогическом обществе (состоявшем при Университете) образовалась группа лиц, работавшая до того времени в комиссии по вопросам нравственного воспитания, а затем выделившаяся в особую «комиссию семейной школы». Из лиц, работавших в этой комиссии, образовалось две группы — одна создала детский сад, другая занялась организацией «семейной школы», впоследствии «Дома свободного ребенка». Мы не будем следить за работами этой комиссии и ее предприятий, как не будем следить и за практическими шагами третьей группы, создавшей под влиянием американских педагогических начинаний особое общество «Сетлемент».

Судьба педагогических начинаний этих трех групп очень любопытна и показательна для тех идей, которыми одушевлено было самое дело. Но для нас важнее уяснить себе самые идеи, тот педагогический замысел, который лег в основу этих начинаний. При изложении этих идей мы ввиду краткости места объединим вместе несколько течений, живших одной и той же верой в правду свободного развития ребенка. Мы будем характеризовать эти течения тем идейным знаменем, которое было начертано на том печатном органе, который был проводником этих идей — я имею в виду «Свободное Воспитание». Хотя и другие педагогические органы этого времени тоже давали много места идеям свободного воспитания (особенно, журнал «Вестник Воспитания»), однако есть достаточно оснований характеризовать всю группу, о которой идет речь, как группу «свободного воспитания». Мы включаем сюда толстовцев — Горбунова - Посадова, Горбунову-Посадову, близких к толстовству — Вентцеля (наиболее серьезного теоретика группы), С. Н. Дурылина, тогда уже отделившегося от толстовства, а также Шацкого, А. И. Зеленке, Л. К. Шлегер, супругов Н. В. и М. В. Чеховых, Фортунатовых.

Общие принципы «Свободного Воспитания»

Исходной основой педагогических построений всех групп, объединившихся вокруг идеи «свободного воспитания», является вера в творческие силы ребенка, в его внутреннее стремление к раскрытию своих сил и вера в то, что в этом раскрытии творческих сил ребенка всякое внешнее, даже самое благотворное влияние будет иметь тормозящее действие. Освобождение ребенка от всякого внешнего воздействия, устранение всякого авторитетного начала в взаимоотношении взрослых и детей, предоставление полного простора самостоятельности и инициативе ребенка — все это педагогические переложения идей Руссо о «радикальном добре» детской природы и о благотворном значении полной свободы в естественном цветении детской души. Один из педагогов группы свободного воспитания выразился так: «Наклонности у детей всегда вначале направлены к добру, но с возрастом добрые наклонности начинают исчезать: очевидно, виновато влияние взрослых».

Вентцель, который наиболее последовательно и продуманно защищал идею свободного воспитания, пишет такие слова: «Ребенок нуждается в великой хартии свободы; надо уважать в нем ту свободу человеческой личности, которая в нем скрыта... Ребенку в семье должна быть гарантирована та же свобода, какой пользуются и взрослые члены семьи. Если мы хотим воспитать свободных людей, мы должны стремиться к уничтожению и устранению всякого личного авторитета». В другом месте тот же автор пишет: «Современная школа, уничтожив естественную потребность в ребенке, усыпив его интеллект, заменяет потребность принуждением, свободное усилие, сопровождаемое чувством счастья, тяжелым, тягостным трудом». «Школьная жизнь, вся построенная на принуждении, абсолютно противоположна жизни естественной, свободно раскрывающейся и развертывающейся».

Вентцель и другие авторы неустанно воспевают те великие возможности, которые скрыты в детях и которые не раскрываются потому, что им не дают свободы. Поэтому они принципиально изгоняют всякое принуждение в воспитании и исключают всякое наказание. В проекте одного из педагогов такого направления находим такое место: «Какие-либо карательные меры безусловно не допускаются. Единственный способ воздействия на ученика — это убеждение (слушать которое он не обязан) и исключение из школы». В ответ на сомнения в возможности создать школу без принудительного начала Вентцель пишет: «Идеалом школы является полное устранение всякого принудительного начала, и школа тем совершеннее, чем в ней меньше принуждения...» Тут же, однако, Вентцель отмежевывается от принципиального анархизма в педагогике и пишет: «Устранение принудительного начала нисколько не означает отказа воспитателя от активного вмешательства в дело воспитания, нисколько не ведет к пассивности». «Но вместо того, чтобы действовать прямо на воспитанника, воспитатель действует на окружающую среду... пользуясь методом косвенного воздействия».

Понятно, что в систему свободного воспитания может входить лишь та «естественная дисциплина», принципы которой систематически изложил Г. Спенсер. Впрочем, Толстой выдвигал этот принцип еще в своих записках о Яснополянской школе, а в группе «свободного воспитания» его разделяли все. Горбунова-Посадова, однако, признается в брошюре «Дом свободного ребенка»: «Я, как и другие участники Дома свободного ребенка, часто приходила в большое отчаяние от беспорядка, шума, шалостей и ссор детей».

Чрезвычайно поучительна вторая статья в той же брошюре, принадлежащая перу И. В. Кистяковской, одной из руководительниц «Дома свободного ребенка». Здесь необыкновенно убедительно вскрыто разложение того принципа всецелой свободы, на котором был построен «Дом свободного ребенка». При этом очень существенно, что инициатива устранения этого принципа исходила от самих детей. «Вся положительная работа детских собраний, — замечает Кистяковская, — является отрицанием того понимания принципа свободы, которое господствовало вначале: вся она проникнута провозглашением начал обязательности для всех и ответственности каждого перед всеми».

Провозглашение принципа самостоятельности и полной свободы вылилось в отвержение всякой заранее составленной программы школьной работы. Для всего этого направления характерно привлечение детей к активному участию в организации школы.

Если одни при этом требуют скромно, чтобы «дети были посвящены в план преподавания», то другие уже требуют, чтобы «детям было предоставлено право высказаться по поводу выбора предметов обучения». Одна учительница высказала убеждение, что, лишь пока дети малыши, они не могут участвовать в выработке программы, но постепенно они должны быть привлекаемы к этому, причем им ничего нельзя навязывать, а можно только предлагать. Поэтому не должно быть никаких обязательных группировок. «Идеал школы был бы достигнут, — пишет Вентцель, — если бы ребенок мог переходить от одного предмета к другому по собственному усмотрению и желанию и брать от каждого предмета, сколько ему понадобится».

Положительная задача школы формулируется здесь, как развитие творческих сил, заложенных в ребенке. В статье, носящей характерное название «Идеальная школа будущего» (Свободное Воспитание. 1908—1909. № 8), Вентцель формулирует положительную задачу школы в таких словах: «Метод работы должен быть методом освобождения в ребенке творческих сил».

Чрезвычайно характерна здесь мысль о необходимости именно «освобождения» творческих сил, которые являются как бы задавленными в обычной школьной жизни. В другом месте Вентцель пишет: «Новая школа должна особенно лелеять творческие силы в ребенке». Все воспитательные задачи должны быть подчинены этой высшей цели — развитию творческих сил, в частности творческой воли в ребенке. Центральное место в школе должно занять развитие воли или сознательной творческой активности.

В самой тесной связи со всем этим строем мыслей стоит крайний социально-педагогический утопизм — вера в то, что через школу возможно преобразить самую жизнь.

В основе педагогического утопизма лежит всегда мотив целостной школы, то есть преодоление тех искусственных перегородок, которые отделяют школу от жизни. Но вместе с свободой для педагогической мечты через педагогический утопизм получает свое выражение и социальная мечтательность, искание путей к осуществлению социального идеала.

В группе педагогов, объединившихся под знаменем «Свободного воспитания», оба эти мотива педагогического утопизма звучали чрезвычайно сильно. Приведем отрывок из вступительной статьи редактора «Свободного Воспитания» И. И. Горбунова-Посадова в первом номере журнала (1907—1908): «Новая школа будет местом для свободного труда, для свободного общения между детьми и теми, кто хочет им помочь. В новой школе не будет места никакому принуждению, никакому насилию над детской душой, во имя чего бы оно ни производилось. В новой школе будут стремиться к тому, чтобы сломать стены,, отделяющие школу от жизни... Реформа жизни и реформа воспитания неразрывно связаны друг с другом и должны идти рука об руку». В упомянутой уже статье «Идеальная школа будущего» Вентцель пишет: «Это будет не школа, а «Дом свободного ребенка», в котором речь должна идти не об учебном плане, а о плане жизни». «Это должна быть маленькая педагогическая община, состоящая из детей, руководителей и родителей. Дом Свободного Ребенка должен быть не только местом учения, но и местом жизни, должен быть мастерской... должен представлять из себя маленькую хозяйственную единицу, маленькую трудовую ассоциацию». Это растворение школы в жизни чрезвычайно характерно для всего цикла идей данного направления, вскрывая основную мысль педагогической утопии.

Защитники «свободного воспитания» упрекают современную школу в том, что она «дрессирует детей в целях приноровления к существующему общественному режиму...» Мы увидим позже, какое развитие получит этот мотив в советской педагогике. Но для группы «Свободного Воспитания» на первом плане все же стояли педагогические, а не социальные мотивы, вернее говоря: правильное воспитание, как его понимает данное направление, есть необходимая база социального переустройства. И. И. Горбунов-Посадов писал в одном месте: «Школа, ставши местом братского общения с детьми новых учителей — друзей их детства, сделавшись местом детского труда и творчества, станет новой ступенью к братству старших и младших». «Истинный ключ к прочной и устойчивой реорганизации общественного строя на новых началах, — читаем мы у Вентцеля, — свободное воспитание и образование всех детей без исключения». «Только в той мере, — читаем у него же в другом месте, — в какой школа в своей организации воплощает

идеальный строй общественной жизни, она воспитывает в своих питомцах представителей истинной общественности».

В этой педагогической утопии ее автор отводит большое место детскому производительному труду: высоко ценя трудовое начало, он хочет, чтобы оно не было лишь методическим принципом, не было предметом обучения, но чтобы оно было подобно жизненному труду, то есть выросло бы из реальных потребностей и имело производительный характер. В одной статье Вентцель пишет: «В школе будущего производительный труд явится основным и главным делом. Детский производительный физический труд является действительно совершенно новым словом в педагогике, и осуществление его в возможно более широких размерах призвано произвести целый радикальный переворот во всей области воспитания и образования. Не мастерские надо переносить в школы, — читаем мы тут же, — а школу надо перенести в мастерские. Производительный труд надо понимать, однако, не в экономическом смысле, но он обнимает те формы труда, которые связаны с удовлетворением естественных нормальных потребностей человека». Кистяковская в упомянутой уже своей статье о «Доме Свободного Ребенка» меланхолически замечает, что «все, что было достигнуто в смысле объединения детского умственного и физического труда, было не то объединение на основе производительного труда, о каком мечтали вначале». Необходимо тут же отметить героические попытки ряда педагогов создать экспериментальные школы для проверки и углубления трудового принципа. Упомянем о двух интересных попытках, отчеты о которых можно найти на страницах того же «Свободного Воспитания».

Первая попытка, начатая Е. Фортунатовой, Л. Шлегер и А. Фортунатовым (см. статьи: «Из опыта одной экспериментальной школы». — Свободное Воспитание. 1910—1911 и 1914—1915), была интересна как «проверка принципа творческой наглядности и трудового начала». Сама школа была основана в 1909 г. именно как педагогическая лаборатория. Другой опыт был проделан г-жей Кондаковой, школа которой просуществовала всего один год (отчет о ней см. тоже в «Свободном Воспитании»).

Как стояли вопросы духовного воспитания в системе идей свободного воспитания?

Здесь очень существенно упомянуть о тех взглядах Толстого, которые высказывались им в последние годы. Если в период яснополянских экспериментов Л. Толстой стоял за принцип всецелой, безграничной свободы, то после происшедшего у него духовного перелома вопросы морального и религиозного порядка стали настолько определяющими во всем его миросозерцании, что это не могло не отразиться и на педагогических его взглядах. Толстой выдвигает в качестве основы воспитания принцип служения Добру и самосовершенствование. Незадолго до смерти он высказался об этом на страницах «Свободного Воспитания»; там же были помещены выдержки из его сочинений и писем, касающиеся вопросов воспитания. Во всех этих отрывках Толстой определенно и горячо выступает в защиту религиозной педагогики, то есть в защиту религиозного ее обоснования и проникновения религиозных начал в постановку всего школьного и воспитательного дела. Последователи Толстого, конечно, шли за ним, но в группе сотрудников «Свободного Воспитания» было и другое направление, наиболее ярким представителем которого является все тот же Вентцель.

Основная мысль нового подхода к педагогическим вопросам у Толстого может быть выражена следующими словами: «В основу воспитания должно быть положено религиозное понимание жизни». «Задача воспитания, — замечает в одном месте Толстой, — в том, чтобы воспитывать детей применительно не к настоящему, а к будущему, возможно лучшему состоянию человеческого рода». Поэтому в воспитании особенно существенно развивать духовные силы ребенка, освобождая его от всего поверхностного, условного: «Все воспитание связано с внушением добра». Как видим, Толстой отступает от принципа абсолютной свободы и требует подчинения всего воспитательного дела высшим религиозным принципам. Тут же Толстой выражает одну из любимых своих мыслей: «Для того, чтобы воспитание было успешно, надо, чтобы воспитывающие люди, не переставая, воспитывали себя. Воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого-либо другого, а если это понять, то упраздняется самый вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни: как надо самому жить». Для «Свободного Воспитания» Толстой

написал специальную статью «О воспитании» (Свободное Воспитание. 1909—1910. № 2), проводящую те же мысли и слова, подтверждающую его положение, что «разумное воспитание только и возможно при постановке в основе учения о религии и нравственности».

Религиозное обоснование педагогики совпадает у Толстого с мотивом целостной идеологии, с требованием приблизить школу к жизни так, чтобы движущими силами школы были не особые педагогические требования, а требования самой жизни. Мысль, что воспитывать других можно, лишь воспитывая себя, а воспитывать себя — значит искать для себя правды и воплощать ее в жизнь, эта мысль и образует принцип целостной педагогики, не знающей отделения педагогики от жизни.

Идеи Толстого развивал его последователь И. И. Горбунов-Посадов, а также С. Н. Дурылин, ставший впоследствии православным священником. В пользу религиозного направления в воспитании высказалась и часть приверженцев свободного воспитания, значительная же часть восставала против религиозного элемента в воспитании. «Под флагом современного, так называемого религиозного воспитания, — читаем мы у одного писателя по педагогическим вопросам (Е. Лозинский. Религиозное начало в жизни и воспитании. — Вестник Воспитания. 1907. № 7), — совершается мучительный и до глубины души возмущающий процесс деморализации ребенка». Борьба против религиозного воспитания, главным образом, определялась отвержением церковного религиозного воспитания. С особенной ясностью это видно у Вентцеля, который, в общем, не является противником религии, но защищает и в этой области абсолютную свободу ребенка. Его книга «Этика и педагогика творческой личности» (1912) развивает идею свободного религиозного творчества у детей. «Во имя развития творческих сил в ребенке, — пишет он, — мы должны употребить все свои усилия, чтобы подорвать в человечестве веру в абсолютную истину».

Вместо этого Вентцель (как в свое время Лессинг) выдвигает на первый план искание истины, которое стимулирует творчество и зовет каждую личность идти ее собственным путем в установлении идеала. «Цель нравственного воспитания, — замечает в одном месте Вентцель, — вовсе не во внушении добра, а в пробуждении у ребенка самостоятельной свободной воли, самобытного нравственного творчества, для которого наш идеал является только материалом, свободно и творчески перерабатываемым в более высокие формы». Важны еще следующие слова: «Мы должны остерегаться считать ребенка свободным только потому, что мы отказались от своей власти над ними. Это одно обстоятельство еще не делает ребенка свободным, потому что над ним продолжают тяготеть всякого рода цепи. Наша задача не в том, чтобы объявить ребенка свободным, а в том, чтобы помочь ему фактически и действительно стать свободным ребенком».

В этих словах Вентцель намечает очень важную и трудную задачу воспитания к свободе; из самой этой задачи вытекают такие особенности педагогического воздействия, которые никак не могут быть совмещены с системой всецелой свободы. Но Вентцель не останавливается на этом затруднении.

Вентцель подчеркивает, что его понимание свободного воспитания не связано с крайним индивидуализмом. Трудно, однако, истолковать этот взгляд иначе, как в тонах радикального индивидуализма: это особенно хорошо видно из тех мест, где Вентцель говорит о религиозном воспитании. «Религиозное воспитание, — пишет он, — должно быть свободно, оно не должно задаваться целью внедрять в детей ту или иную ортодоксальную религию, какой бы высокий тип она ни представляла; оно должно помочь ребенку создать творческим путем свою собственную религию. Только личная религия, творчески созданная самой индивидуальностью... может быть названа религией в истинном смысле слова». Вентцель, развивая это, конечно, абсурдное положение (ибо суть и функция религии только и может состоять в том, что она соединяет человека с тем, что выше его, — поэтому «творческое создание религии» есть абсурд), не побоялся договорить до конца свои мысли. Не удивительно поэтому, что в одной статье Вентцель признает за детьми право «выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями».

С. Т. Шацкий и его группа

Педагогическая деятельность Шацкого и группы лиц, примыкающих к нему, может быть условно разделена на два периода — до 1917 г. и после него. По существу особого

различия оба периода эти не представляют, но после революции Шацкий стал очень близок к кругам, стоящим у власти, а в 1924 г. он даже зачислился в коммунистическую партию — и нельзя сомневаться, что он сделал это искренно и сознательно. Это как раз и отделяет один период педагогической деятельности Шацкого от другого, ибо второй период целиком принадлежит к «советской» педагогике. В настоящем месте мы имеем в виду коснуться обоих периодов деятельности Шацкого, поскольку это нужно, чтобы охарактеризовать его общие взгляды, о чем речь будет идти ниже при изложении советской педагогики.

Вместе с Шацким мы соединяем небольшую группу лиц, хотя и не сливающуюся с ним во всех его педагогических исканиях, но все же очень тесно примыкающую к нему. Я имею в виду А. И. Зеленко, его жену А. М. Зеленко, Л. И. Шлегер и других.

В журнале «Народный Учитель» (1928, № 12) Шацкий сам рассказывал о своем педагогическом пути, и мы будем следовать в нашем изложении этой автобиографии.

В 1905 г. в Москве возникло общество «Сетлемент», имевшее своей целью развитие детских колоний и клубов по типу американских. Горячим и даровитым защитником этой работы был Зеленко, инженер по образованию, но ставший педагогом по призванию. Шацкий в том же 1905 г. открыл недалеко от Москвы трудовую колонию, в которой оформились впервые его педагогические взгляды; во всяком случае, свою основную идею Шацкий намечает уже в то время, — а именно: задача педагогики заключается в том, чтобы помочь детям найти самих себя, помочь детям в их жизни.

По самому типу работы, по материалу, с которым он имел дело, Шацкий стоял вне школы, но зато он имел возможность реально почувствовать огромные педагогические возможности, заложенные в том типе работы, которую он вел. На следующий год, благодаря одной щедрой благотворительнице, Шацкий получил возможность организовать настоящую детскую общину. В книге «Бодрая жизнь» описаны эти опыты Шацкого с чрезвычайной яркостью и подкупающим энтузиазмом. Не будучи педагогом по образованию, Шацкий, однако, увлекся своей работой и как раз именно идеей трудовой детской общины. Социально-педагогические перспективы, перед ним открывавшиеся, удачные результаты работы, сказавшиеся на детях, обратили на Шацкого общее внимание — и с тех пор русские педагоги всюду с большим вниманием и интересом следят за всем, что делается Шацким.

Его несомненный педагогический талант, новые пути воспитания вызвали общий интерес к нему, хотя не малая часть педагогов отнеслась очень скептически к его начинаниям. В 1908 г. деятельность Шацкого, подпавшего под подозрение политической полиции, была приостановлена, и его незаурядная педагогическая энергия обратилась на литературную, чисто теоретическую разработку интересовавшей его идеи. Лишь после революции Шацкий снова получил возможность интенсивной практической работы.

Основная идея Шацкого в этот период его деятельности связана с воспитанием личности, с раскрытием творческой индивидуальности; вопросы школы в этот период почти совсем его не интересуют. В этом следует видеть ключ к педагогическим воззрениям Шацкого: он не знает школы как таковой, часто судит о ней по воспоминаниям своего детства.

Стоя вне школы и совершенно не интересуясь теми условными и специальными задачами, которыми живет школа, Шацкий все время старался понять свое вмешательство как педагога в жизнь детей с точки зрения интересов их созревания.

Полная независимость в постановке педагогических вопросов от традиций, от требований государства и современной жизни, сосредоточение на имманентной логике созревания личности роднит Шацкого со всей группой «Свободного Воспитания». Но педагогическое своеобразие Шацкого — не только в уяснении служебной (в отношении к жизни личности) роли воспитания; он очень рано вынес из своего опыта убеждение, что совершенно недопустимым является стремление взрослых навязывать детям тип и формы той жизни, какой живут сами взрослые. Дети живут своей собственной жизнью, и если мы в воспитании стремимся приучить детей к нашей жизни, то мы не только занимаемся лишней и ненужной задачей, не только мешаем детям в том, что реально их наполняет, но, главное, мы не помогаем им там именно, где они нуждаются в нашей помощи. Наше

педагогическое вмешательство может иметь лишь одно оправдание, один смысл, — если мы помогаем детям в их жизни, помогаем им быстрее и лучше усвоить то, что им нужно.

Преобразование воспитания в служебную функцию детской жизни — такова основная линия, по которой все время движется педагогическая мысль Шацкого. По существу Шацкий больше интересуется социальной, чем педагогической работой — преобразованием жизни, а не помощью детям в раскрытии и формировании их личности. Начав с чисто индивидуалистического обращения к ребенку, Шацкий постепенно переходит к темам социального, а не педагогического характера: задача школы, по Шацкому, может быть сформулирована так, что школа должна помочь детям в их детской жизни, ускоряя процесс нахождения детьми тех подходящих форм социальной жизни и личного творчества, которые им нужны. «Школа должна стать центром, организующим детскую жизнь», — читаем в одном месте у Шацкого.

«Разрешение детского вопроса, — читаем мы тут же, — не в том, чтобы все дети были грамотны, а в том, чтобы они умели жить». «Школа должна перестать быть учебным заведением и должна стать детским центром». В преодолении идеи школы как «учебного заведения», заключается главный пафос Шацкого в оба периода его деятельности. Он категорически отвергает ту школьную систему, которая совершенно не интересуется окружающей средой, живет своей собственной жизнью. В оторванности от жизни, в мнимом самодовлении самой себе такой школы дано бесповоротное ее осуждение.

«За столетие педагогической работы мы изобрели много средств, — ядовито пишет Шацкий, — отвлечения ребенка от того, что ему действительно нужно». В отвлеченности, нежизненности школы дана самая глубокая ее критика. Но не удовлетворяет Шацкого и та школьная система, которая интересуется окружающей средой, но имеет в виду все те же свои особые школьные задачи: изучение среды здесь является лишь методически удачным и плодотворным приемом, здесь сохраняется убеждение, что школа является единственным местом воспитания и образования детей, то есть взгляд на школу как на «учебное заведение», остается в силе.

Для Шацкого важно, чтобы школа изменила именно эту исходную свою точку зрения: не среда для школы, а школа для среды; школа должна работать в окружающей среде, «должна войти в нее как фактор реорганизации самой жизни». «Организуя детскую среду, школа должна явиться крупным фактором, влияющим на общественную жизнь». «Школа должна стать частью жизни, делающей свое дело в области культуры детского быта каждый момент, каждый час, когда она работает».

В 1924 г. Шацкий вступил в состав коммунистической партии. Многие, кто знал и ценил Шацкого за его педагогический талант, были горестно удивлены этим, хотя никто не усомнился в том, что он совершил этот шаг свободно, по внутренним мотивам. Мы видели, что и раньше искания Шацкого были больше устремлены в сторону социальную, чем педагогическую, а после революции для Шацкого, как он сам пишет в своей автобиографии (Народный Учитель. 1928. № 12), стал необходим «переход от общих смутных (!) целей воспитания к отчетливым, ясным целям, поставленным в жизненную очередь пролетарской революцией». «Прежняя формула, что трудовая школа есть осуществленная организация детской жизни, оказалась теперь неудовлетворительной». «Роль школы, — думает теперь Шацкий, — это роль организатора массового педагогического процесса... Надо работать над такой педагогической системой, которая явилась бы нужной, жизненной для широких масс трудящихся... Я не сомневаюсь, что эта педагогическая система будет одной из наиболее ценных систем. Она явится одним из сильнейших орудий в руках пролетариата в деле создания нового коммунистического общества...»

Школа, как видим, должна служить орудием для преобразования общества: социальный утопизм здесь переходит в педагогический. Это, конечно, последовательно и логично...

Педагогическая мысль после революции 1917 г.

Водворение советской власти в России и создавшийся в ней режим лишил русскую мысль всякой свободы, привел к изгнанию и уходу из России значительной части интеллигенции, в самой России всюду выдвинул на первое место лишь тех, кто партийно или идеологически примыкал к коммунистической партии.

Для русской школы, для русской педагогики наступил тяжелый момент — хотя официальное педагогическое творчество приняло, как и в других областях культуры, необыкновенные размеры. Правящие круги стремились сделать школу проводником советской политики, связали с ней свою идеологию, свою антирелигиозную кампанию, начато ими объединение коммунистической молодежи (так называемый комсомол).

Одновременно была провозглашена к обязательному исполнению доктрина трудовой школы, хотя реальных условий для приложения к школе принципов трудового воспитания не было налицо. На старых педагогов был объявлен поход, учащиеся и особенно среди них члены комсомола получили право решающего влияния на школьную жизнь, элементы всякой дисциплины были отвергнуты, а позже появилось требование к учителям о сдаче экзаменов по политической грамоте. Недоверие к учителям как носителям «буржуазной идеологии» диктовало самые невероятные требования к ним, материальное положение школ и учителей достигло крайнего оскудения.

Русское учительство в массе не дрогнуло, осталось на своих постах, чтобы служить молодому поколению, несмотря на невыносимые порой условия, в которые оно было поставлено. Официально и официозно учительству не раз было выражено недоверие, но при невозможности заменить его кем-либо приходилось мириться с ним. Между тем развал в русской школе в течение 1919—1921 гг. достиг таких острых, небывалых форм, что в Центральном управлении по делам просвещения (Наркомпрос) должны были приступить к регуляции школьного дела.

История реформы русской школы 1923 г. (а также реформы 1928 г. и, наконец, 1931 г.), эволюция учебных планов, обязательных методических новшеств необыкновенно поучительна и вне России, — но здесь не место излагать эту историю. Надо, однако, заметить, что для «знатных иностранцев» — всюду в крупных центрах были устроены образцовые школы, находящиеся в прекрасных материальных условиях, с подбором лучших педагогических сил, с простором для педагогической инициативы.

Конечно, только те, кто, приезжая в Советскую Россию, не знает русского языка и находится под контролем специальных советских чичероне, могут дать ввести себя в обман, по существу же, пользуясь материалами только советской общей и специальной прессы, можно категорически утверждать, что внутренне и внешне никогда русская школа не была в таком бедственном положении, как теперь.

И все же, несмотря на все тяжести гнета, обрушившегося на русскую школу, за годы советской власти педагогическое творчество не затихло. В сфере педагогического творчества революция принесла простор и свободу — но лишь для той группы, которая была связана с властью и определяла курс педагогической политики; в этой части существует несомненная и органическая преемственность между дореволюционной и революционной педагогией.

Вокруг главных вождей довольно скоро сформировалась группа молодых педагогов, — и так создалось большое и своеобразное течение советской педагогики. Очень часто оно просто повторяет идеи, которые раньше выражались на страницах дореволюционных изданий, — в особенности, журнала «Свободное Воспитание», но основной акцент подчинения школы целям коммунистического строительства резко отличает новую эпоху от предыдущей.

На первый план выступили лишь те, кто входил в коммунистическую партию или примыкал к ней. Осталась, правда, небольшая группа беспартийных педагогов, стоявшая на принципе сотрудничества с правящими кругами во имя интересов русского просвещения, но значительная часть должна была умолкнуть, лишь изредка выступая с тем или иным печатным материалом. В русской эмиграции при общих тяжелых условиях ее существования, не заглохла все же педагогическая мысль, существовал долго журнал «Русская школа за рубежом», организованный в 1923 г. Педагогическое бюро по делам русской школы создало за это время пять педагогических съездов. Как теоретические направления в эмиграции проявили себя два направления: идеалистическое, представленное С. И. Гессеном, и религиозное, представленное автором настоящего этюда. О построениях этих двух течений тоже скажем несколько слов.

Обратимся к изучению советской педагогики

Обзор огромной литературы, вышедшей за 10 лет, очень труден; некоторую помощь может оказать работа одного из виднейших представителей советской педагогики А. П. Пинкевича «Советская педагогика за 10 лет: 1917—1927 гг.» (2-е изд. 1927 г.). По признанию автора этой брошюры, «изучение советской теории педагогического процесса еще только начинается...» Пока «существуют лишь элементы целостной системы советско-марксистской и коммунистической педагогики». Вопреки этому мнению, мы думаем, что «система» советской педагогики уже ясно выражена, что теоретические ее основания тоже достаточно намечены. Не будем поэтому преждевременно дать оценку тех претенциозных построений, которыми заполнена советская педагогика. При изложении ее мы не будем отдельно следить за эволюцией взглядов отдельных авторов (например, Крупской, Блонского, Шацкого и др.), но попытаемся, насколько это возможно, дать более законченное и целостное раскрытие советской педагогики.

Первой общей чертой советской педагогики надо признать ее чрезвычайную жадность ко всем «последним словам», какие слышатся в науках, связанных с педагогикой. Рефлексология и бихевиоризм получили в советской педагогике такое пышное применение, пользовались долгое время таким успехом, который сразу необъясним, — особенно из предыдущей эпохи русской психологии, сравнительно с которой надо говорить теперь о настоящем декадансе. Dalton plan, Projet method тоже с необычайной быстротой получили признание в советской педагогике.

Конечно, из новейшей науки избирается лишь то, что в какой-нибудь степени соответствует общим принципам советской философии (то есть диалектическому материализму). Но самая поспешность усвоения и пропагандирования таких идей есть, несомненно, и нечто большее, есть желание представить советскую философию, как наиболее отвечающую строгой науке.

Советские философы и педагоги верят страстно в коммунизм, живут им и не допускают ни малейшей критики; идея коммунистической реорганизации общества есть абсолютная истина для них, о которой непозволительно даже вопрошать. С наивным и грубым фанатизмом они устраняют вопросы, слепо веря в свою истину и лишь ища ее всецелого раскрытия, — это схоласты (в дурном смысле этого слова). Советская педагогика, конечно, есть для них ancilla коммунистической теологии, и в этой своеобразной религиозной установке их творчества лежит объяснение многих черт советской педагогики.

Но, будучи психологически системой «теологии», советская философия боится осознать религиозный характер своих утверждений, ибо исторически коммунизм связан с борьбой против всяких абсолютных начал. Отсюда эта глубокая потребность искать в науке поддержку и обоснование, хотя, по существу, советская философия мыслит себя сверхнаучной. Освободиться от классовых предрассудков можно, по мнению советских мыслителей, лишь связав себя с сверхклассовой коммунистической идеологией.

Все эти черты проникают в самый замысел советской педагогики и придают ей «миросозерцательный» характер. Я не знаю, как можно иначе выразить ту черту советской педагогики, в силу которой она связывает очень последовательно и настойчиво свои педагогические построения со всем своим мировоззрением. Мотив целостности переходит в советской педагогике границы чисто формального или даже идейного согласования — он изнутри выступает как мотив религиозной целостности, как требование не только философского единства, но и жизненной творческой целостности. Это надо иметь в виду, чтобы понимать отдельные утверждения советской педагогики: их нельзя принимать или критиковать вне всей советской философии, ибо они стремятся быть органическими частями ее.

Но во имя мотива целостности педагогика здесь не только отказывается от своей идейной автономии, но она, по существу, становится чисто технической и прикладной дисциплиной — чрезвычайно важной практически, но совершенно бедной теоретически.

Этот мотив техничности педагогического дела ни в малейшей степени не может быть сближаем с учением о художественной природе педагогики: если педагогика есть искусство, она должна знать вдохновение — и, конечно, свободное вдохновение, ибо иным оно не может быть. Но в советской педагогике ясно чувствуется момент цензуры, строго следящей за тем, чтобы педагогика развивалась в пределах, указанных основными идеями коммунизма.

В этой своеобразной религиозной системе боятся свободы именно потому, что боятся за систему, а потому и педагогика лишается права свободного исследования, права на хотя бы относительную автономию. Возможность быть заподозренным хотя бы в остатках буржуазного сознания создает внутреннюю несвободу.

Второй типической чертой советской педагогики является ее утопизм — как это ярко сказывается в учении о целях школы. В программе коммунистической партии мы читаем: «Школа должна стать орудием коммунистического перерождения общества, должна стать проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм», «должна готовить всесторонне развитых членов коммунистического общества».

Эта официальная программа определяет все направление советской педагогики, отдающей себя на то, чтобы послужить задаче «окончательного» установления коммунизма. Говорится все это, конечно, серьезно и решительно, идеал коммунистического общества объявляется если не близким к осуществлению, то, во всяком случае, могущим быть осуществимым при героическом напряжении всех сил. Школа должна служить преобразованию жизни — такова утопическая установка эта.

Забывается то, что в ином месте утверждается со всей силой, а именно забывается зависимость школы, как и всех форм жизни, от объективных общественных условий. В современном обществе — возможно ли готовить «членов коммунистического общества»? Ведь коммунизм есть идеал и мечта для самих коммунистов, — с другой стороны, уйти от влияния среды, согласно другим принципам советской психологии, совершенно невозможно. Пинкевич пишет в одном месте: «...наша педагогика — педагогика материалистическая... ибо она придает решающее значение воспитывающей и образующей среде». Но именно при таком понимании педагогики невозможно воспитать «члена коммунистического общества», когда нет налицо этого коммунистического общества.

Таковы типические блуждания всякого утопизма — и понятно, что при дальнейшем развитии педагогики неожиданно выдвигается идея «педагогики переходной эпохи», а целью педагогического процесса становится уже не воспитание «членов коммунистического общества», а воспитание поколения, способного вести борьбу за осуществление коммунизма, то есть грандиозный замысел обращения всего молодого поколения в коммунистическую веру, а всякая забота о детях как таковых заподозривается в «классовой установке».

Прежняя психология детства, учившая о ребенке «вообще», отвергается как раз за то, что она, мол, не сознавала, что нет детей «вообще», а есть дети своей эпохи, своего класса.

С одной стороны, принадлежность к классу настолько фундаментальна, что она заслоняет все, с другой стороны, она оказывается такой незначительной, что с ней можно не считаться и готовить к борьбе за сверхклассовую коммунистическую мечту.

Противоречия в теоретической области у советских педагогов вытекают из того, что, будучи формой утопизма, она вместе со всей системой экономического материализма не хочет сознать принципиальной идеалистичности своей установки и ищет своего обоснования в системе натуралистической философии.

Проследим дальше работу педагогической мысли у наших авторов. Основная педагогическая идея школы в Советской России есть идея трудовой школы. Сам по себе принцип трудовой школы выдвигался в русской педагогике еще в XIX веке у Кривенко (в книге «Физический труд как необходимый элемент в образовании»), у Ушинского, у Л. Толстого. В XX веке в дореволюционные годы идея трудовой школы получила чрезвычайно широкое распространение — особенно много внимания, как уже было отмечено выше, посвятил идее трудовой школы журнал «Свободное Воспитание». Другие педагогические журналы отводили постоянно много места как переводным, так и оригинальным статьям о трудовой школе. Но во время советской власти в России идея трудовой школы стала официальным и обязательным лозунгом. Мы не будем говорить о том, что практически вышло из этого, — наша задача отметить лишь теоретические взгляды по вопросу о трудовой школе.

Первоначально две идеи, принадлежащие разным педагогам (Крупской и Блонскому), определяли теоретические планы в построении трудовой школы: принцип политехничности и идея индустриализации школы, связи школы с производством.

Принцип политехничности требует «всестороннего изучения трудовой деятельности» — этим имеется в виду ослабить момент специализации и профессионализации в школе. Крупская больше других писала именно об «общеобразовательном» значении политехнического трудового воспитания. Блонский первый выдвинул другую идею — непосредственного связывания школы с производством.

«Трудовая школа, — читаем мы в одной его книге, — есть орудие выработки нового человека и новой культуры, культуры пролетариата, основанной непосредственно на условиях общественного труда». «Не труд сам в себе, — пишет Пистрак, — труд абстрактный, заключающий как будто в своей бессоциальной сущности воспитывающие элементы, является основой для трудового воспитания. Труд, затрата мозговой и мускульной энергии, имеет ничтожное значение при наших целях воспитания. Мы не отрицаем некоторого значения принципа моторности в обучении, но это лишь маленькая частичка более общего вопроса о коммунистическом трудовом воспитании. Нет, основа коммунистического воспитания есть труд, взятый в общей перспективе нашей современности, социально освещенный труд, на котором с железной необходимостью вырастает определенное понимание современности».

Ряд книг заняты вопросом участия школы в окружающей среде, жизни, о непосредственном контакте школы и жизни. Один из авторов (Пистрак) в докладе, прочитанном в Лейпциге на педагогическом съезде «Школа и общество» (см.: «Народный учитель». 1928. № 5—7), договаривается до таких положений: «Все «живые» школы, если они не вырождаются и не подчиняются требованиям государства, логикой вещей эволюционируют от педагогических проблем к социальным и начинают понимать, что подлинное педагогическое реформаторство теснейшим образом связано с необходимостью коренной, социальной перестройки общественных отношений».

Основной грех лучших из таких школ, читаем тут же, в том, что они идеалистически мечтают о преобразовании общественных нравов при помощи педагогического и культурного воздействия на ребят. Но лозунг, что надо исходить от ребенка, затушевывает сущность социальных противоречий и подменяет широкую классовую борьбу мелким и бесперспективным реформированием и исправлением человеческих душ без коренной перестройки материального базиса. Два пути лежат перед такими попытками: либо вырождение, либо переход на сторону революции. Выход из положения, в основном, один: социальная борьба вместо реформирования».

Нет ничего удивительного, что некоторые советские педагоги, (больше всего Шульгин) пришли к своеобразной теории «отмирания школы», ненужности ее в будущем. Эта теория была объявлена в последнее время «левым уклоном», была сурово осуждена партией (см. об этом интереснейшую «покаянную» статью сотрудницы Шульгина — Крупениной в журнале «На путях к новой школе» за 1931 г.), но она внутренне связана с идеями советской педагогики, с ее логикой. Идея целостной школы, связывая себя с принципами коллективизма, уходя от проблемы личности (всякая остановка на этой проблеме рассматривается как возврат к буржуазным началам), естественно заканчивается самоупраждением школы.

Чтобы закончить знакомство наше с тенденциями и построениями советской педагогики, скажем еще о нескольких характерных отдельных чертах ее.

«Дальтоновский план», получивши большое распространение и признание в советской педагогике, постепенно вызывал реакцию как «способствующий развитию индивидуалистического уклона у детей». Большим успехом по своему внутреннему сродству с принципами трудовой школы получил так называемый метод проектов, возникший впервые в Америке, а также комплексный метод.

Из других интересных особенностей советской педагогики необходимо отметить, что здесь придается огромное значение физическому воспитанию, которое чрезвычайно развилось и окрепло в советской школе. В связи с развитием физического воспитания стоит милитаризация советской школы, о чем пишут и что проводят все вожди советской педагогики (начиная с Крупской).

В советской России закрыта возможность печатать труды для тех педагогов, которые не сливаются с советским направлением в педагогике. Немногие исключения лишь резко оттеняют; факт,— но с тем большим вниманием необходимо отметить течения в русской педагогической мысли послереволюционной эпохи.

Они преимущественно связаны с педагогами, пребывающими в эмиграции, но среди эмиграции оказалось очень мало лиц, работающих по вопросам теоретической педагогики.

Мы можем отметить, как уже было указано, лишь два направления:

1) идеалистическое и 2) религиозное.

Из пишущих донныне в советской России педагогов первого направления мы можем отметить только одного — проф. М. М. Рубинштейна. Принадлежит к направлению новейшего философского идеализма, без более точной и ясной определенности мировоззрения (насколько можно судить по известным нам работам), Рубинштейн еще до революции выдвинулся как педагог своей книгой «Педагогическая психология в связи с общей педагогикой». Это одна из лучших русских книг по общей педагогике, отличающаяся свежестью материала, ясностью изложения и принципиальным ориентированием педагогики на философии ценностей. В целом ряде работ дореволюционного и послереволюционного периода («Об эстетическом воспитании», «Общественное или семейное воспитание», «Психология учителя» и др.), в новых изданиях своей «Педагогической психологии» (последнее издание вышло в 1928 г. в Москве) Рубинштейн остается верен принципам педагогического идеализма. Для теоретической педагогики его различные утверждения не имеют, однако, очень большой ценности в силу того, что Рубинштейн слишком обще и неопределенно высказывается всюду, не развивая общих идей.

Гораздо большую ценность представляют собой работы проф. С. И. Гессена, пребывающего в эмиграции. Среди ряда его работ принципиальное значение принадлежит его большому и основательному труду «Основы педагогики», в котором принципы педагогического идеализма формулируются с большой четкостью и определенностью. По своему философскому направлению Гессен связан с Риккертом, в духе идей которого написана первая философская работа Гессена, обратившая на себя всеобщее внимание и действительно представляющая из себя большую ценность.

Работа эта «Die individuelle Kausalitat» была напечатана лишь по-немецки и никогда не появлялась на русском языке.

В духе этих же идей трансцендентализма, обогащенного так называемым диалектическим («гетерологическим») методом были написаны его «Основы педагогики», представляющие опыт прикладной философии; затем Гессен написал ряд интересных, а порой и замечательных философских этюдов, а также ряд ценных статей, посвященных проблемам правового социализма. Позднейшее философское творчество Гессена обнаружило большую широту и гибкость, способность к широкому синтезу, но тем самым и затуманило первоначальную точность его трансцендентализма. Насколько можно судить по работам Гессена, для него философски характерным является его гетерологический метод, а не отдельные его построения.

Система педагогики Гессена связана со следующими основными идеями.

1. Ступени воспитательного воздействия должны опираться на ступени духовного созревания ребенка. Основным духовным процессом для Гессена является только моральное созревание, вне которого в духовной жизни нет тем воспитания. Это типично кантианская точка зрения формулируется затем в схеме, которую Гессен берет у Наторпа и которую он не хочет даже проверить в конкретной психологии морального развития ребенка.

Ступени морального созревания у детей таковы, по Гессену, аноμία, гетероноμία, автономия. В соответствии с этими тремя ступенями духовного созревания и должна быть раскрыта логика педагогического процесса. Задача теоретической педагогики, по Гессену, в том и заключается, чтобы показать и философски дедуцировать совпадения имманентной логики педагогического процесса и эмпирических ступеней в моральном созревании детей.

2. С помощью гетерологического метода Гессен вскрывает, как в каждой ступени воспитательного процесса вбирается ценное содержание предыдущей стадии и «просвечивает», по любимому выражению Гессена, следующая стадия. В анализе этих взаимных связанностей, в разыскании логической подготовки синтеза Гессен проявляет большое философское мастерство.

3. Совершенно понятно, что центральным педагогическим понятием у Гессена является не воспитание, а образование, но не в смысле чисто интеллектуального развития, а в смысле немецкого Bildung. Оформление внутреннего материала, образующая и, если угодно, воспитательная его сила связана именно с тем, что личность ребенка раскрывается правильно, лишь формируя себя в соответствии с законами моральной сферы.

Из этих предпосылок и вытекает вся система педагогики у Гессена. Она связана с великой идеей личности как носителя духовной жизни — и все, что может сделать школа, и заключается в том, чтобы помочь личности углубить и осознать внутренний (диалектический) закон, которому она подчинена в своем созревании.

В отдельных частях своей педагогики, написанной порой с большим мастерством и очень удачно, хотя порой и слишком схематично (в ущерб реальному многообразию педагогической мысли), располагающей современную педагогическую мысль по ступеням ее диалектического движения, Гессен высказывает много ценных педагогических идей.

Отметим некоторые особенно существенные и ценные части его работы: борьбу с руссоизмом (толстовством), уяснение и раскрытие идеи наказания, разбор принципов дошкольного воспитания (Фребель и Монтессори), начала критической дидактики и т. д. В заключение хотелось бы нам сказать об отношении проф. Гессена к идее целостной школы.

По синтетическому замыслу всей своей педагогики Гессен, конечно, разделяет идею целостной школы, но он мыслит ее все же в соответствии с идеей гетерологии. Миновать диалектику в отношении школы и жизни в развитии социального и индивидуального сознания ему невозможно, и это освобождает Гессена от существеннейших проблем целостной школы, над которыми мучается современная педагогическая мысль. Гессен, к сожалению, слишком поглощен вопросами формальной логики, формальной диалектики школьной жизни и дела; интересы философской гnosловательности в последнем счете удаляют Гессена от тем конкретной педагогики, которыми он интересуется лишь для иллюстрации своих основных философских идей.

Педагогический идеализм Гессена очень высокого качества как идеализм, но он беден именно в своей обращенности к педагогике, что типично для Гессена, а может быть, типично для педагогического идеализма вообще в наше время. Проблемы целостной школы не могут быть поставлены и поняты вне той мирозерцательной борьбы, которая идет ныне. При всех своих уродствах советская педагогика ближе подходит к этим темам, чем педагогический идеализм, не могущий выйти за пределы той проблематики, которая связана с формой педагогического процесса. Религиозное же направление педагогики, к которому мы теперь переходим, по существу, ближе к постановке проблем в советской педагогике, чем у Гессена.

Мы знакомы уже с тем направлением религиозной педагогики, которое было связано с Толстым и его религиозной системой.

Религиозное толстовство не было, однако, сильным и ярким течением, сплошь и рядом переходило в сектантство и вообще толстовство в педагогике должно быть определено как отвлеченный, морализм с религиозным обоснованием. Творческое ядро толстовства, действительно заключено в служении отвлеченному Добру, во имя которого и личность и культура должны быть приносимы в жертву.

В своем этюде об учении о бессмертии у Толстого я показал, что религиозный морализм Толстого имеет имперсоналистический характер — именно отсюда следует объяснять религиозное увядание в толстовстве.

Среди представителей православной церковной педагогики, занимавших, например, кафедры педагогики в Духовных Академиях, нельзя назвать в XX веке ни одного значительного имени.

Идеи Ушинского и Рачинского стали оживать уже после революции, когда вообще была отчетливо и ясно поставлена проблема православной культуры (см. изданный мною сборник «Православие и культура». Берлин, 1922).

Общий религиозный перелом, давно подготовлявшийся в русской философии и литературе (Гоголь, Достоевский, Л. Толстой и Вл. Соловьев), нашедший яркое свое выражение незадолго до революции в возникновении ряда религиозно-философских обществ (Петербург, Москва, Киев), завершился в годы революции глубоким и плодотворным религиозным возрождением в России, которое тем замечательнее, чем более мучительны были внешние условия в русской жизни.

Совершенно естественно, что литературное свое выражение это нашло лишь в эмиграции: возникновение православного Богословского Института создало возможность развития русской богословской науки вне России. Что касается религиозной педагогики, то на долю автора настоящей статьи выпала честь быть ее представителем в Богословском Институте (Париж) и руководить специальным Религиозно-Педагогическим Кабинетом при Богословском Институте, возникшим в 1927 г. Так называемое Русское Студенческое Христианское Движение, православное и церковное по существу, с 1926 г. развило очень значительную религиозно-педагогическую работу и в настоящем уже с полным правом можно говорить о религиозно-педагогическом течении, проявившем себя теоретически и практически.

Кроме автора настоящего этюда с этим течением связаны пррт. С. Четвериков, Л. А. Зандер, И. А. Лаговский, А. С. Четверикова, о. Н. Афанасьев, С. С. Шидловская-Куломзина и др. Библиографические сведения даны ниже.

Основные идеи всего этого направления могут быть выражены в следующих положениях:

1. Современная педагогическая мысль, находясь под глубоким влиянием общей тенденции секуляризации, страдает натурализмом. Преодоление педагогического натурализма, то есть признание, что тайна роста человека не может быть понята *per se*, что в нем и на нем сказывается постоянно действие наднатуральных сил добра и зла, является необходимой теоретической предпосылкой педагогического процесса.

Неверно учение Канта о «радикальном зле» человеческой природы, забывающее об образе Божиим в человеке, но и неверен тот натуралистический оптимизм, который имеет начало у Руссо. Учение о детской душе должно совместить оба учения, соподчиненные в учении об образе Божиим и в учении о греховности, вошедшей в человеческое существо и подлежащей устранению через раскрытие и укрепление духовных сил человека, что возможно лишь в Церкви и через Церковь. В соответствии с этим цель педагогического воздействия может быть понята как раскрытие образа Божия в детях через подготовку их к жизни в этом мире и к жизни вечной.

2. Основным процессом в жизни человека надо признать не физическую и не психическую сторону в нем, а духовную, которая глубже разделения физического и психического мира и которая носит залог целостности. Изучение различных душевных явлений показывает, что духовный процесс включает в себе ключ к пониманию всего, что происходит в человеке.

Духовное развитие в ребенке подчинено определенному ритму, в связи с различными возрастами и переменами, и задача воспитательного воздействия меняется в связи с этим. Уяснение духовной жизни в ее ритме должно быть положено в основу педагогики; однако не моральный, а религиозный духовный процесс возрастания образуют истинную и последнюю тему воспитательного воздействия на детей.

3. Школа должна ставить своей целью идти на помощь детям в том, в чем они сами беспомощны. Не образование интеллекта иерархически стоит здесь на первом месте, но содействие духовному росту, в котором дан ключ к общему здоровью души. Необходимо, чтобы в школе раскрывались и укреплялись религиозные силы души, что возможно лишь при правильном подходе к дуализму мира и Церкви и к путям их преодоления через историю. Это ставит вопрос о целостной школе, которая не должна быть самодовлеющей, должна быть функцией жизни и уберегать детей от риторики, от превращения великих тем жизни в темы научного и эстетического или морализующего отношения.

Путь целостной школы должен быть свободным от утопизма, школа не может быть путем к преобразению жизни, какой путь дан лишь в Церкви. Поэтому школа может правильно делать свое дело, лишь, если она сама является церковной школой, живущей в Церкви.

Это не означает ни административного подчинения школы Церкви, ни доминирования религиозных предметов в школе, но означает внутреннее проникновение духа Церкви в темы, в строй, в отношения в школе, чтобы не впасть в опасность внутренней секуляризации. Но тогда исчезает опасность утопизма, и вместе с тем становится необходимым, чтобы школы были бы и внутренне, органически связаны с общинами, ищущими не в одной школе, но во всей системе жизни осуществления православной культуры. Освящение всей жизни в духе Церкви, раскрытие целостности христианской жизни во всех формах культуры и творчества должно переходить в школу и развивать в детях ту духовную установку, при которой они сознавали бы себя призванными к борьбе за христианство.

Школа должна вместе с семьей вести детей к тому, чтобы овладеть тайной свободы, чтобы свободно и внутренне искать преобразования натурального порядка в благодатном освящении жизни Церковью. Искусство и спорт, семья и социальная жизнь — все должно быть вовлечено в этот процесс победы благодатного начала над натуральным. Поэтому тема религиозного воспитания есть основная тема педагогики, все остальное — развитие интеллекта, накопление знаний, усвоение технических и социальных навыков, развитие характера — является лишь частью этой общей и основной педагогической задачи. К свободе надо идти через свободу, но это совершенно далеко от сентиментального импрессионизма, от покорности «естеству», — наоборот, для свободы необходимо введение в систему воспитания аскетических начал. Следить за ростом и ритмом внутренней жизни в детях, видеть во всем внешнем воспитательном и образовательном материале лишь средства раскрытия и укрепления духовных сил в ребенке — таков путь школы.

Заключение

Мы просмотрели развитие педагогической мысли в России почти за 30 лет — и можем без преувеличения сказать, что в ней выступают все основные темы и искания великих русских педагогов XIX века. Русская революция — событие не только огромного исторического, но и духовного порядка — обнажила и заострила основные проблемы нашего времени — и педагогическая мысль русская сознает себя стоящей не перед частными проблемами школы, а перед основной и первостепенной проблемой истории и культуры.

Связывание педагогических проблем с темами современности и есть та плодотворная сила, которая определяет собой творческое настроение педагогической мысли. Мы стоим ныне всюду, а в России в особенности, перед грандиозной борьбой религиозной и антирелигиозной культуры. Время «нейтральной» культуры ушло — а с этим обнажились и те последние задачи, в уяснении и осуществлении которых через воспитание заключается задача педагогической мысли и практики.

Проблемы педагогики не могут быть до конца поняты «автономно», они должны быть связаны с общими вопросами нашего времени. Идея связывания школы и жизни, раскрытие в теории и живом творчестве пути целостной школы и есть задача нашего времени. Русская педагогическая мысль переживает в самой острой форме борьбу религиозных сил, но есть все основания говорить о том, что эта борьба кончится капитуляцией антирелигиозных сил, сознающих свое бессилие и бесплодность. Но лишь реальная победа над ними, освобождение России, наступление новой органической эпохи даст возможность идейной и жизненной реализации начал, которые развивают религиозное направление в педагогике.

Русская педагогика стоит пока на пороге этого грядущего торжества духовных сил над антирелигиозными, но в ее построениях уже намечены основные предпосылки для того понимания школы, для того ее построения, которое, вобрав в себя итоги исканий русских педагогов, найдет вечные и прочные основы воспитания в единении с Церковью Христовой.