

Красовицкая Т.Ю.

Идеи Н.К. Крупской и их роль в истории большевистского эксперимента



Н.К. Крупская. 1895 г.

После Февральской революции известный либеральный историк Н.И. Кареев писал: «Единственные реальные существа в обществе суть люди, которые поэтому только и могут рассматриваться как цели самого существования общества, все же остальное, без чего общество немислимо: язык и культура, государство, право и т.д., суть только способы и средства»^[1]. Появилась возможность обрести не идеологизированное, терпимое, нравственное мышление, стремящееся к раскрытию истины. Впервые и пришедшее к власти правительство (в большинстве – либерально-кадетское) видело задачу в том, чтобы создать личность, конструктивно мыслящую, допускающую множественность истин и считающую это естественным явлением, личность, которая уважает позиции другого, занимаясь критикой лишь с целью выяснения истины. Достичь такой цели становилось возможным, сменяя авторитарную педагогическую парадигму.

Историки, анализируя ожесточенную схватку за власть в феврале – октябре 1917 г., редко сопоставляют работы теоретиков педагогики противоборствующих политических партий. Более значимыми представляются идеи победителей, что понятно. Речь ведь идет о реально свершившейся истории. А между тем именно сопоставление дает возможность отчетливее увидеть и утраченную альтернативу, и осознать цену, уплаченную обществом за эксперимент победителей. Исторической наукой пока не востребованы труды крупнейшего педагога-теоретика из либерального лагеря, видного кадета П.Ф. Каптерева. Это «Дидактические очерки. Теория образования», переизданные в 1915 г. Ему же принадлежат такие капитальные работы, как «История педагогики», «Педагогическая психология» и «Педагогический процесс». Не учтено, что для либералов теоретико-педагогические работы Каптерева имели такое же значение, как для большевиков – работы Н.К. Крупской. Каптерев принимал активное участие в создании дидактической базы Игнатъевской реформы, выступал с основными теоретическими докладами. На наш взгляд, из всей профессиональной педагогической литературы того периода лишь его работы увязывают политико-мировоззренческие позиции либералов (кадетов) с педагогикой как профессией. Поэтому и не ясна острота борьбы, которая выходила далеко за рамки таких

политических целей, как, например, необходимость всеобщего образования. По этому вопросу разногласий между партиями не было. Речь шла о типе личности новой России, а стало быть, и ее будущем.

Каптерев четко обозначал профессиональный водораздел, пролегающий между педагогом и государственным деятелем. Он считал, что, конечно же, государственный деятель обязан заботиться об образовании граждан конкретного государства. Но педагог заботится об образовании «прежде всего граждан мира, т.е. людей», об «их общем гуманитарном развитии». И далее подчеркивает: «Педагогическое дело есть дело совести, разностороннего и духовного развития личностей, а государство следит и может следить лишь за внешним порядком»^[2]. Подробно даны и профессиональные разъяснения роли родной культуры как базисной в деле образования. Или, по-другому: о соотношении универсальной общечеловеческой миссии образования с этнокультурной функцией, связанной с передачей этнокультурного наследия, сохранением национальной идентичности.

Оппоненты кадетов – большевики – также полагали необходимым сменить педагогическую парадигму. Правда, у них вплоть до лета 1917 г. не было в программе специального раздела об образовании. Планируемое взятие власти поставило их перед необходимостью конкретизировать представления о том, как они ее намерены использовать. В том числе и в сферах, чувствительных для каждого человека. Несмотря на огромное количество неграмотных в стране, школа таковой, несомненно, являлась. От того, что предложат большевики, зависело во многом отношение к ним огромных и разных социальных, национальных, профессиональных слоев населения, объединенных по другому признаку. Все они были родителями, и образование, а, значит, судьба и будущее школы (их детей), не могла их не волновать.

Наибольшим авторитетом в деле образования среди большевиков считалась Н.К. Крупская. В анналах советской педагогики ее почитают главным теоретиком советской системы образования. В ранг классика она зачислена задним, правда, числом. К ее 60-летию, в 1929 г., в год «великого перелома» и в школьной реформе, М.Н. Покровский отметил, что «не все знают и ценят, как следует, что Надежда Константиновна была педагогом-теоретиком задолго до революции, что в ее лице мы имеем первого педагогического «спеца» нашей партии»^[3]. Важно, что Покровский подчеркнул: «не ценят».

Самой крупной работой Крупской дореволюционного периода, одобренной Лениным и опубликованной осенью 1917 г., была большая статья «Народное образование и демократия». Ф.Ф. Королев считал ее «настойчивой книгой по вопросам советской педагогической теории»^[4]. Такого же высокого мнения о ней М.З. Тутаев^[5]. Как «наиболее крупный теоретический труд», «вклад в методологию педагогики» оценил статью и Н.К. Гончаров^[6].

Оценки специалистов позволяют поставить рядом с работами Каптерева и работы Крупской.

Отметим все же, что главную из работ Крупской вовсе не заметил П.П. Блонский, ее современник, один из талантливейших советских педагогов, долгое время работавший вместе с нею.

До публикации этой главной работы между февралем и октябрём 1917 г. Крупская публикует в «Правде» еще несколько статей.

Посмотрим, какие идеи и политические механизмы (способы реализации идей), предложены ею. Как их оценить с социальных и профессионально-педагогических позиций в контексте реального времени? Вдумаемся, что

привлекло бы внимание в них родителей, а также тех, от кого зависело функционирование самой школы – педагогов.

Признаем, что газетные страницы, на которых публиковались статьи Крупской, конечно, не лучший источник для профессионального разбора проблемы. Что касается «своих» газет, сами большевики так никогда не считали. Отчасти они правы: специалист и на страницах газеты даст возможность увидеть, насколько глубоко он владеет проблемой. Воспользуемся отношением большевиков к своей периодической печати. Тем более, что интересующие нас статьи позже включены в собрания ее педагогических сочинений. Фундаментальных (монографических), как Каптерев, работ Крупская и позже не создавала.

Каптерев не принял Октябрьскую революцию не только с политической, но, главное, с профессионально-педагогической точки зрения, и есть резон оценить с позиций историка теоретико-педагогические представления и подходы его и Крупской, тем более, насколько известно, такое сравнение не проведено.

Уже 9 апреля 1917 г. в «Правде» Крупская, вернувшись несколько дней назад из эмиграции, резко реагирует на слова известного деятеля образования, кадета В.И. Чарнолусского, что «реформы должны проводиться сверху, чтобы предупредить их снизу». Известный педагог говорил о необходимости более четкой организации проведения школьных реформ при весьма естественной слабости механизмов новой власти, которой всего-то чуть больше месяца. Чарнолусский подчеркивал важность использовать учительские профсоюзы как эффективный механизм реализации реформ и взаимодействия профессиональной среды с демократическим правительством. Но его слова Крупская интерпретирует в том смысле, что-де «вот чего боится буржуазия» – «реформ снизу»! Но разве создание всероссийского профсоюза учителей не является свидетельством того, что власть поддерживает, а вовсе не боится, учительской инициативы?

Статья Крупской отражает партийные мотивы борьбы за власть, а не объективный разбор, не оценку профессионального взаимодействия с Временным правительством. Цель ее статьи – создать мнение о вредности «буржуазной педагогики» и школы как образовательной структуры, где такая педагогика существует. В целом понятен ее мотив «усилить» объем претензий к существующей власти: усиление критики создает возможность оставить в тени собственные новации, преувеличить их значимость. У историка же таких возможностей нет.

Разберемся, что же по-настоящему нового предложено большевиками. Новым стало то, что большевики интерпретируют культуру согласно марксистской методологии как надстроечный фактор по отношению к базисному (экономическому) фактору. Культура – это средство достижения цели, а не цель сама по себе. В этом утилитарном и прагматическом отношении к культуре и выявляется несовместимость большевистского подхода с либеральным подходом. Ленинское утверждение о неразрывной связи школы с политикой – прямое тому доказательство, но это шаг в прошлое, а не вперед не только в философии образования, но и в конкретной политике.

В 1918 г. А.С. Изгоев писал, что «из всей европейской культуры эти господа по-старому берут одну небольшую ее часть, в общем строении организма играющую лишь подчиненную роль орудия критики. Но ее-то они и изображают как цельное здание европейской культуры»^[7]. Указывая на ложные представления о роли культуры, Изгоев так закончил свою мысль: «В создании другой части,

гораздо более значительной качественно и количественно, социализм уже совершенно не принимал никакого участия»^[8].

Важно увидеть изначальную склонность Крупской использовать риторические приемы в политической борьбе, обращаясь к тому населению, которое, конечно же, теоретических работ по педагогике не читало.

Возьмем, например, ее статью «Неотложная задача рабочих – охрана труда детей и подростков». Автор требует запретить наемный труд детей и подростков до 16 лет.

Благородное требование. Конечно, до 16 лет детям лучше учиться, а не зарабатывать на хлеб. Но вот что любопытно: в статье обосновывается необходимость не только обязательного всеобщего обучения, но и соединить это обучение с производительным трудом. При этом, как подчеркивает Крупская, труд детей от 12 до 16 лет обязателен. Ибо он является экономической необходимостью для страны. При этом он – и великая воспитывающая сила. В статье утверждается, что «только труд воспитывает граждан». В сути, это – банальная аксиома, но в каком-то двусмысленно-жестком контексте.

Что означает в устах автора, претендующего на роль педагога-демократа, обязательность труда подростков как экономическая необходимостью для страны? Крупская будто бы стоит на защите ребенка: детство и отрочество – время для учебы. Как это соединить? Какая, в сущности, разница работающему ребенку, кому – фабриканту ли с заводчиком, или государству – «экономически необходим» его труд? Это далеко не случайная описка в ее статье.

В чем здесь дело? Согласно Игнатъевской реформе, с 1916 г. уроки ручного труда внесены в учебные планы высших начальных училищ. Правда, отводя на них 72 учебных часа ежегодно (в сумме 288 часов), признавали их необязательность^[9]. Педагогам предоставлялась свобода выбора. Введение таких уроков стало практическим, но осторожным ответом сторонникам идей трудовой школы на упреки в сугубой академичности школьных знаний, продуманным и взвешенным отражением самих идей. Известно, что таковые идеи увеличивали свою популярность среди части теоретического спектра педагогики. Им уделено немалое внимание в специальных педагогических работах.

Но к тому времени стало уже понятно и то, что ручной труд как учебный предмет профанировал активно обсуждаемую педагогами идею трудовой школы, идею, по сути, либеральную. В Игнатъевских программах практически все учебные предметы фокусированы на практические и лабораторные занятия, различного рода экскурсии. Другими словами, на образовательные способы, ставящие целью приблизить получаемые в школе знания к разным сторонам повседневной жизни. Этот подход был выверен и развивался, но не в ущерб количеству и качеству знаний основ наук. У Каптерева есть глубокий теоретический разбор этого вопроса, сводящийся к тому, что школа всегда будет «центром образования». Все попытки изменить ее роль понизят интеллектуальный уровень страны. «Боязнь теории, боязнь широких обобщений есть принадлежность невежества и умственной ограниченности»^[10], – пишет он. И далее: «Никогда серьезная практическая сноровка не может быть приобретена в школе. Чтобы овладеть чисто практической стороной известного дела, нужно им заниматься в жизни, взять на себя его ведение и отвечать за его успех и неуспех. Школьные средства с рассматриваемой стороны всегда очень слабы, практические занятия в школе суть только тень настоящей практики. И поставить их лучше, серьезнее невозможно, школа всегда останется заведением по преимуществу теоретическим»^[11].

Никогда и впоследствии не удалось опровергнуть на практике это утверждение, хотя и несть числа советским попыткам это сделать. Сегодня легко понять, почему Крупской такие аргументы не приняты во внимание. Но когда большевики возьмут власть, нарком просвещения А. Луначарский потратит много сил, чтобы отстоять то, что «школа все-таки есть школа» и в основе ее деятельности должен быть педагогический, а не производственный план.

Крупская же, на наш взгляд, излагает то крайне важное в большевистском мировоззрении, что Ф.А. Хайек, пока еще студент Венского университета, вынесет позже в название своей известной книги: «Дорога к рабству». Будущий Нобелевский лауреат по экономике докажет, что труд, понимаемый как экономическая необходимость всех и каждого на пользу государству, есть исток тоталитаризма.

Приводя примеры удачного соединения обучения с производительным трудом у педагогов Европы, главным образом, Германии и Америки, Крупская, тем не менее, полагала, что именно буржуазия не хочет коренным образом реформировать школу «зубрежки и молитвы» в трудовую школу, где бы учили жить и работать. Но возникает элементарный вопрос: буржуазия, по Марксу, существует только благодаря эксплуатации чужого труда? Тогда следуя какой логике, она не стремится к столь важному для ее же существования производительному труду? И детей от 12 до 16 лет? Наиболее ретивые последователи Крупской после Октября будут настаивать: не с 12, а с 9 лет! Почему, следуя таким «буржуазным интересам», «буржуазные педагоги» так отстаивают важность именно знаний в школе? Гораздо уместнее изложить собственные представления о том, как связать трудовое обучение детей с содержанием знаний в школьном учебном процессе. Оценить хотя бы кратко уже имеющиеся педагогические наработки. Очевидны и в этой статье и риторика, и партийно-политическое идеологизаторство вместо разбора сугубо профессиональных проблем.

18 мая в «Правде» была опубликована очередная статья Н.К. Крупской «Школьная муниципальная программа». В ней справедливо обращено внимание на то, что втягивание женщин в работу на промышленных предприятиях настоятельно требует развития сети дошкольных учреждений, где дети могут находиться во время работы матери. Любопытно, как Крупская полагает, что именно война втянула женщин в производство, а наступившая дороговизна заставила их пойти работать. За скобки вынесено прекрасное знание автором индустриальных процессов, востребовавших женский труд в производстве задолго до начала войны, отчетливо проявившихся в странах Западной Европы. Эти процессы Крупская наблюдала непосредственно в годы длительной эмиграции именно в этих странах. Процессы втягивания женщины в промышленное производство активно развивались и в довоенной России, о чем и рабочая партия, и автор знали. Зачем эта неточность в выявлении корней проблемы, что за нею стоит?

Нет, именно вследствие войны, полагает Крупская, перед муниципальными органами встает задача устроить как можно больше бесплатных яслей, детских садов и подобного, организовать «летние школы», бесплатное питание. Но война, возразим, вряд ли является подходящим и обстоятельством, и условием для решения нерешенных и в мирное время социальных проблем. Следует поставить себя на место обывателя, чтобы понять его отношение к читаемым текстам, а также к политической партии, претендующей на власть в стране. Грамотный обыватель, прочитав статью и соглашаясь с объективной необходимостью

развития этой, и в самом деле недостающей, образовательной инфраструктуры, отдавал бы себе отчет в том, что ее создание – дело необходимое, но в конкретных условиях отнюдь не реализуемое. Обыватель, проще – женщина-мать, вынужденная зарабатывать кусок хлеба в тяжелейших военных условиях, по-иному отнеслась бы к таким филиппикам власти. Ей гораздо ближе эмоции, а не аргументы. Такие статьи собирали вокруг партии весьма специфических сторонников. Они нагнетали и без того непростые, нервные настроения. При этом, обратим внимание, в крупных городах, российских столицах.

В городах и так концентрировалось общественное недовольство войной, общими тяготами жизни. С этой стороны статья представляет особый интерес. Ибо показывает, как можно достичь успеха, играя на том, что П. Сорокин назвал «базовыми инстинктами». Когда, подмечает и Л. Гумилев, в сознании человека происходит смена ценностно-временной ориентации, рождается футуристическое ощущение времени. Прошлое и настоящее теряют свою ценность, и все надежды устремляются в будущее, а реальным прошлым и настоящим человек начинает жертвовать^[12].

В реальный контекст необходимо вписать и содержащиеся в статье Крупской рассуждения о сущности единой трудовой школы. Она должна упразднить, по мнению автора, монополию имущих классов на образование и обездоленность образованием трудящихся. «Нужно, – писала Крупская, – чтобы для всех была одна общая школа, подготовляющая всех детей к труду и физическому, и умственному, к пониманию жизни, дающая им свет жизни. Поэтому в общей единой школе обучение должно быть тесно связано с производством, с производительным трудом. Дело это новое. Чтобы помочь ему, местное самоуправление должно озаботиться устройством при школах мастерских, подвижных музеев, научных кинематографов, экскурсий и пр. С другой стороны, оно должно выяснить те отрасли труда, где по гигиеническим и другим условиям возможно применение общественного производительного труда детей и организовать этот труд совместно с представителями учительских организаций, профессиональных союзов, кооперативов и пр.»^[13].

Удивительно, как грамматическая ошибка, сделанная Крупской, выдает ее истинную мотивацию. Поясним. По правилам грамматики русского языка, ближе к существительному обязано стоять качественное прилагательное, а не относительное. Следуя им, Крупская должна бы написать «производительный общественный труд». Но в том-то и дело, что для нее важнее труд производительный. Это словосочетание станет устойчивым, определит важность приоритетов в содержании советской реформы школы.

Такая школа, в ее представлении, даст возможность молодым людям свободно и сознательно выбрать будущую профессию. Чем именно существующая школа мешала в этом учащемуся, из статьи непонятно. Автор выделяет профессии, связанные с промышленным производством. Крупская явно видит школу как механизм производства исполнителей. Дело, оказывается, за созданием мастерских. Их производственный профиль все же определяют органы самоуправления. Но в таком случае, как будет обстоять дело со свободой выбора профессии? Необходимо создать при школах музеи (кстати, уже имеющиеся в немалом количестве школ). И, таким образом, проблема решается.

В статье указывалось, что в отношении школьного воспитания и образования социал-демократия стремится к тому, чтобы все дети получали возможность всестороннего развития физических и душевных сил. Этот общий пафос статьи

трудно не поддержать. Никакая политическая партия иного и не записала бы в программных документах.

Конкретные меры, изложенные в статье Н.К. Крупской, сведены, в первую очередь, к необходимости «озаботиться оборудованием достаточного количества школьных зданий, светлых, сухих, с ванными, залами, столовыми и пр., <...> Одновременно с этим должны быть устроены «детские дома», где бы дети могли проводить все внешкольное время. При детских домах должны быть организованы детские общежития, детские площадки для игр, читальни, мастерские и пр.». «Должны быть организованы «летние школы», в которых дети (не только больные, но и здоровые) могли бы проводить летние месяцы. В деревенской обстановке дети не только будут физически крепнуть, но и готовиться к всестороннему труду, расширять свой умственный горизонт и пр. Социалисты борются за то, чтобы человек не был всю жизнь прикован к какой-нибудь одной узкой специальности, а мог бы применять свои силы в разных областях труда. К такой всесторонней деятельности и должна подготавливать школа подрастающее поколение. Чтобы уничтожалась пропасть между городом и деревней, необходимо, чтобы каждый был способен и к городскому, и к сельскому труду».

Особое место в статье занимало требование об организации «дарового» питания школьников. И это дело, бесплатное питание школьников, подчеркивала Крупская, должно стать делом общественным, хотя, вот интересно, к делу-то должно привлечь и самих школьников.

Уже недалек день и события, в нем произошедшие, из-за которых долгие годы тепло и сухо будет только под солнцем. А голодающие дети страны и в самом деле окажутся «привлечены» к проблеме добывания куска хлеба. Ужас голода в Поволжье останется вечным укором первым годам истории Советской власти и ее системе образования в том числе.

Во всем цитированном пока нет профессионального механизма решения вопросов, кроме уже знакомого: отдайте власть, и мы все устроим. Конечно, в статье изложены благие пожелания, которые разделяют многие, умеющие читать. Безусловно, хорошо бы кормить детей в школе бесплатно. Но бесплатно никогда и ни у кого ничего не получалось, даже у большевиков, даже в годы военного коммунизма. И вот беда: Россия воюет, и, как сама Крупская указывает, многие матери вынуждены пойти работать, главным образом, для того, чтобы прокормить детей, отцы же призваны в армию. Кто же тот субъект (общественность), который организует бесплатное питание, а стало быть, обеспечит финансовую сторону «бесплатных обедов»? Если мать работает, чтобы пополнить семейный бюджет, то, по здравому размышлению, единственный источник бесплатного питания – это отчисления от ее заработка. Нет, увы, в статье механизма, решающего проблему бесплатного питания. Как заодно и создания школьных зданий с ванными, как и производственных мастерских различного профиля (Россия на 80 % – сельская страна). Но есть очевидная ставка и расчет на эмоции бедноты, которая поверит партии, так «заботящейся» о детях. В ее среде нет ни хорошо знающих русскую грамматику, ни специалистов по психоанализу. После прихода большевиков к власти эта беднота утратит возможность понять ценность знания и первой, и второго.

Понятнее теперь становится последовавшая за победой большевиков повсеместная концентрация механизма принятия решений в руках органов власти. В статьях Крупской явственно обозначен подход к отчуждению объекта, которого должно подвергнуть обучению и воспитанию, от субъекта, принимающего

решения по этому вопросу. Такой подход деформирует роль педагога в образовательном процессе и, в конечном счете, не приближает решения главной (и общей для всех претендентов на власть) проблемы: стимулировать население к повышению образовательного уровня. На таком фоне возникает возможность увидеть и реальную потребность большевиков в «революционном творчестве масс», ценимость ими этого «творчества» или того, что за него выдавалось.

Заметив знакомую по прежним реформам модальность к предпочтению политических целей «педагогическим соображениям» (П.Н. Милюков), отчетливее отделяешь пафос от сути в знаменитой ленинской фразе, повторяемой им неоднократно, о том, что «школа вне политики – это ложь и лицемерие». Под этой фразой могли подписаться и российские самодержцы. Именно этой логике они и следовали. П. Сорокин, иронизируя, утверждал, что « поступи по их методу царизм, он не только не был бы сброшен, но вышел бы более сильным и абсолютным из переделки»^[14].

Представления Крупской о реальностях жизни, ее конкретных трудностях и обстоятельствах прикрыты «верой в мудрость» рабочего класса. Но свидетельствуют больше о том, что черпаются они главным образом из литературных источников. Они и были базой представлений не только большевиков, но и многих, кто не понимал трудностей, с которыми столкнулось Временное правительство. В России многие смотрели на демократию не как на идеал, достигаемый упорной и кропотливой работой, а как на некую данность, которой мешало утвердиться раньше самодержавное устройство жизни, а теперь – правительство, «продажное» и «тайно-монархическое». «Интеллигенция», с горечью возьмет в кавычки это слово автор модной в те времена книги. И добавит: «с ее вычитанными проблемами и конфликтами»^[15]...

Приверженность Крупской тому, что стране необходимо единство образовательной системы и для педагогической науки, и для политического спектра России, не новы. Важность однородного образовательного уровня населения и всеобщего обучения профессионалами хорошо осознавались. Проблема всеобуча издавна была большим местом. Она горячо дискутировалась со второй половины XIX в. К рубежу XIX – XX вв. всеобуч был практически осуществлен почти всеми европейскими государствами и Японией.

Еще при Александре II, сразу же после Манифеста об отмене крепостного права, предполагалось ввести обязательность обучения даже средствами понуждения, введения штрафов, недопущения к причастию, к общественным должностям. Советская власть использовала те же средства, кроме, конечно, недопущения к причастию.

Реализация всеобуча в жизни упиралась в проблему средств. Существовали разные подходы к исчислению затрат, совершенно огромных («страшных денег», как писал П.Н. Милюков), на это дело. Любопытно, что в 1907 г. при очередном обсуждении вопроса в Государственной думе октябрист В.К. Анреп представил расчеты, что Россия сможет финансировать всеобуч к 1928 г. Он доказывал: при существующих темпах развития страны лишь к указанному сроку доходы станут достаточными, чтобы реализовать его. По иронии судьбы, срок, указанный Анрепом, почти совпал со временем, когда и Советская власть подступит практически к его решению. Правда, Сталин решит проблему финансирования всеобуча за счет закрепощения крестьян. Он лишит большую часть населения страны оплаты труда, загнав в колхозы. Огромнейшая разница и в цене, и в способе решения проблемы!

Известный же специалист по начальному обучению В.П. Вахтеров утверждал, что проблема всеобщего образования – проблема не политическая, а педагогическая. Либералы вели к тому, чтобы население само активно стремилось к всеобщему образованию, участвовало в его проведении личным вкладом (налогом). Он же представил расчеты, когда в столицах за право отдать ребенка в начальную школу приходилось уплачивать ежегодно немалую сумму (40 руб.). Так, уже школьная сеть не соответствовала стремлению населения получить образование. Однако в немалом числе губерний школьная сеть была заполнена учащимися лишь на 50 – 60 %^[16].

Крупскую совсем не интересовала эта сторона проблемы, изложенная в монографии, вышедшей одновременно с ее статьями.

Ключи к решению, по ее мнению, лежали в процессе передачи власти в руки народа, и он сам решит проблему. Чуть выше мы привели пример, к чему таковая «передача» привела. Для нас сейчас важнее быть свидетелями слабого внимания к публичному изложению собственного понимания профессиональной стороны дела.

Из разбираемых текстов статей вытекают два важных наблюдения. Либо Крупская не считала важным и нужным предъявить обществу профессиональные представления о деле, что странно, ибо она постоянно взывала к народу как будущему политическому партнеру в деле управления страной. Либо она профессиональными знаниями не обладала.

Но пока повременим с выводами и рассмотрим наконец основную работу Крупской – уже упомянутую пространную статью «Народное образование и демократия». Ее содержание даст представление о профессиональном уровне автора, многое объяснит и в выше разобранных работах.

Первое впечатление, которое возникает при чтении, – довольно странное. Крупская неплохо знает зарубежную педагогическую литературу. Видно, что она читает прекрасную профессиональную литературу. Сохранилось 27 тетрадей ее конспектов на трех языках. Но... она не знает школу. Точнее, она знает, чего хочет от школы, но не знает, а потому и не описывает, как школа добивается тех или иных результатов. От такой оценки не спасает работу и ограничение автора разбором опыта зарубежной школы по обучению «производительному труду».

Крупская излишне длинно цитирует педагогическую литературу. Некоторые цитаты тянутся страницами. Возникает убеждение: или, в ее представлении, русский профессиональный читатель эту литературу не знает, что не соответствует действительности, или Крупская так демонстрирует собственную осведомленность. Но в России прекрасно знали и анализировали цитируемых авторов: и Г. Кершенштейнера, и Д. Дьюи (изданного в 1915 г.) и А.-В. Лая (1906 г.), и Ф. Паульсена (1913 г.), и Э. Клапареда (1911 г.). И уж конечно, педагоги знали И.Ф. Гербарта.

Из П. Наторпа, например, виднейшего представителя социальной педагогики и, кстати, сторонника трудового метода обучения, в России перевели и издали почти все. Важнейшая работа П. Наторпа «Развитие народа и развитие личности» вышла в Петербурге в 1912 г. Она состоит из цикла лекций, которые он закончил читать в Германии лишь в октябре 1910 г. А авторское предисловие к русскому изданию им датировано декабрем этого же года^[17]. Так быстро доходили до педагогов новаторские педагогические идеи.

Кстати, упоминая П. Наторпа, заметим, что цитат крупнейшего представителя социальной педагогики в основной ее работе нет, но Крупская его, конечно же, читала.

Нечего и говорить о знании педагогами работ Г. Песталоцци, цитируемого Крупской особенно длинно.

В другой работе 1916 г., «Дорогу таланту», посвященной положительному разбору опыта Г. Кершенштейнера, она отмечает, что излюбленной областью «этого» «кантианца» Наторпа была этика. Действительно, в области философии Кант совершил прорыв, поместив этику в сферу науки, возвел ее в законодательный ранг. Его категорический императив стал формой философии, этика стала законодательством науки. «Не было философа, больше презирающего душу, чем Кант», но он «уважал психологию мыслительной деятельности как теорию познания», – писал В. Шубарт в «Европе и душе Востока»^[18].

Сегодня многое известно об отношении большевиков к этике как законодательству науки. Наторп отстаивал тезис Канта, самого властного мыслителя, и о том, что единственным мыслимым носителем общего «нравственного прогресса человечества» является «государство»^[19]. И этим в 1916 г. Наторп, что очевидно, не нравится Крупской. Она из тех революционеров, которые полагают, что их партия вполне заменит государственную нормирующую деятельность.

Крупская не «заметила», что «этот» «кантианец» философию любимого Канта анализирует только в связке с интересующим и Крупскую Песталоцци. Наторп заявляет и доказывает, что основоположником социальной педагогики является Песталоцци.

Но более всего, думаю, Наторп Крупской не нравился другим, крайне важным. Последователь идей Канта и Песталоцци, ее современник, сторонник трудового обучения, при этом настаивал, что «все учение об объекте образования, т.е. систематика и организация содержания образования, будут находиться в ведении нормативных наук». Наторп утверждал, что в «систематическом построении педагогической науки учение о содержании образования необходимо должно стоять на первом месте». Обосновывая необходимость «утвердить учение о содержании образования» «как самостоятельную и притом основную часть педагогической системы», он подчеркивал, что «никому еще не приходило в голову перевернуть естественный порядок системы и поставить на первом месте деятельность субъектов и затем уже спрашивать о содержании образования (Сравните с Каптеревым! – *Авт.*)»^[20].

Это свидетельствует о том, что уже находились «теоретики», пытавшиеся «перевернуть естественный порядок системы». Он резко осуждает намерения некоторых педагогов выдвинуть на первое место учение о «средствах, пособиях и мерах воспитания», не говоря «ни слова о содержании». В качестве примера он критикует немецкого педагога В. Рейна с его «Педагогикой в систематическом изложении». Любопытно, что именно В. Рейн привлек внимание Крупской^[21].

Но мимо другой работы, подчеркнута противопоставленной Наторпом работе Рейна, она прошла. Речь идет о работе крупнейшего специалиста по католической схоластике О. Вильмана «Дидактика как теория образования». В ней содержание образования поставлено, в отличие от В. Рейна, на надлежащее место в педагогике^[22]. Крупская, однако, отметила Рейна. А Блонский, в 1919 г. издавший свою знаменитую «Трудовую школу», внимательно читал О. Вильмана. Но чтобы оценить его, он получил образование в Московском университете.

Наконец, рассмотрим, как оценила Крупская Песталоцци, которому посвятила специальную главу. Попытаемся увидеть ее глазами этого, по оценке Каптерева, «Канта дидактики». Так считал он еще в 1885 г., задолго до того, как Надежда Константиновна взяла в руки знаменитых «Лингарда и Гертруды» великого педагога^[23]. Постараемся понять, почему и Каптерев, и Наторп поставили Песталоцци на столь высокий пьедестал.

На что обращает внимание читателя Крупская у Песталоцци? Что сама берет у него? После оценки тяжелого положения народа в Швейцарии, рассказывает она, Песталоцци поселился у своего деда, чтобы «сблизиться с народом». Он «страдал его страданиями», занимался полевыми работами вместе с народом, но в них не преуспел: порезал, как рассказывает очевидец, все пальцы на левой руке^[24]. Большинство его произведений, пишет Крупская, «согреты горячей любовью к народу, он обнаруживает необычайную наблюдательность, глубину и оригинальность мысли». Но вместе с тем «в них очень много наивного»^[25]. Классовой борьбы не понимал и потому у него не следует «искать ответов на жгучие вопросы». И все же Песталоцци интересен, по ее мнению, для желающих «ознакомиться с историей демократической мысли»^[26].

Далее идет подробный пересказ из «Лингарда и Гертруды» о доброжелательном помещике, желающем путем разумного законодательства, управления и воспитания молодежи сделать население «счастливым». Крупская считает, что роман растянут, не отличается художественными достоинствами, сентиментален. Оставим ее оценку литературоведам, хотя и отметим, что педагог должен отличать роман от педагогического произведения. Впрочем, «Что делать» Н.Г. Чернышевского тоже роман, и сны всем известной Веры Павловны не менее пространны...

Нам важнее, что помещик с учителем обсуждают «глубокий» план, как учить детей, но как достичь этого, вот это интересно, им рассказывает жена поденщика Лингарда – Гертруда. Именно она, выделяет Крупская, во время поденной работы успевала учить работающих детей читать и считать. В этом и залог того, что дети «работали поденную работу, но души их не знали поденщины»^[27].

То, насколько избирательно вычитывает Крупская у Песталоцци нужное для нее, мы увидим, прочитав анализ этого же произведения у П. Наторпа, педагога, далекого от российского мировоззренчески-политического противостояния. Во-первых, Наторп отмечает, что с литературной стороны, произведение не так уж плохо, по крайней мере, в первой части^[28]. Во-вторых, Наторп, считая Песталоцци основателем социальной педагогики, отмечает, что его мотивы лежат в ликвидации или минимизации увиденного великим педагогом вреда семье и воспитанию в ней, нанесенного развитием промышленности. Общество вслед за Песталоцци, утверждает Наторп, «берет свои важнейшие корни в семье» и должно их сохранить, выходя из феодального состояния^[29]. С этой точки зрения, главная теоретическая работа Песталоцци «Как Гертруда учит своих детей», полагает Наторп, своим названием «не вполне соответствует содержанию»^[30]. Ибо главная мысль в ней – роль матери и вообще семьи в воспитании ребенка – получила дальнейшее развитие в песталоцциевой «Книге матери».

В пересказе же Крупской романа, а не педагогических работ Песталоцци, важны расставляемые акценты. У нее Гертруда, даже в романе, – это Гертруда, но не мать. Эта важнейшая мысль выпала из ее поля зрения, но что же тогда от Песталоцци осталось? Его-то занимает проблема уменьшения эмоционального разрыва между матерью и ребенком. Это уменьшение – основа для отказа от средневекового стиля, отвергавшего ребенка как личность, поиск педагогических

формул нарождавшегося социализирующего стиля, этого качественно нового характера педагогики. Он, новый характер педагогики, создал технологии трансформирования средневекового типа личности в личность нового времени, сорвал с европейского человека застывшую феодальную маску, высвободил неистовый индивидуализм, который в конце концов привел к созданию демократии. У Крупской Гертруда – это некий представитель пролетариата, этим она ей интересна. В конечном счете, такая упрощенная трактовка, это даже не вина автора, это ее личная трагедия.

Но в акцентах Крупской заложено сыгравшее впоследствии губительнейшую роль в советской действительности неуважение не только к семье, но и к профессии. Помещик с учителем мучаются над составлением «глубокого плана», но... приходит поденщица и так, «запросто», все им объясняет. Это, увы, хорошо знакомый мотив. Это – руководящая роль рабочего класса во всех отраслях человеческой деятельности.

О том, что такой акцент для Крупской не случаен, и мы не чересчур строги к ней, говорят и другие ее работы. В статье «Общественная сторона педагогических вопросов», написанной еще в уфимской ссылке, она отмечает, что «в нашей педагогике царит наивная вера во всемогущество педагогических идей»^[31]. Рассматривая чью-то педагогическую работу, она сетует: «Кого тут только нет: Локк, Песталоцци, Амос Коменский, Ушинский, Пирогов, Новиков, Екатерина Великая, Бецкий. Читатель подавлен этим потоком педагогических имен. Сыпятся они, сыпятся на него, как мелкий осенний морозящий дождик, и на душе у него так же тоскливо и скучно, как пасмурный осенний день... Особенно утомляет отсутствие в книге какой бы то ни было руководящей идеи»^[32]. Так еще до прихода к власти большевики начинают отучать читателя от профессиональной литературы. Дело же сведется к тому, что и главного своего авторитета, К. Маркса, упростят до «Азбуки коммунизма» Бухарина и Преображенского. Сами же и пострадают от тех, кто не захочет читать даже их.

Но в статьях, выше анализированных, «руководящая-то идея» есть в виде, например, контроля рабочих за составлением учебных программ. Но, спросим, как же контролировать общественности это составление, если ей так скучно от Коменского и Песталоцци, Ушинского и Пирогова? Да и И.И. Бецкой – не последняя фигура русской педагогической мысли...

В слаборазвитых странах, а Крупская именно такой видела Россию, научная традиция носит преимущественно теоретический характер прежде, чем перейти к формулированию «руководящих идей». В отличие от Крупской, кадет С.И. Гессен увидел в примере Гертруды «независимость души от труда», которая «достигается через ее рост в труде. А это возможно лишь тогда, когда профессия осознана как необходимая часть органической целокупности культуры. <...> Тогда из поденной работы она преобразуется в призвание человека»^[33]. Согласимся, Гессен гораздо точнее понял Маркса, в отличие от претендентов на ключевые позиции в российской образовательной системе, политических интерпретаторов, примитивизирующих понимание труда, особенно в школе, до «бытового» марксизма.

Вернемся к ее главной работе. Далее идет рассказ об устройстве школы по Гертрудиному образцу, но выделяется почему-то лишь Л. Толстой как последователь Песталоцци. Осуждается современная школа с ее непомерной централизацией, не учитывающей в полной мере индивидуальные потребности и ребенка, и населения, которые многообразны и не являются неизменной величиной, что справедливо.

По Крупской выходит, что Песталоцци уверен в том, что лишь воспитав в себе «всесторонние способности к труду», народ сможет «самому помочь себе»^[34]. По-другому у Песталоцци: «Ты должен сам подготовить свое спасение» – так дословно. Удивительный пассаж, если сопрягать интерпретацию Крупской с пониманием большевиками культуры как надстройки! Впрочем, он вполне сочетается со столь же удивительным пассажем ее мужа. У председателя Совнаркома с нескрываемым раздражением уже в марте 1918 г. вырвется то, что, оказывается, «русский человек – плохой работник»^[35]. В послеоктябрьский период он почему-то не пытается связать эти свои слова с неоднократно произнесенными перед взятием власти: о «героическом рабочем классе».

Для Песталоцци, который полагал важным участие государства в регулировании общественных отношений, нет мысли более чуждой, «чем мысль о *поглощении человека государством*» (Курсив Наторпа – Авт.)^[36]. Усматривая в идеях Песталоцци отражение идей «последовательного государственного социализма», Наторп отмечает, что он стоял за сохранение права собственности, но со строгим контролем государства за, говоря современными понятиями, правами человека. «Механический коммунизм поэтому был бы точно так же противен ему, как и механический, опекунствующий бюрократизм»^[37]. Однако Крупская в «Дороге таланту» с неодобрением отнесла Наторпа к «крайне характерным фигурам в современной немецкой педагогике», для которого государство является «единственным мыслимым носителем нравственного прогресса человечества». Потому и «гражданское воспитание» сводится к преклонению перед существующим немецким государством^[38]. Неодобрение произрастает из отличного от Наторпа понимания того, что есть государство. Для Крупской, психологически, государство – это власть. Вникнув в анализ Наторпом идей Песталоцци, понимаешь: у него государство – это сам немецкий народ, хотя еще и плохо использующий свои возможности. По причине, среди прочих, и малых знаний.

Крупская особенно выделяет, что Песталоцци мечтал написать «Азбуку труда», «в которой были бы указаны постепенные упражнения для всех видов элементарных актов трудовой деятельности, как то: бросание, переноска, толкание, размахивание, кручение и пр. Ребенок, выполняя эти упражнения, развивал бы свои физические способности и приобретал гибкость движений, ловкость в употреблении своих органов, необходимые при выполнении любой работы»^[39]. Нехорошо поступил Песталоцци, не реализовал свою мечту... Нехорошо по отношению к мировой педагогике, демократии, человечеству в целом. Впрочем, в Советской России его «мечту» воплотят в жизнь и, хотя ни одного толкового школьного учебника по труду советская школа «*urbi et orbi*» не предъявит, их место с лихвой восполнит море всевозможных инструкций и указаний на этот счет. Особенно отличится Наркомпрос. И выплеснется этот «девятый вал», в первую очередь, на головы несчастных педагогов, заставив забыть, а поздних так и не понять то, в чем же, в сущности, заключается их профессия.

Но Песталоцци все же написал, но не ту книгу, об отсутствии которой сожалела Крупская, а другую. Называется она «Лебединая песнь» («*Schwanengesang*»). Ее подробно разобрал А.-В. Лай в своей «Школе действия», изданной в России до революции. Лай называет эту книгу «азбукой наглядности», стремлением Песталоцци логически разложить элементарные движения, чтобы показать роль педагога в развитии у ребенка «инстинкта развития». Лай отмечает, что гениальная педагогическая проницательность Песталоцци довела его до

«порога психологии движения», создала базу для наблюдений и обобщений психологов о сенсорных и моторных представлениях о движении^[40].

Учитель, по Песталоцци, убежден, именно это место цитирует Крупская, в том, что «весь школьный порядок должен зиждиться на том, что дети с самого начала сами зарабатывали бы на свое существование»^[41]. Из этого Крупская делает вывод, что школа должна быть тесно связана с жизнью. А поскольку труд стоит в центре жизни народных масс, то и центром школы, следуя Песталоцци, должен быть «производительный труд»^[42].



Н.К. Крупская. 1916 г.

Однако история педагогической деятельности Песталоцци, по Крупской, имеет печальный конец. Его опыт потерпел крах как раз в части реализации производительного труда. Общество предпочло школу знания: хотя Песталоцци и обращался за материальной помощью, он ее не получил. Крупская считает, что «нельзя было ставить успех педагогического предприятия в зависимость от условий рынка»^[43]. Осуждает она и попытки Песталоцци превратить школу в самокупаемое учреждение. Далее идут рассуждения о несовместимости идей Песталоцци с «общей могуче развивавшейся капиталистической организацией»: они выглядят «утопией»^[44]. Общий вывод знаком: идеи хороши, но им мешает капитализм^[45]. Лишь с его ликвидацией школа удовлетворит «потребности народных масс», будет «охотно приниматься ими» и станет «в значительной степени созданием их собственных рук»^[46].

Удивляет в контексте этих рассуждений и выделяемая Крупской необходимость упрощения методов преподавания^[47]. Читая работу, в которой тщательнейшим образом перечислены разные виды труда, организация обучения ему в разных странах, лишь догадываешься, что в таких школах еще, вероятно, как-то учат читать и писать. Поражает, что автор концентрирует внимание лишь на роли труда в школе. Неужели в стране, власть над которой они готовились взять, так не умели работать? Таким виделся Крупской работающий человек России из Швейцарии? Тогда на чем же базируются политические ставки, те, когда рабочий возьмет власть, то он, единственный, и наведет порядок? Сегодня известно, кто стал за спиной рабочего. Автору разбираемой работы такая подмена должна бы быть очевидной.

Описывая далее, как и где трудящийся ребенок (Маркс, конечно же, поставил вопрос об ограничении эксплуатации детского труда) успешно обучается производительному труду, Крупская так и не пришла к очевидному выводу. Обучение каждого ребенка в школе стало возможным не вследствие улучшения

типов школ с обучением производительному труду, а вследствие такого характера развития экономики, когда родители стали наконец зарабатывать достаточно для того, чтобы освободить ребенка от забот о куске хлеба и отдать его в школу, где давались знания. Вот причина реализации всеобуча в странах Западной Европы. Причина, вовсе не требовавшая низвержения существующих правительств. Ее Крупская не посчитала нужной изложить. Такой капитализм, создающий материальную базу высвобождения ребенка от работы за кусок хлеба, для его образования, совсем не раздражал Песталоцци.

Но где же, спросим, в ее изложении не просто один из столпов мировой педагогики, а гораздо больше – «Кант ее дидактики»? Не преувеличивает ли здесь Каптерев? Но нет, именно вровень с Кантом ставит Песталоцци и известный философ педагогики Наторп. Его книга «Философия как основа педагогики» вышла в Петербурге в 1910 г.^[48] Придется искать ответ у автора оценки, на которого Крупская ни разу не ссылается, и это понятно: он педагог из кадетов. Кстати, Крупская, кроме Л. Толстого (к этому времени уже ставшего «зеркалом русской революции»), да еще одного автора работы о Песталоцци^[49], в своей главной работе не упоминает ни одного российского педагога. Нет упоминания даже об К. Ушинском. Создается ощущение, что «соединять производительный труд с умственным развитием» умеет только зарубежная педагогика^[50].

Когда открываешь соответствующую главу о Песталоцци у Каптерева, то первое, что приходит на ум, это: Крупская и Каптерев изучали разных авторов. Понимаешь, и что имел в виду А. Камю, когда, разбирая, чем оказалась полезна гегелевская диалектика Марксу, заметил, что «у Гегеля, как во всякой великой философии, есть, чем исправить Гегеля»^[51], и почему Наторп ставил Песталоцци вровень и с Гете. Ничего из того, что описывает Крупская, Каптерева не интересует. Об изрезанных на полевых работах пальцах сведений также нет. Гертруда, правда, есть, но то, как она преподает азы учительской профессии учителю, Каптеревым не выделено. Ибо то, что описала Крупская, по оценке Каптерева, изложено еще А. Коменским в его «Великой дидактике».

Гениальность дидактики Песталоцци Каптерев видит в том, что тот впервые ввел в педагогику понимание процесса обучения не как отражения, «отпечатления в уме учащихся науки», то есть акта передачи достигнутого человечеством. Песталоцци ввел понимание процесса обучения «как дела творчества самого учащегося», знания – как «развития деятельности изнутри, как актов самодеятельности, саморазвития». Ставка на «собственную волю человека» – вот главный мотив дидактики Песталоцци, вполне современный зарождавшимся в Европе идеям либерализма. Это отражение в педагогике идей Реформации с ее новыми представлениями о личности, ее стремления к свободе, которые «самостоятельны, самодеятельны, подчинены своеобразным внутренним законам»^[52]. Каптеревым, выпускником Духовной академии, понят и Кант, и тип западного прометеевского человека. Это же отмечает у Песталоцци и «этот» «кантианец» Наторп, подчеркивая, что только при таком подходе содержание образования, которое суть содержание человеческой культуры, начинает «мыслиться как продолжающий действовать живой процесс»^[53].

«Все педагогические законы, – выносит Каптерев из Песталоцци, – приводятся к центральному пункту человеческой природы, а этот центральный пункт – наше Я». Вот что российский педагог цитирует у Песталоцци, пренебрегая описаниями, занимавшими Крупскую: «Все, что ты есть, все, чего ты хочешь, все, что ты должен, исходит от тебя самого» и, в связи с этим, «не должно ли и мое познание исходить от меня самого?»^[54]. Капитальнейшая для

выходящей из крепостного состояния России педагогическая идея, далеко не «мелкий осенний морозящий дождик», идея, мимо которой прошла Крупская, но не прошла кадетская педагогика.

В связи с выдвинутым мотивом образования Песталоцци, как и Коменский, придавал огромное значение роли метода, то есть профессионального способа организации ума обучаемого. Сущность этого «всемогущего метода» он видел в «психологически правильной последовательности распределения материала, способов и приемов обучения, последовательности настолько логичной и твердой, что все обучение получает вид механизма»^[55]. Следование педагогом такому методу отражает естественное стремление человека к развитию. Выделяя «наглядность» как «абсолютную основу познания» и «неизбежную основу всякого знания», Песталоцци видел в ней способ борьбы с «всепоглощающим буквоедством и книгоедством». Под ним он имел в виду не нелюбовь к книге как учебному руководству, а строгую систему связи излагаемых в книгах знаний с окружающей жизнью. Таким образом, он «хотел теснейшим образом слить формальные начала каждого учебного предмета с наблюдением действительных вещей в данной области». Так в дидактике Песталоцци закладываются основы проблемного метода обучения.

Как видим, в понимании Каптерева, речь идет совсем не о том, как в поле преподаются Гертрудой навыки читать и считать. Конечно, в поле вполне возможно научить этому детей, и не только Гертруде это удавалось. Строго говоря, для этого не нужна ни школа, ни даже Гертруда. Песталоцци-то пишет совсем об ином, когда разъясняет, чему, на самом деле, при обучении математике следует научить ребенка, помимо чисто утилитарного умения считать.

Одна из глав «Лингарда и Гертруды» специально посвящена этому вопросу и очень интересно озаглавлена: «Кто отделяет суть счета от чувства правды, тот разъединяет то, что Бог соединил». Песталоцци развивает ту мысль, что «счисление есть природные узы, предохраняющие нас от заблуждения при исследовании истины, и основа спокойствия и благополучия»^[56], и потому так важно научить детей хорошо считать. Число возникает из «определенной, не исключительно чувственной, способности представления»^[57]. Если «звук и форма приводят нас к ясным понятиям и умственной самостоятельности не прямо, а при помощи многих средств, арифметика есть единственный способ, не заключающий в себе второстепенных средств»^[58]. «Звук и форма часто служат источником заблуждения, число же никогда».

Вряд ли сегодня каждый учитель в нашей школе толково объяснит сам себе, чему он научает ребенка на уроках языка и математики. Ведь Песталоцци он, главным образом, знает из работ Крупской и из написанных в советское время учебников по педагогике. Заметим, что эта глава вызвала искреннее восхищение и у Наторпа. «С почти невероятной силой <...> интуиции» Песталоцци, подчеркивает и он, «познает коренное значение математики, числа и пространственной формы для действительного понимания всего, познает это с такой глубиной, с какой со времени Платона едва ли кто так познал»^[59]. В другой работе Наторп отметил, что это понимание дало Песталоцци, его, по собственному признанию, «совершенно нематематической голове», не только «верное познание образовательной ценности математики», но и «ее глубокой связи с <...> этическим корнем образования»^[60].

Заканчивая ряд сравнений, отметим, что Каптерев ни словом не обмолвился о выдающейся роли производительного труда в системе обучения Песталоцци, равно как и о «неудачах» великого педагога на этом поприще.

Очевидно, что с оценкой значимости педагогических идей Песталоцци в исторической ретроспективе, их профессиональной актуальности для современной российской педагогики Крупская не справилась, хотя добросовестно перечислила и ланкастерские школы в Англии, и опыт Р. Оуэна, и декреты Конвента, и многое, многое другое. Она и не могла с ним справиться, ибо разбираемую статью пишет не педагог, и тем более не педагог-теоретик. Крупская верно схватывает, что уровень промышленного развития Европы и США заставил педагогику выделить трудовое обучение в самостоятельную педагогическую проблему. Но, вырванная из общего контекста повышения качества образования, проблема эта и утрирована ею, и извращена. Суть ее идеологически интерпретирована. Из работы Крупской еще можно составить представление, как эта проблема могла бы решаться организационно (мастерские и т.п.), но как она решается профессионально, на этот вопрос читатель ответа не найдет. А, между прочим, этот ответ очевиден.

Крупской пока еще (работа писалась в 1915 г., затем она свое мнение изменит) нравится американская начальная школа. По ее оценке, дающая лучшую подготовку к труду. Демократическая уже тем, что сын чернорабочего сидит рядом с сыном президента Т. Рузвельта. Но только обращается внимание-то на то, как усложняются уроки труда в ней, на лепку, вырезание, склеивание и иное подобное. Всему этому обучали и в русской школе. В США же имелась и диверсифицированная сеть политехнических школ, и даже появились консультанты, помогающие выбирать профессию молодым людям. Не заметила Надежда Константиновна очевидного и крайне важного для педагога: в этот период американская начальная школа успешно решала огромной важности профессиональную проблему: она переходила от предметного способа обучения к способу обучения проблемному. Именно этот переход (а не мастерские как таковые) и связал американскую школу с жизнью. Он-то и вывел США в мировые лидеры, покончив с иллюзией, главным образом германской, о том, что школа должна постоянно гнаться за стремительно развивающейся промышленностью и порождаемыми ею все новыми и новыми разновидностями труда. Не понадобилось для этого американской общественности менять и политический строй в стране. Но для решения этой капитальной педагогической проблемы общественности, конечно же, пришлось крепко и как следует «поскучать» над Песталоцци и именно у него вычитать то, что вычитал и Каптерев.

Крупская никак не проясняет в главной теоретической работе и своего отношения к ленинской теории отражения, которая впоследствии станет советской философской моделью познания. Ей, как никому иному, лучше известны побудительные мотивы Ленина, стремившегося в «Материализме и эмпириокритицизме», пусть пока и в тактическом плане, но защитить материалистический взгляд большевиков на природу и историю, способы их познания. В этом контексте не только уместны, но и необходимы аргументы и соображения Ленина, противопоставившего богдановскому «социально организованному опыту» свою «теорию отражения». У Богданова иная модель познания, выделявшая физический мир как «социально организованный опыт», а мир мыслительный как «индивидуально организованный опыт», суть «две тенденции, свойственные биологической организации». Эти проблемы и пытается прояснить Богданов в 3-томном «Эмпириомонизме», вышедшем в 1904 – 1907 гг. Это особенно удивляет, ибо все крупные педагоги того периода были и философами (П. Наторп, С. Гессен, много занимались философией П. Блонский, П. Каптерев и другие). Без собственного отношения к концептуальным спорам трудно не впасть в предвзятость оценок теоретической достаточности и

практической эффективности эмпирических наук и вытекающих из них социальных технологий.

Вероятно, ощущая теоретическую слабость анализа заявленных в названии работы проблем, Крупская в предисловии к 3-му изданию (декабрь 1920 г.) указывает, что предполагала назвать работу иначе: «Народное образование и рабочий класс», но отказалась от намерений по «цензурным соображениям»^[61]. Ко времени написания предисловия ей пришлось увидеть воочию все сложности реализации на практике собственных представлений.

Что же в итоге? Не предложены в работах Крупской ясные политические механизмы решения проблем, очевидных профессионалам. Но их значимость заключается в другом. Ее работы вызвали бы большое внимание у таких ученых, например, как З. Фрейд, ибо их мотив – переключение общественного недовольства в сторону действительных или мнимых врагов. Фрейд считал его одним из основных социально-психологических механизмов подавления и удержания в повиновении угнетенных. А Н.А. Бердяев характеризовал как диктатуру интеллектуальную «над духом, над совестью, над мыслью»^[62]. Чем, в сути, предлагаемый Крупской механизм в практической педагогике отличается от столь традиционного и знакомого прежней российской власти? Очевидное преувеличение достоинств собственных партийных политических или теоретических схем, подходов, рецептов, с сопутствующим небрежением тем, что уже сделано, но не ее партией. Но это и есть рычаг господства и иллюзорное вознаграждение за убожество собственных идей и мыслей. Возвращаясь к рассуждениям А. Камю о Гегеле, напомним: Камю счел необходимым подчеркнуть, что появление концлагерей в Дахау и Караганде не является обвинительным приговором для всей философии Гегеля. Правда, появление самих лагерей «дает повод заподозрить, что некий аспект <...> мыслей или же <...> логики мог привести к таким страшным пределам»^[63]. Но ни некий аспект мыслей, ни логика Песталоцци не дают повода для подобной аналогии. С Крупской ответ на этот вопрос сложнее...

Симптоматично все же: хотя многие считали Крупскую педагогом-теоретиком (ведь у нее, единственной из советского руководства, были работы, относящиеся к теме образования), она после Октября заняла должность заведующей Внешкольным отделом. В 1918 г. Крупская отказалась от должности заместителя наркома просвещения и никогда не занимала его при А.В. Луначарском. Она станет заместителем наркома при А.С. Бубнове. Из Внешкольного отдела, возглавляемого ею, позднее вырастает Главполитпросвет, а чуть позже – и Агитпропотдел ЦК.

Крупская написала много работ о советской школе, часто выступала на различных съездах и совещаниях по школьному делу. Но, будучи вторым – третьим лицом в государственной иерархии управления народным образованием, она тем не менее никогда не занимала официальных постов, ответственных практически за школу. При этом она руководила теми структурами, которые отвечали за теоретическую сторону дела: научно-педагогической секцией Государственного ученого совета, возглавляла или была членом редколлегии большинства научно-педагогических журналов. Подчеркнем еще раз: при этом она занимала те посты или должности и руководила той практической сферой деятельности, которая вызвала бы большой интерес у З. Фрейда.

О том, что главный пафос предоктябрьской публицистики Крупской направлен против кадетской программы реформирования образования, свидетельствует ее собственная статья «Не совсем одно и то же», написанная в

1917 г. Крупская закончила ее утверждением, что «кадеты и их подголоски, и коммунисты, и сочувствующие им хотят двух совершенно различных школ»^[64]. С этим утверждением автора спорить совершенно излишне.

Очевидно, что статьи Крупской периода февраля – октября 1917 г. профессиональный опыт политических противников трактуют в идеологическом ключе, и, хуже того, оценивают пристрастно. Ее работы нацелены главным образом на перемещение образовательных проблем в плоскость конкретной и жестокой политической борьбы. Нет добросовестного, объективного профессионального анализа. Кроме статей Крупской, у большевиков не было иных теоретических разработок. Их ставка на марксистскую теорию пренебрегала тем, что ее основоположники никогда не были и не считали себя специалистами в сфере педагогики. Вера во всемогущество этой теории закладывала базу для формирования мировоззрения, не способного воспринимать и профессионально оценивать иные, конкретные образы и картины мира, реалистически профессиональные способы их улучшения.

Далеко ведущими окажутся и последствия сугубо негативной критики правительства, резкой ноты критицизма, которая доминирует в ее работах о школе в период борьбы за власть. Позже Бердяев тонко заметил, что такие стремления как можно быстрее покончить с прошлым, порвать с ним, критикуя прошлое, являются нравственной проблемой. Можно сказать, нравственным императивом, который, увы, не ведет к преодолению взаимной ненависти, ибо ненависть «всегда обращена к прошлому». Она, как таковая, не может быть источником новой лучшей жизни^[65].

Чтобы повести за собой общество, его нужно объединить. Это можно сделать двумя способами: сформулировав понятную для общества и нужную ему цель или предложив общего для большинства врага. Каждый способ требует разных талантов. По технологии цели может управлять только сильная и умная власть. Технологией врага пользуется власть изначально слабая. Потому что правильную цель сформулировать в сто крат сложнее, чем выдумать удобного во всех отношениях врага.

Н.И. Кареев в том же 1917 г. отмечал: «Нет ничего фальшивее, как та педагогическая система, которая берется выращивать сладкие плоды из горьких корней». Она «ложна» потому, что, «стремясь сделать из воспитанника человека в будущем, не признает в нем человека и в настоящем». Ибо «ставят вопрос не о том, что школа должна сделать для человека, а о том, что она должна из него сделать для достижения тех или иных вне его лежащих целей – национальных, государственных, общественных и т.п.»^[66]

Примечания:

[1] *Кареев Н.И.* О школьном преподавании истории. Пг.,1917. С.17-18.

[2] *Кантрев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования. Пг.,1915. С.184.

[3] Цит. по: *Королев Ф.Ф.* Очерки по истории советской школы и педагогики, 1917 – 1920. М.,1958. С.489.

[4] Там же. С.490.

[5] *Тутаев М.З.* Октябрь и просвещение. Казань,1970. С.83.

[6] *Гончаров Н.К.* Очерки по истории советской педагогики. Киев,1970. С.101,104.

- [7] Вехи. Из глубины. М.,1991. С.364.
- [8] Там же. С.366.
- [9] См.: Программы для высших начальных училищ МНП. Пг.,1916.
- [10] *Каптерев П.Ф.* Указ.соч. С.174.
- [11] Там же. С.175.
- [12] *Сорокин П.* Социология революции//*Сорокин П.* Человек. Цивилизация. Общество. М.,1992. С.274; *Гумилев Л.Н.* Этногенез и биосфера Земли. М.,1993. С.96-100.
- [13] Правда. 1917. 18 мая; *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения. В 6 т. Т.1. М.,1978. С.278.
- [14] *Сорокин П.* Современное состояние России//Новый мир. 1992. № 5. С.162.
- [15] *Шпенглер О.* Закат Европы: Очерки морфологии мировой истории. Т.2. М.,1998. С.199.
- [16] *Вахтеров В.П.* Всенародное школьное и внешкольное образование. М.,1917. С.89.
- [17] *Наторп П.* Развитие народа и развитие личности. Спб.,1912. С.5.
- [18] *Шубарт В.* Европа и душа Востока. М.,1997. С.93.
- [19] *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения. Т.1. С.256.
- [20] *Наторп П.* Философия как основа педагогики. Спб.,1910. С.64–65.
- [21] *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения. Т.1. С.250.
- [22] *Наторп П.* Философия как основа педагогики. С.68.
- [23] *Каптерев П.Ф.* Указ.соч. С.29.
- [24] *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения. Т.1. С.169.
- [25] Там же. С.170.
- [26] Там же.
- [27] Там же. С.172.
- [28] *Наторп П.* Развитие народа и развитие личности. С.14.
- [29] Там же. С.17.
- [30] Там же. С.32.
- [31] *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения. Т.1. С.15.
- [32] Там же. С.18.
- [33] *Гессен С.И.* Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М.,1995. С.129-130.
- [34] *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения. Т.1. С.171.
- [35] *Ленин В.И.* Полн.собр.соч. Т.36. С.189.
- [36] *Наторп П.* Развитие народа и развитие личности. С.20.
- [37] Там же. С.23.
- [38] *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения. Т.1. С.256.
- [39] Там же. С.177.
- [40] *Лай А.-В.* Школа действия: Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. 2-е изд. Пг.,1920. С.8-10.
- [41] *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения. Т.1. С.173.
- [42] Там же. С.176.

- [43] Там же. С.179.
- [44] Там же. С.180.
- [45] Там же. С.187.
- [46] Там же. С.180.
- [47] Там же.
- [48] *Наторн П.* Философия как основа педагогики. Спб.,1910. С.14.
- [49] *Абрамов Я.* Песталоцци. Его жизнь и педагогическая деятельность: Биографический очерк. Спб.,1893.
- [50] *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения. Т.1. С.155.
- [51] *Камю А.* Бунтующий человек. М.,1990. С.222.
- [52] *Каптерев П.Ф.* Указ.соч. С.26-27.
- [53] Там же. С.27.
- [54] *Наторн П.* Философия как основа педагогики. С.65-66.
- [55] *Каптерев П.Ф.* Указ.соч. С.28.
- [56] Там же. С.30.
- [57] Там же. С.37.
- [58] Там же.
- [59] Там же.
- [60] *Наторн П.* Развитие народа и развитие личности. С.24.
- [61] *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения. Т.1. С.157.
- [62] *Бердяев Н.А.* Истоки и смысл русского коммунизма. М.,1990. С.136-137.
- [63] *Камю А.* Указ.соч. С.224.
- [64] *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения. Т.1. С.303.
- [65] *Бердяев Н.А.* Указ.соч. С.129-140.
- [66] *Кареев Н.И.* Указ.соч. С.16,20-21.