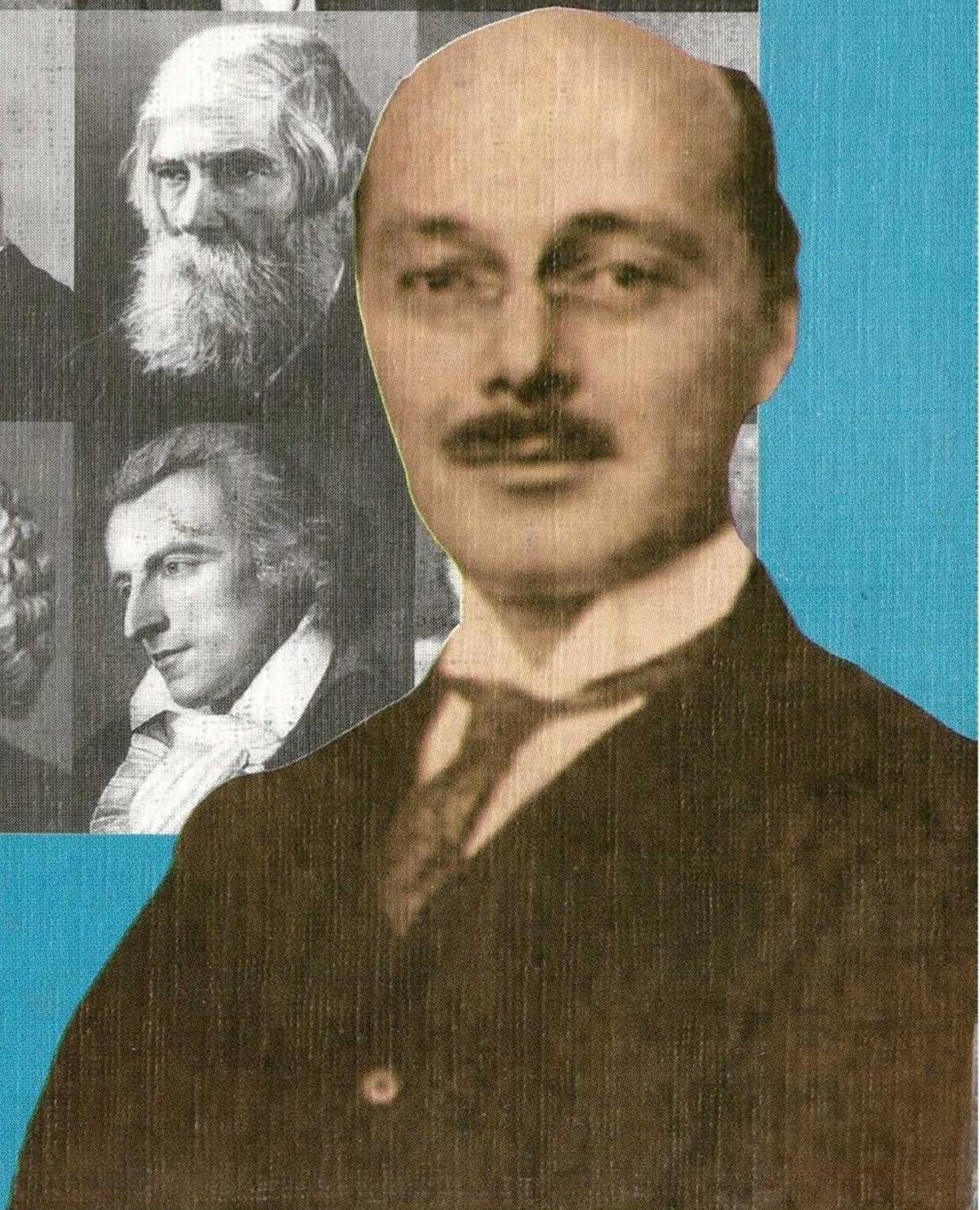
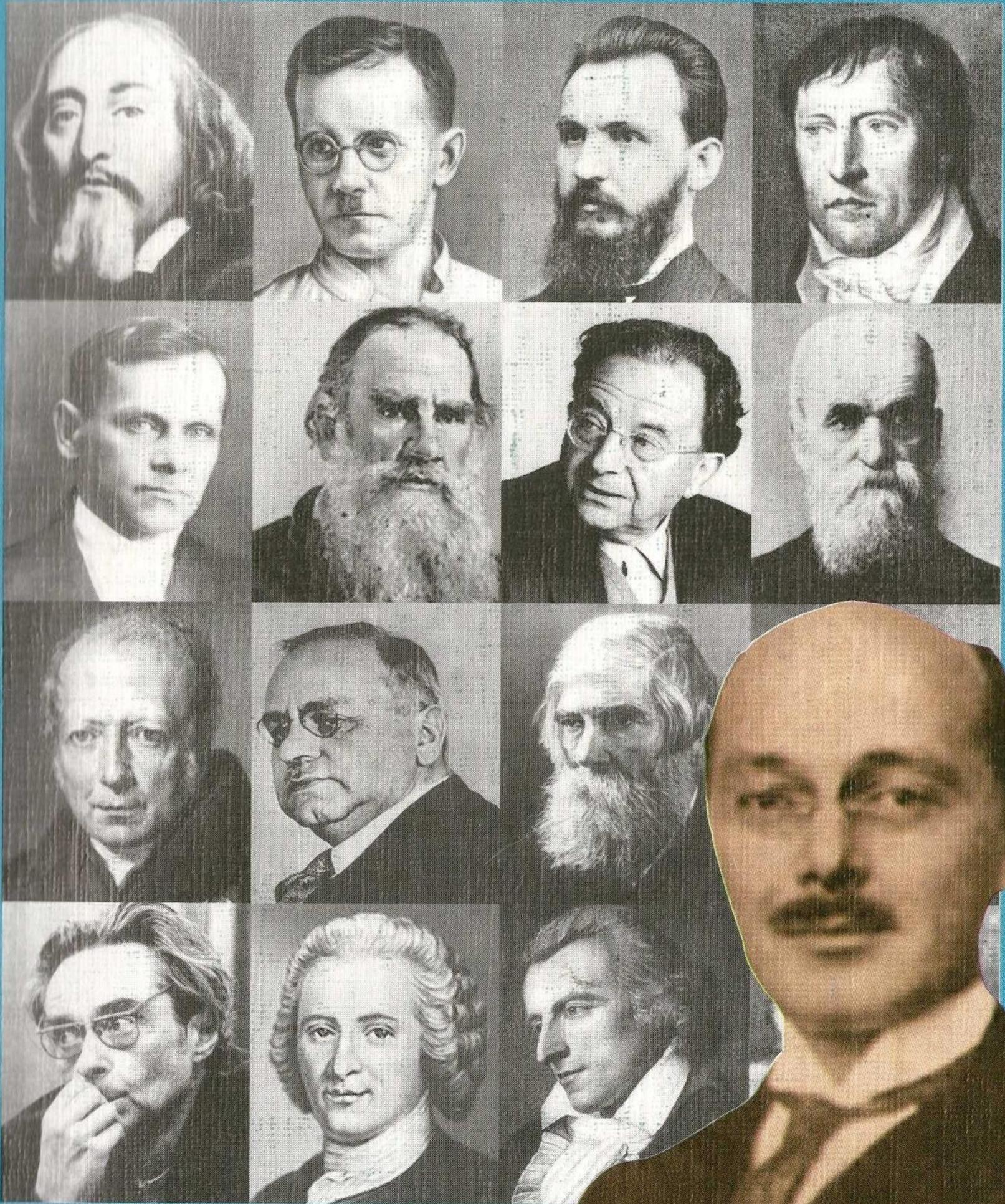


АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ
ГЕССЕН



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Амонашвили Ш.А. — глава Издательского Дома

Асмолов А.Г.

Бордовский Г.А.

Дарчия М.Д.

Загвязинский В.И.

Зуев Д.Д. — главный редактор

Кезина Л.П.

Матросов В.Л.

Неменский Б.М.

Никандров Н.Д.

Ниорадзе В.Г.

Петровский А.В.

Рябов В.В.

Сартания В.Ш.

Шадриков В.Д.



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ**

МОСКВА

СОСТАВИТЕЛЬ И
АВТОР ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ

**АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ
ПЕДАГОГИКИ**



**Осовский
Ефим
Григорьевич**
Доктор
педагогических
наук,
член-кор РАО,
г.Саранск



**Ямбург
Евгений
Александрович**
Директор центра
образования № 109,
доктор
педагогических наук,
член-кор РАО,
г.Москва

АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ГЕССЕН



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

МОСКВА
2004

Федеральная целевая программа
«Культура России»
(подпрограмма «Поддержки
полиграфии и книгоиздания России»)

Гессен. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004. — С. 224 (Антология гуманной педагогики).

Книга знакомит российского читателя с избранными философскими и педагогическими сочинениями известного русского философа, педагога, деятеля общественно-педагогического движения российской эмиграции «первой волны» Сергея Иосифовича Гессена (1887—1950). Большинство произведений публиковалось в 20—50-е гг. XX века в русской эмигрантской и зарубежной педагогической прессе. Книга предназначена для научных работников, педагогов-практиков, студентов педагогических вузов и колледжей, а также для всех интересующихся культурой и образованием российского зарубежья.

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ГЕССЕН

Составитель и автор предисловия
Осовский Ефим Григорьевич

Первый читатель
Ямбург Евгений Александрович

Редакционно-издательская подготовка,
оформление и макет
Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Лицензия ИД № 02878 от 20.10.2001 г.
Подписано к печати 26.02.2004. Формат 60×90 1/16.
Усл. п. л. 14. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Заказ № 3903.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили
МГПУ, Лаборатория гуманной педагогики
113184, Россия, г. Москва, ул. Новокузнецкая, д. 16
тел.: (095) 959-55-54 доб. 121, 120

Отпечатано с готовых диапозитивов в Смоленской областной
ордена «Знак Почета» типографии им. Смирнова,
214000, г. Смоленск, пр-т им. Ю. Гагарина, 2.

ISBN 5-89147-044-6

© Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2004

ISBN 5-89147-044-6



9 785891 470446

СЕРГЕЙ ГЕССЕН: ПЕДАГОГИКА ГУМАНИЗМА — ГУМАНИЗМ ПЕДАГОГИКИ

Задача всякого образования — приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в человека культурного... Если проблема образования есть проблема культуры, то, очевидно, отрицание культуры, связанное с отрицанием истории, ведет и к отрицанию образования.

С.И.Гессен

Сергей Иосифович Гессен (1887—1950) — выдающийся представитель гуманистической педагогики российского зарубежья, философ, культуролог, правовед, филолог. Его имя было известно во многих странах Европы, а работы оказали глубокое влияние на мировую педагогику. Однако ученый, волею судеб оказавшийся в эмиграции, долгое время не был известен в своем отечестве. До сего времени российский читатель смог прочесть лишь «Основы педагогики» — главный, но далеко не единственный труд С.И.Гессена. Его научное наследие публиковалось в 20—50-е гг. XX в. в эмигрантской печати, в иностранных журналах и изданиях.

В этой книге удалось поместить лишь небольшую часть его работ, которые, как надеются составители, позволят увидеть яркость и оригинальность педагогической концепции С.И.Гессена, ее лично-ориентированную гуманистическую направленность.

С.И.Гессен родился 7 (18) августа 1887 г. в г. Усть-Сысольске (ныне г.Сыктывкар). Детство его было драматичным. Оставленный матерью незаконнорожденный сын ссыльного студента-юриста Иосифа Гессена после долгих мытарств был усыновлен собственным отцом и вошел в его большую семью.

В 1896 г. Гессен поступил в Первую петербургскую гимназию, но в старших классах был исключен за участие в нелегальном союзе учащихся, сдал экзамены на год позже. Большое влияние на становление юной личности оказали друзья отца — видного деятеля партии кадетов, ученого-юриста — П.Н.Милюков, Б.А.Кисляковский, Л.И.Петражицкий, В.М.Гессен, В.Д.Набоков и др.

Осенью 1905 г. С.И.Гессен становится студентом Гейдельбергского, а затем Фрейбургского университетов, обучается у известных немецких философов-неокантианцев. По возвращении в Петербург вместе с Б.В.Яковенко и Ф.А.Степуном он создает русскую секцию международного журнала «Логос». В 1914 г. С.И.Гессен начал педагогическую деятельность на историко-филологическом факультете Петербургского университета, читая наряду с философией и курс «История педагогических систем в связи с общей историей философии». Именно в этот период зарождается серьезный интерес Гессена к педагогике. «Педагогика была для меня совершенно неизведанной областью, однако я намеревался заняться ею всерьез. Спустя два года я уже нисколько не думал, что занялся несвойственным мне делом», — писал он спустя много лет в автобиографии*. Педагогика стала его призванием и делом жизни.

Важным и, увы, последним этапом научно-педагогической деятельности Гессена в России стал томский период его жизни. Министерство предложило Гессену возглавить кафедру философии и логики в Томском университете. Здесь практически оформились его «основы философской педагогики», начали публиковаться первые фрагменты будущей книги. Будучи деканом историко-филологического факультета, он положил начало созданию системы университетского педагогического образования.

В 1921 г. Гессен возвращается в Петроград, где становится профессором кафедры педагогики университета. Однако голод, холод, репрессии против интеллигенции вынудили его покинуть Россию. За два года жизни и напряженного труда в Германии он завершил «Основы педагогики», которые были изданы в 1923 г. в Берлине русским издательством «Слово». Книга выходила позднее на латышском, сербском, болгарском, польском, чешском, итальянском языках. Одновременно С.И.Гессен читал лекции в Берлинском университете и Русском научном институте в Берлине.

В 20—30-е гг. XX в. крупным культурным и научным центром российской эмиграции становится Прага. В 1923 г. Гессен возглавил здесь кафедру педагогики Русского высшего педагогического института им. Я.А.Коменского. Он принял активное участие в научной и общественной жизни эмиграции. Как писал В.В.Зеньковский, разносторонние дарования, живой темперамент и общественная деятельность выдвинули С.И.Гессена «в первые ряды русских людей в эмиграции»**. Он был профессором ряда учебных заведений Европы, выступал с лекциями в Париже, Берлине, Вене, Лондоне, Варшаве. Его статьи, обзоры, рецензии регулярно печатались в зарубежных педагогических журналах («Die Erziehung» (Лейпциг), «Unitel» (Белград), «L'Educazione

* Гессен С. Мое жизнеописание // Вопросы философии. — 1994. — № 7-8. — С.159.

** Зеньковский В. Памяти С.И.Гессена // Возрождение. — Париж, 1951. — Янв.-февраль. — Тетр.13. — С.195.

Nazionale» (Рим), «Kultura pedagogiczna» (Краков) и др.), вызывая оживленные дискуссии. По свидетельству Ф. Степуна, Гессен составил «себе в Европе, в особенности в славянских странах, крупное имя своими философско-педагогическими трудами»*.

Особенно велика заслуга Гессена в создании и упрочении общественно-педагогического движения эмиграции 20-х гг. В 1923 г. на Первом съезде деятелей русской эмиграции он был избран в состав Педагогического бюро по делам средней и низшей русской школы за границей и активно в нем работал на благо детей эмиграции. Гессен был организатором педагогических съездов эмиграции, инициатором создания и редактором журналов «Русская школа за рубежом» (1923—1929) и «Русская школа» (1934—1940), членом совета Русского народного университета в Праге, вел русский педагогический кружок, написал учебник русского языка для чехов.

С 1936 г. начался последний, польский, период жизни Гессена. Кризис надежд на возвращение в Россию требовал интеграции в западное общество. У Гессена давно установилось научное сотрудничество с видными деятелями польской педагогики Е. Радлинской и М. Гжегожевской. Изданные в 1931 и 1935 гг. «Основы педагогики» принесли ему известность и подготовили почву для переезда в Польшу. В Варшаве Гессен получил кафедру философии воспитания в Свободном университете, преподавал в университете Варшавском и Институте специальной педагогики. Он постепенно находит свое место в польском педагогическом сообществе. Главными в этот период для Гессена, по его признанию, были проблемы построения демократической школы и философии воспитания.

Тяжелым испытанием для Гессена стала Вторая мировая война и фашистская оккупация Польши в 1939—1945 гг. Несмотря на опасности, он продолжал преподавательскую деятельность в подпольных учебных заведениях, «комплект»». В 1942 г. во время поездки на занятия он попал в облаву, был арестован и случайно избежал отправки в концлагерь. Пережил он и страшную личную трагедию: в концлагере погиб его сын Евгений, талантливый русский поэт.

В 1945 г. Гессен был приглашен на заведование кафедрой педагогики Лодзинского университета, где читал курсы педагогики, истории философии, философии воспитания и права. Ему посчастливилось создать свою научную школу. «Я выполняю этим свой долг перед Польшей, в которой нашел столько для себя благожелательности, искренней приязни, сердечной дружбы, подлинной любви. А может быть, среди моих учеников найдутся и такие, которые продолжат мое дело и выполнят то, что я сам уже не успею закончить», — писал он**. Известными педагогами стали В. Оконь, Т. Новацкий, А. Валицкий, А. Каминский, В. Щерба и др. Он остал-

* *Степун Ф.* Бывшее и несбывшееся. — Т. 1. — Нью-Йорк. 1956. — С. 174.

** *Гессен С.* Мое жизнеописание // Вопросы философии. — 1994. — № 7-8. — С. 181.

ся в их памяти человеком высоких научных и нравственных идеалов, искателем Истины и глашатаем Правды*.

В 1949 г. в связи с созданием ЮНЕСКО возникла проблема привлечения крупных ученых для разработки «Всеобщей декларации прав человека». По просьбе Генерального директора ЮНЕСКО Гессен принял участие в работе Комитета по философским основам прав человека.

Последние годы жизни Гессена были омрачены изменением политического климата в Польше, давлением марксистской идеологии и гонениями на довоенную профессуру. Гессена относят к реакционным эмигрантам и отстраняют от заведования кафедрой, а затем и от преподавания в университете**. Гессен скончался 2 мая 1950 г. в Лодзи.

* * *

С.И.Гессен достойно вошел в плеяду русских педагогов XX в., которые представляли «новую русскую педагогику» — педагогику, наиболее ярко отразившую гуманистические традиции на рубеже двух столетий. Его можно по праву считать родоначальником русской философии образования. Для русской педагогики, для Н.И.Пирогова, К.Д.Ушинского и других всегда было характерно обращение к ее философским истокам, однако Гессен поставил философию в центр своей педагогической концепции. Основной труд Гессена «Основы педагогики» имел принципиальный подзаголовок «Введение в прикладную философию». Гессен писал: «Как теоретика педагогики меня привлекала задача показать, что даже самые частные и конкретные вопросы педагогики возводятся в последних своих основах к чисто философским проблемам, и что борьба различных педагогических течений между собой есть только отражение более глубоких философских противоположностей... Как философа меня именно привлекала возможность явить в этой книге практическую мощь философии, показать, что самые отвлеченные философские вопросы имеют практическое жизненное значение, и что пренебрежение философским знанием мстит за себя в жизни не менее, чем игнорирование законов природы»***.

Как философ и историк педагогики Гессен стремился четко обозначить направление педагогической мысли, к которому себя относил. Это педагогика культуры. Правда, он ставит знак равенства между нею и гуманистической педагогикой, называя ее еще и персоналистической педагогикой. Своими единомышленниками он считал известных педагогов и реформаторов образования в разных стра-

* *Okon W. Sergiusz Hessen o filozofii wychowania // Kwartalnik pedagogiczny. — 1990. — № 3. — S.23.*

** *Валицкий А. Послесловие: С.Гессен. Мое жизнеописание // Вопросы философии. — 1994. — № 7-8. — С.187.*

*** *Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Берлин, 1923. — С.8. (Далее по этому изданию сокращенно: Гессен С.И. Основы педагогики).*

нах — Г. Кершенштейнера, Э. Шпрангера, Д. Дьюи, Т. Литта, Дж. Ломбардо-Радиче, С. Росса, Б. Суходольского и др.

Педагогическое кредо этого направления Гессен ярко выразил следующим образом: «Воспитание — творческий процесс, который не может быть механизирован. Каждый воспитатель и преподаватель вырабатывает свой собственный метод, который изменяется в новой конкретной ситуации и по отношению к данному конкретному ребенку».

Педагогика не рецептура ремесла, а наука о воспитании как творческом процессе, в котором и наставник, и воспитанник не повторяют раз и навсегда данный лучший образец, а действуют как неповторимые и творческие личности. Педагогика описывает этапы этого процесса, цели и задачи, выдвинутые перед ребенком в процессе его роста*.

С этой точки зрения, говоря современным языком, педагогика Гессена носит ярко выраженный личностно-ориентированный характер. Философско-образовательная система Гессена может быть расценена как культурологическая, а если иметь в виду ее историзм, — как культурно-историческая.

Гессен ставит актуальную для нашего времени проблему взаимоотношения между культурой и образованием. Он утверждает, что в конечном счете образование есть не что иное, как культура личности. «Задача всякого образования — приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного**». А отсюда и структура педагогики как теории образования должна состоять из частных теорий нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования.

Гессен считал весьма важным для педагогики четкое определение целей, целеполагание. Главная педагогическая категория «образование» трактовалась им как раскрытие и оформление «внутреннего человека», духовное созревание личности, формирование им собственного «Я» на основе законов морали. Педагогическая система Гессена — личностно-ориентированная, т.е. личность, ее индивидуальность и неповторимость рассматриваются в межличностных и коллективных взаимодействиях, в широком социальном и историческом контексте как цель, процесс и результат образования. Гессен рассматривает образование как процесс приобщения человека (изначально «природного человека») к культурным ценностям науки, искусства, религии, нравственности, права, экономики. В этой парадигме цели образования выступают как цели-задания, составляющие совокупность культуры и неисчерпаемые по своему содержанию, поскольку отражают не внешнее давление, а внутреннее психологически мотивированное устрем-

* *Hessen S.J.* *Ruska pedagogika u XX veku // Unitel.* — 1939. — № 9—10. — S.557.

** *Гессен С.И.* *Основы педагогики.* — С.33.

ление личности. В этом, по Гессену, залог непрерывных достижений личности и бесконечного развития человечества. Гессен тонко видит диалектику образовательного процесса. «...Подлинное образование заключается не в передаче новому поколению того готового культурного содержания, которое составляет особенность поколения образующегося, но лишь в сообщении ему того движения, продолжая которое оно могло бы выработать свое собственное новое содержание культуры»*.

Становление личности для Гессена — это работа над осуществлением целей-заданий. Однако для своего движения к индивидуальности личность должна задаваться не сиюминутными, а «сверхличными» задачами. Могущество индивидуальности «коренится не в ней самой, не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникаются тело и душа в процессе его образования и которые просвечивают в них, как задания его творческих устремлений»**. Не отбрасывая других факторов, прежде всего социальных, Гессен отдает приоритет в образовании самой личности, ее мотивационно-деятельностному началу.

Методологию философского анализа Гессен распространяет и на историю педагогики, в которой он видит отражение тех или иных философских концепций, историю развития культуры в целом. Ведущей тенденцией исторического процесса ему видится взаимодействие и столкновение различных культурных ценностей, в результате «междоусобной борьбы» одна из них обретает господство, налагая отпечаток на развитие культуры данной эпохи.

Гессен одной из важных идей своей философско-педагогической концепции считал идею Свободы личности. В качестве главнейших ценностей он определял Свободу, Личность, Индивидуальность, рассматривая их как ценности образования и культуры. Вера в свободу, вера в творческое начало личности дает ей возможность возвыситься над самой собой. Диалектика свободы в том, что это великий Дар, но и Дар страшный. Вне свободы не раскрывается потенциал личности, но в свободе заложен и мощный источник трагедий и испытаний для человека. Одна из задач образования, в первую очередь нравственного образования, — «развитие в человеке свободы», воспитание и образование к свободе и через свободу. Но это непростой путь, который личность проходит сама через творчество, через становление индивидуальности, через работу над целями-заданиями. Ошибочной он считал расхожую альтернативу *свобода/принуждение*. Свобода в воспитании — это не отказ от принуждения, не его простая отмена, как это имеет место у Руссо и Толстого. Свобода и принуждение внутренне взаимосвязаны, и поэтому в образовании всегда присутствует элемент принуждения. Дисциплина выступает как организованное принуждение, необходимое, чтобы жить и побеждать. Дисциплина, лишенная свободы,

* Гессен С.И. Основы педагогики. — С.366.

** Там же.

разрушает себя сама. Социально и психологически значима иная альтернатива — *свобода/произвол*. У свободы есть «двойник», личина, «имя ей произвол», формами произвола являются муштра и дрессура как искажения дисциплины, порождающие страх перед наказанием. Первостепенным фактором, определяющим «развитие в человеке свободы», является сама школа, которая должна быть правовым государством в миниатюре.

Стержнем педагогической концепции Гессена является антропологическая трактовка структуры личности, на основе которой он дал свое понимание воспитания. Критический анализ основных направлений современной философии, педагогики, психологии, психофизиологии: педагогического натурализма, экспериментальной педагогики и психологии, социологии образования и социальной педагогики, теории свободного воспитания, гуманистической педагогики и др. — позволил Гессену целостно представить Личность и ее структуру и на этой основе показать свое видение воспитания как феномена. Более того, он полагал, что антропологический подход может лечь в основу научной классификации педагогических течений и позволит глубже понять сущность процесса воспитания.

Сложность воспитательного процесса неминусом отражает сложность человеческого бытия, различные его уровни и ипостаси, утверждает Гессен: «Воспитание — сложный процесс, состоящий из нескольких слоев, один поверх другого, подобно геологической структуре земной коры»*. Гессен дал всесторонний анализ структуры личности и наук, исследующих каждый отдельный иерархический пласт личности. Здесь он выделил три пласта, или плана, человеческого бытия — биологический, социальный и духовно-культурный, а в конце 30-х гг. ввел четвертый — благодатный, который он, следуя за Вл. Соловьевым, определял как Царство Божие. Последнее отражало изменение его отношения к религии, переход с просветительно-атеистических на религиозно-антропологические позиции. Соответственно этому названным выше пластам человеческого бытия соответствуют «четыре уровня воспитания: как психофизического организма, как общественного индивида, как личности, включенной в культурную традицию, как члена царства духа»**. По Гессену, иерархическое воспитание выступает разными своими уровнями и ипостасями, выполняющими свои функции в развитии личности.

Четвертый пласт, высший, — это план благодатного бытия, в котором воспитание выступает как Спасение, которое осуществляется через любовь к ближнему и любовь к Богу и ведет человека к личному бессмертию. В этом высшем, эсхатологическом смысле, для Гессена образование есть «забота о смерти», забота об идущих на смену поколениях, которым передается культурное наследство, живой поток творчества.

* *Hessen S.J. Ruska pedagogika u XX veku.* — S. 557.

** *Hessen S. O sprzecznościach i jedności wychowania.* — Warszawa, 1939. — S.236.

Гессен, без сомнения, один из первых русских компаративистов. Сравнительно-сопоставительный и сравнительно-исторический методы широко представлены во многих работах ученого. Сопоставительному анализу подвергаются философские и педагогические системы разных эпох, разных стран Европы и Америки, воззрения различных философов и педагогов — И.Кант и Ж.Ж.Руссо, Д.Дьюи и П.П.Блонский, Ж.Ж.Руссо и Л.Н.Толстой, Ф.Фребель и М.Монтессори, различные педагогические категории — личность и индивидуальность, свобода и дисциплина, игра и труд и т.п. Гессеном-философом владела идея преодоления односторонности известных классических педагогических концепций и реализации в педагогике синтеза разума и интуиции, монизма и плюрализма, рационализма и эмпиризма.

Как педагог-компаративист Гессен обращается к анализу советской школы и педагогики. Совместно с соотечественником Н.А.Ганцем он написал книгу «Educational Policy in Soviet Russia» (Лондон, 1930), вошедшую в круг авторитетных работ по педагогической советологии. Видя позитивные процессы, он подвергал критике принцип партийности образования и классовый подход к школьной политике, политизацию и бюрократизацию образования, утрату заявленных в первых документах советской власти о школе общечеловеческих ценностей. В таких условиях «и личность ребенка, и автономия образования приносятся в жертву абсолютизму государства, превращаемого в плацдарм классовой борьбы...»*.

Понимание Гессеном образовательного процесса как процесса духовного созревания личности, протекающего на основе единства социальных условий и внутренних закономерностей, привело его к построению возрастной периодизации психического развития детей.

Еще в «Основах педагогики» Гессен, вслед за И.Кантом и П.Наторпом, применил к образовательному процессу диалектическую триаду социализации и образования личности, в основе которой лежит нравственное созревание растущего индивида по ступеням — аномии, гетерономии и автономии.

На ступени аномии («беззакония») ведущими факторами являются факторы природы, а не социума, произвольного существования ребенка. Это период дошкольного образования, в котором ведущей является игровая деятельность. Анализируя этот период, Гессен на основе изучения теорий игры Ф.Фребеля, М.Монтессори, Дж.Ломбардо-Радиче, русских педагогов Е.И.Тихеевой, Ю.И.Фаусек и других показал недостатки и достоинства фребелизма и монтессоризма, их возможности в психобиологическом и социальном развитии детей. Его главный тезис: игра не должна вырождаться в забаву, в пассивное механическое упражнение отдельных функций и свойств. В ней должен «просвечивать» будущий урок, культивироваться творческое начало личности.

* Гессен С.И., Новожилов Н.Ф. Школьная политика советской власти за 1927—1930 гг. // Русская школа за рубежом. — 1931. — № 34. — С.420.

На ступени гетерономии («чужезаконности») идет процесс активного познания социальной жизни, ее законов и требований. Это этап школьного образования и наиболее разработанный Гессеном возрастной этап. Гессен предложил целостную теорию школы, которая базировалась бы на принципах равенства образовательных возможностей и демократической всеобщности, единства и целостности, многоуровневой дифференциации и фуракации образования и на широко понимаемом трудовом начале. Она должна быть доступной для всех, ее содержание должно быть ориентировано на самостоятельный творческий труд, обеспечивающий самоактуализацию личностных потенциалов детей.

Особенно важное значение Гессен придавал дифференциации образования, которая определяет собой главную тенденцию развития образовательного процесса. Он обратил внимание на то, что несмотря на многообразие типов школ и их структур в мировой практике вырисовывается некий инновационный тип образования, тип школы будущего. Ему он представлялся как трехступенчатая единая трудовая школа, построенная на тройной дифференциации, обеспечивающая целостность и единство многообразия. Он видит тенденцию «вертикального» и «горизонтального» подхода к дифференциации школьного образования.

Вертикальная дифференциация отражает ступени психофизиологического и социального становления личности школьника. Гессен предложил природоведческую, родиноведческую дифференциацию на первой ступени, психологическую — на второй и профессиональную — на третьей. Горизонтальная дифференциация предусматривает индивидуализацию образовательного процесса с учетом особенностей содержания образования на каждой ступени, возрастных особенностей интересов и потребностей школьников.

Старшая ступень, по Гессену, это школа социально-профессиональной ориентации, которая строится путем создания отделений (профилей), вбирающих многообразие конкретных профессий, которые целостно отражают культурное (в широком смысле) содержание социальной жизни. Такая школа «становится поистине единым органическим целым, в котором примиряются личный интерес отдельного индивида и общий интерес социального целого...»*. Отстаивая идею дифференциации обучения, Гессен в то же время предостерегал против слишком узкого подхода к выбору специальных отделений, поскольку это может «взорвать» целостную систему знаний. Сегодня ясно, что Гессен прозорливо увидел те тенденции в развитии образовательных систем, которые только в последние десятилетия отчетливо проявились в системах образования многих стран. В этом направлении развивается и школа России.

* Гессен С.И. Кризис демократии и новейшая эволюция школьных систем // Сборник статей, посвященных П.Н.Милюкову. 1853—1929. — Прага, 1929. — С.85.

Гессен заявил о себе как сторонник трудовой школы, которая стала господствующей в мировой и российской педагогике конца XIX — начала XX в. Ему была ближе позиция Д.Дьюи и Г.Кершенштейнера, чем утопический образ индустриально-трудовой школы будущего, представленный П.Блонским. Трудовая школа — это школа, в которой образование и труд не противопоставляются друг другу, где в центре стоят интересы личности, реализуемые через практическую деятельность, в процессе которой познается культурная жизнь человечества. Труд для Гессена в его широком понимании не сводится к производительному труду и выступает как источник гармонического развития личности.

Третья ступень развития личности, по Гессену, — это ступень автономии («самозаконности»), этап завершения формирования собственного «Я», нравственных императивов личности, убеждений и мировоззренческих позиций, независимых от идеологии и политики, внешних и случайных по отношению к нравственности целей, интересов, условий. Это ступень свободного самообразования и творчества, выбора форм университетского и внешкольного образования. Личность возвышается до самоутверждения своего «Я», осознания своей самооценки, сознательного и добровольного подчинения Долгу и Праву и высшего понимания Нравственности, основанной на ненасилии. Гессен не отрицает, как полагали некоторые его критики, зависимости личности от общества. Для него период юности — это период зрелости и ответственности за принимаемые решения и выбор своей судьбы, это период критического восприятия и оценки действительности, упрочения мировоззрения и творчества. Главные образовательные формы, в которых реализует себя личность, — внешкольное образование, точнее, разные виды дополнительного образования и высшая школа.

Осознав известный схематизм описанной выше возрастной периодизации, в конце 30-х гг. Гессен обратился к практически более удобной — традиционной — периодизации детства, связанной с периодами развития ребенка и юноши и соответственно со ступенями обучения и характеристикой различных образовательных учреждений. Его также привлекла более тонкая периодизация, основанная на идее неравномерности развития психики детей Ж.Пиаже, в которой выделены шесть фаз психического развития. До 5 лет — это фаза интенсивного развития, с 5 до 7 — фаза «первого застоя»; с 7 до 11 лет — вновь фаза интенсивного развития, затем до 14 лет фаза «второго застоя». С 14 до 17 лет — третья фаза интенсивного развития, «дозревания» и, наконец, до 21 года — фаза гармонизации или медленного развития.

Гессен в ряде работ уделил внимание проблеме мировоззрения личности, являющегося, по его убеждению, результатом сложных взаимоотношений идеологии, образования и социализации. Он считал эту проблему одной из стержневых для теории и практики. Выражая свою позицию, Гессен утверждал: «Без мировоззрения как жизненного отношения субъекта к мировому цело-

му, отношения, включающего в себя наряду с представлением о мире и оценку его с точки зрения ценностей, а значит и некий жизненный идеал, без такого мировоззрения нет самосознания, а стало быть нет и бытия человека как личности»*. Однако подлинное мировоззрение вырабатывается самой личностью, вооруженной методами научного познания бытия, в свободной духовной атмосфере. Его тревожила опасность индоктринации мировоззрения, когда «политике, понятой как уничтожение врага, хотят предоставить примат в образовании»**.

Гессен дал возрастной анализ становления мировоззрения личности. Однако, выступая против политизации образования и индоктринации личности, Гессен отстаивал необходимость политического образования и развития политической культуры.

Учитель, по убеждению Гессена, просто обязан иметь свою мировоззренческую позицию, он не может быть безразличным, иначе у него не будет авторитета. Но он также обязан быть терпимым к другим точкам зрения, не позволять своему мировоззрению «отвердеть». В гражданском обществе консолидирующим началом должно быть образование, в основе которого лежат чувства солидарности, согласия и терпимости.

Гессен — автор «новой», или «критической дидактики». Он проводит резкую грань между педагогикой и дидактикой двух эпох. «Педагогика XX столетия не верит в существование «наилучших методов» передачи готовых знаний и вдалбливания готового идеала»***.

«Старую» дидактику, связанную с именами Гербарта, Рейна, Циллера, Гессен считал непродуктивной. Ее парадигму он назвал «педагогизмом», рассматривающим дидактику как совокупность универсальных методов или технических приемов, призванных наиболее эффективно передать учащимся сумму готовых знаний и умений, сформировать в готовом виде принятые в обществе идеалы. Такая дидактика становится безличностной и вырождается в абстрактную нормативную теорию образования.

Для Гессена образовательный процесс — это процесс духовного созревания личности, протекающий на основе внутренних закономерностей, это процесс личностного взаимодействия учителя и учащихся, направленный на решение общих задач. Он требует от них совместного активного деятельностного участия в решении проблем, наполненных жизненным и личностно значимым культурным содержанием и смыслом. В нем доминируют субъект-субъектные отношения, выступающие и как цель, и как содержание, и как процесс, и как результат обучения. Задачей обучения должны стать овладение учащимися «методом научного знания» и исследования,

* Гессен С.И. Мировоззрение и образование // Педагогика российского зарубежья. — М., 1995. — С.104.

** Там же. — С.120.

*** Hessen S.J. *Ruska pedagogika u XX veku.* — S. 557.

превращение его в «живое орудие мысли», благодаря которому они смогут познавать самостоятельно окружающий мир. «Методом научного знания можно овладеть только на сведениях, в связи со сведениями, а не отвлеченно от них... Но так как сведения приобретаются путем их открытия учащимися заново, путем их самостоятельного построения, одним словом — путем работы ума, то тем самым неизбежно также достигается и дисциплинирование ума, его способность анализировать и дедуцировать, так же как достигается и возможное совершенствование его, как чисто психической способности»*. Проблемность, таким образом, выступает как важнейшая черта образовательного процесса, которая характеризуется использованием сравнительно-сопоставительного анализа и «метода заразы» как способов создания проблемных ситуаций.

Ученый по-новому определяет сущность методов учения и преподавания: метод является для него средством стимулирования ученика к самостоятельной активной и творческой деятельности, развития в нем потребностно-мотивационной сферы. Сердцевинной любого метода является пробуждение интереса, поэтому Гессен ведущим считает «метод заразы». Он должен пронизывать весь образовательный процесс и влиять на другие методы. Для Гессена интерес — это не занимательность, которая выступает как «личина», как суррогат интереса, а захватывающее личность погружение в деятельность, созидание нового для личности продукта мысли или труда. Его результат — психическое «заражение» творчеством.

Его привлекли Дальтон-план и лабораторный метод. Их анализу он посвятил ряд работ, высказавшись при этом против универсализации. Их ценность он усматривал в том, что учащиеся не заучивают готовые выводы, а получают возможность исследовать и самостоятельно осмыслить те приемы и способы научной работы, которые привели ученых к их научным открытиям. В этом он видел и воспитывающий момент: предостережение от всезнайства, от поспешных выводов, развитие умения точно передавать чужую мысль, добросовестно наблюдать с помощью уже известных приемов, применять и развивать принятые положения — таковы требования к самостоятельному уму школьника.

Гессен дал анализ основных форм организации образовательного процесса. Рассматривая в динамике триаду: **игра — урок — творчество**, он показал, как идет изменение их характера на различных ступенях образовательного процесса, обеспечивая его единство, целостность и преемственность.

Главная задача игры как метода обучения — подготовить ребенка к будущей работе. Она призвана развивать не только психические и физические функции организма, но, прежде всего, детскую «самость», формировать нравственные основы личности.

Урок рассматривается Гессеном как основная форма организации образовательного процесса, обеспечивающая продвижение

* Гессен С.И. Основы педагогики. — С.227.

личности от образования к самообразованию. Ее особенность в том, что между активным ребенком и окружающим его внешним миром стоит учитель как «посредник» между миром культурных ценностей и личностью. Постепенно по мере развития личности идет процесс ее «автономизации» и индивидуализации, благодаря которому посредническая миссия взрослого уменьшается, а затем вообще исчезает. Правильно организованный урок, с его точки зрения, предполагает его пронизанность творчеством как учителя, так и ученика, совместная деятельность которых направлена на решение единой образовательной цели.

Особняком стоит третья стадия организации образовательного процесса, названная стадией «творчества». Это не форма в узко дидактическом смысле слова, в отличие от урока или игры, а активный процесс включения личности в жизненно значимые для нее разнообразные формы деятельности, в идеале отражающие жизненные планы становящегося взрослым юноши. Гессеном дан анализ таких форм проявления и организации творчества, как «образовательное путешествие», раскрывающее возможности развития личности, студенческое самообразование как основа становления творчески мыслящего специалиста, самоуправление и молодежные движения.

Гессен обратил внимание на преемственность и взаимопроникновение трех элементов знаменитой «триады». Любимое, часто повторяемое слово Гессена — «просвечивает». Так, в игре должен «просвечивать» урок, в уроке «просвечивать» творчество, в дисциплине — свобода и т.п. Замедление или ускорение имманентного процесса созревания ведет к искажению: игра становится формальной, урок сводится к технологии, творчество утрачивает свободу, свобода обретает личину произвола.

Гессен не мог пройти мимо проблемы учителя, так как «критический» подход в обучении требует и другого учителя — учителя, способного мыслить научно, давать образцы приложения научного метода, демонстрировать нюансы, тонкости научного анализа, «заражать» творчеством.

Философско-педагогическая концепция Гессена, пронизанная идеями гуманизма, педагогического сотворчества, духовности, устремленная в будущее и утверждающая идеи Добра, Истины и Красоты, несомненно актуальна в наши дни. Обобщая сказанное в «Основах педагогики», Гессен писал: «Не сделать новое поколение таким же, каковы мы сами, но сделать его самим собой — задача поколения, дающего образование»*. Новому поколению предстоит обновить мир открытием «новых культурных достижений». И забота Учителя в том, чтобы помочь открыть этот Мир.

Е. Г. Осовский

* Гессен С. И. Основы педагогики. — С. 368.

ПЕДАГОГИКА КАК НАУКА

1. Задача предлагаемых здесь читателю очерков — выяснение понятия и сущности образования. Не различая пока между понятиями образования и воспитания (впоследствии мы постараемся за каждым из этих слов установить точное и строго определенное значение), мы можем сказать, что задача эта имеет общий интерес. Ведь все мы воспитываем или образовываем кого-нибудь, в крайнем случае, хотя бы только самих себя. Все мы — участники этой всех нас бессознательно охватывающей деятельности образования. Всем нам поэтому хорошо знаком процесс образования, так же как мы все хорошо знаем ту жизнь, в которую мы погружены по своей ли воле или по прихоти обстоятельств. Большей частью, однако, знание нами образования бессознательно: ежечасно образовывая других и себя, мы не даем себе отчета в нашей собственной деятельности, так же как и в окружающей нас жизни. Только наука вносит сознательность и критическое отношение туда, где без нее господствует неизвестно откуда полученный навык и безотчетность не нами творимой жизни. Для образования наукой этой является педагогика. Она есть не что иное, как осознание воспитания, т.е. этого всем нам бессознательно уже известного процесса.

2. Педагогика — наука. Этим она отличается от самого образования, служащего ее предметом. Что же это за наука? Все науки мы можем в общем разделить на две большие группы: науки теоретические и практические. Первые исследуют бытие, как оно существует независимо от наших человеческих целей и желаний. Они относятся к своему предмету созерцательно (теоретически), бесстрастно, и даже страсти человеческие они изучают так, как будто бы это были линии, плоскости и тела. Цель свою они видят в установлении законов сущего, которым это сущее следует часто вопреки нашим желаниям и ожиданиям. Поэтому теоретические науки мы можем также назвать чистыми науками или науками законосообразными. От них резко отличаются практические науки, устанавливающие правила, или нормы нашей деятельности. Это науки не о сущем, а о должном, исследующие не то, что есть, а то, как мы должны поступать. Цель их сделать нашу безотчетную деятельность — сознательной, безыскусственную работу — искусной, внести знание и искусство туда, где царят навык и рутина. Это — науки об искусстве деятельности. Поэтому практические

науки мы можем назвать прикладными или нормативными, часто мы их называем также техническими. Очевидно, к этим именно наукам относится педагогика.

3. Если мы присмотримся ближе к наукам теоретическим, мы увидим, что основное отношение, которое они преследуют, это — отношение основания и следствия или причины и действия. Площадь треугольника равна полупроизведению основания на высоту. Каковы основания этого явления? Тепловая энергия не превращается сполна в полезную работу. Каковы причины этого факта? — Напротив, основное отношение, преследуемое техническими науками, есть отношение цели и средства. Дана цель: — измерить площадь данного треугольника. Какими средствами достичь этой цели? Какими средствами воспользоваться для того, чтобы максимум данной тепловой энергии превратить в полезную работу? Но уж из этих примеров видно, что, несмотря на все различие

В Мысль, что называется, очевидна, но, к сожалению, разрыв педагогической теории и практики с годами только усиливается. Сегодня с грустью приходится наблюдать две разновидности снобизма: снобизм теоретиков, с высоты птичьего полета взирающих на стремительно меняющиеся реалии жизни вообще и школы в частности, и снобизм практических работников, уповающих исключительно на сиюминутные, конкретные решения сложнейших педагогических вопросов, требующих глубокого осмысления. Меня давно занимала одна парадоксальная мысль Я. Карчака: «Кто видит только различие между теорией и практикой, тот не дорос эмоционально до уровня современной теории». При чем здесь эмоции, когда речь идет о теории, для осознания значения которой прежде всего надо мобилизовать интеллект? С годами пришло понимание того, что только пронзительное эмоцио-

направления интереса ученого в обеих группах наук, науки эти находятся в тесном между собою взаимодействии. Науки чистые как бы ждут своего приложения к жизненной деятельности. Под ее влиянием они развиваются. И нет ни одной чистой науки, как бы отвлеченна она на первый взгляд ни казалась, которая не могла бы получать своего практического применения. Напротив, науки практические предполагают чистое знание. Чтобы установить правила должного поведения, необходимо знать законы бытия. Вель деятельностью нашей мы преобразуем бытие. Как же можно преобразовывать его, не зная его законов? Прикладная наука живет и развивается там, где господствует чистый интерес к познанию действительности. Если, таким образом, всякая теоретическая наука может быть приложена к жизни, то, с другой стороны, нет ни одной практической науки, в основе которой не лежат необходимо чисто-теоретические предпосылки. Так, в основе практической науки архитектуры лежат теоретические сведения, почерпнутые из механики, физики, химии, геологии, даже политической экономии и других чистых наук. В основе медицины лежат анатомия, физиология, ботаника, зоология и другие естественные науки. Какие же

нальное переживание собственного несовершенства может подтолкнуть педагога к поискам ответов на фундаментальные теоретические вопросы, которые только неисклю-чительно человеку кажутся отвлеченными, не имеющими прямого отношения к педагогическому делу. Не зря же С.И.Гессен считал педагогику прикладной философией. Но до этого уровня еще предстоит дорастать эмоционально.

теоретические науки лежат в основе практической науки педагогики?

4. У большинства читателей на этот вопрос имеется, вероятно, уже вполне готовый и нельзя сказать, чтобы совсем неправильный, ответ. Теоретические предпосылки педагогики — это психология и физиология. Ведь педагогика устанавливает правила для искусства образования человека. Живой человек есть материал работы учителя и воспитателя. Как же можно установить правила какой-нибудь деятельности, не зная законов жизни того материала, который эта деятельность так или иначе преобразует? Но науки о живом человеке и суть психология и физиология

человека. Очевидно, они лежат именно в основе педагогики, как ее теоретические предпосылки. Ведь всякий воспитатель, дающий себе хотя бы некоторый отчет в воспитании, необходимо руководствуется, часто сам того не зная, некоторыми психологическими и физиологическими сведениями. Бог знает, откуда и когда он почерпнул их. Часто просто из окружающего его духовного воздуха, именуемого культурным сознанием среды. Его искусству воспитания, безотчетно им осуществляемому, соответствуют столь же бессознательно им воспринятые психологические и физиологические сведения. В основе его домашней педагогики лежат столь же домашние психология и физиология. Но если педагогика, как наука, отличается от безотчетного искусства воспитания, она должна основываться на научно проверенных психологических и физиологических знаниях. В основе науки педагогики должны лежать науки психология и физиология. Все это рассуждение кажется очевидным. Мы и не думаем его оспаривать. Мы хотим только поставить дополнительный вопрос. Достаточно ли знания материала для построения педагогических норм? Исчерпываются ли психологией и физиологией теоретические предпосылки педагогики?

Многие представители педагогической науки так действительно и полагают. Сюда относится, например, целое течение «экспериментальной педагогики», думающее установить научные правила воспитания исключительно на основании научных данных психологии и физиологии. Все свое своеобразие и научное достоинство это направление полагает именно в том, что им впервые под педагогику подводится настоящий научный фундамент в виде точных, на опыте проверенных психологических и физиологических фактов. Однако стоит только поставить общий вопрос о логическом существовании нормы, чтобы убедиться в том, что одного знания материала, с которым имеет дело данная деятельность, часто совершенно недостаточно для того, чтобы устано-

NB Вопрос о том, исчерпываются ли психологией и физиологией теоретические предпосылки педагогики, не только не утратил своей актуальности, но даже обострился в истекшее десятилетие в российском образовании. Тому есть объективные причины, коренящиеся в общественном, а следовательно, и педагогическом сознании постсоветского периода. Дело в том, что личностно-ориентированная, гуманная педагогика

формировалась у нас в стране в 80-е гг. как альтернатива авторитарно-императивной, нивелирующей индивидуальные особенности детей, навязывающей им незыблемые педагогические установления и требования, освященные «единственно верной» идеологией. Достаточно вспомнить фоновый демократический пафос начала перестройки, чтобы убедиться: личностная, гуманная педагогика в ее тогдашнем (и отчасти сегодняшнем) понимании отражала то, что еще Гегель называл «напряженностью неразвитого принципа». Дефицит добросердечия, взаимопонимания и сотрудничества в школах заставлял последовательно и настойчиво отстаивать начала любви и взаимоуважения, т.е. гуманных взаимоотношений между ребенком и учителем. Одним словом, «у кого что болит, тот о том и говорит». Акцент, таким образом, делался на стиль педагогических отношений и максимальный учет индивидуальных особенностей ребенка. Общеизвестно, что специалистами по неодинаковости являются психологи. Они-то и предопределили панпсихологизм в трактовке личностной парадигмы образования. Примечательно, что патриарх российской гуманной педагогики Ш.А.Амонашвили — доктор психологических наук. Экспансия психологов на педагогическое поле, во многом своевременная и полезная, вместе с тем породила много добросовестных заблуждений и перекосов. Так, например, адепты гуманной педагогики искренне убеждены в том, что педагогика может и должна обходиться без принуждения, так как восприимчивость и способность к учению заложены в самой природе человека.

Между тем С.И. Гессен, не являясь сторонником муштры и авторитарной педагогики, неоднократно подчеркивал, что отрицание принуждения в воспитании есть отрицание культуры. После сказанного С.И.Гессеном еще 80 лет назад строить воздушные замки, не понимая неотменимости принуждения в образовании, по меньшей мере непрофессионально. Понимаемая исключительно в психологическом ключе, личностная парадигма образования остается по сути индеферентной к отбору содержания образования, за исключением двух его параметров: доступности и соответствия актуальному состоянию ребенка. Сторонники личностного подхода, за редким исключением, сводят дух к психике, подобно материалистам объясняя «высшее» «снизу». Только в психологическом детерминизме роль первопричины

вить правила этой деятельности. В самом деле, правила строительной деятельности будут очевидно видоизменяться не только в зависимости от того, из какого материала (дерева, бетона или кирпича) строится здание, но и в зависимости от того, какое здание (жилой дом, школа, храм, театр) возводится, т.е. какова та цель, которая им преследуется. Всякая норма деятельности имеет в виду какую-нибудь цель, которую она осуществляет на каком-нибудь материале, пользуясь в зависимости от последнего теми или иными средствами. <...>

Вместо материи играют мотивы. Глубокий и серьезный философ С.И.Гессен, естественно не мог принять в педагогике ни одну из известных форм детерминизма. Его педагогика культуры прежде всего нацелена на формирование ядра личности — той высшей инстанции, которая в конечном итоге дает согласие на победу того или иного мотива. Таким образом, для педагогики психология и физиология являются необходимыми основаниями, поскольку позволяют на деле реализовать принцип природосообразности в воспитании и развитии ребенка, но явно недостаточными, ибо не менее важным является принцип культуросообразности, который и отстаивал С.И.Гессен. Вне философии, религии и культуры невозможно грамотное целеполагание в воспитании, разве что на бессознательном, стихийном и интуитивном уровне. Но такой эмпирический подход заведомо обречен на неудачу. О чем и читаем далее...

В разных технических науках цели эти могут быть более или менее сложны, более или менее очевидны. В зависимости от этого они могут требовать более или менее подробного исследования, иногда даже, по-видимому, не требуют никакого особого исследования. Такова, например, цель медицинской техники — сохранение и восстановление здоровья человека, хотя в последнее время медицина и склонна, по-видимому, расширить свои цели (проблема улучшения человеческого рода — евгения¹), что, несомненно, потребует особой критической проверки новых целей. Большинство техников-рутинеров не задумывается над целями, которые они преследуют в своей практической деятельности: они просто почерпают их из окружающей их жизни, плывут по течению, безотчетно повторяя то, что делают другие. Но все они преследуют какие-то цели, бессознательно перенятые ими от предыдущих поколений или окружающих их людей. Точно так же обстоит дело и в воспитании.

Всякий воспитатель преследует какую-то цель, бессознательно ему известную, но большей частью не проверенную им критически. То это — воспитание будущего офицера, чиновника, учителя, мастера; то — воспитание просто хорошего человека, а иногда — подготовка к какому-нибудь высшему учебному заведению. Неведомо откуда получил он эту цель: скорее всего — из окружающего его духовного воздуха, из мирозерцания той среды, в которой он живет чаще всего не по своей воле и домашнюю философию которой он безотчетно усвоил. Над целями образования мы не задумываемся именно потому, что эти цели представляются нам слишком очевидными. Они слишком близки нам, обманывают нас своей видимой несомненностью. Потому-то они так нелегко уловимы, с таким трудом поддаются формулировке. Однако очевидное не значит несомненное. Именно очевидное часто кроет в себе трудные проблемы, требующие особо тщательного исследования. Самое близкое нам и самое далекое позже всего становятся предметом научного исследования, ибо если удивление есть мать науки, то по поводу близкого нам мы имеем меньше всего поводов удивляться. Но если педагогика, как наука, пере-

стала довольствоваться домашней психологией и физиологией, может ли она по-прежнему довольствоваться домашней философией в определении целей образования? Не требуют ли цели образования специального научного исследования? Что же это за цели? Каковы те науки, которые их изучают? Ответить на этот вопрос — значит определить ту вторую группу теоретических наук, которая лежит в основе педагогических норм.

5. Вряд ли кто будет оспаривать, что цели образования тесно связаны с целями жизни данного общества. Жизнь определяет образование, и обратно — образование воздействует на жизнь. Понять систему образования данного общества — значит понять строй его жизни. Каковы же цели, преследуемые человечеством? Если мы обратимся к жизни первобытного человека, то мы увидим, что главной, если не единственной целью его жизни является самосохранение, точнее сохранение своей особи и рода. Эта цель существования дана самой природой, она объединяет первобытного человека с другими природными существами. Это — общая биологическая цель, преследуемая всем животным царством в целом. Правильно или нет, но современный человек, отмежевывая себя от первобытного, думает, что цели его жизни превышают голую цель самосохранения. Не простая жизнь, но достойная жизнь предносится ему как цель существования. В отличие от первобытного человека он привык называть себя культурным. Культура представляется, таким образом, целью существования современного человека, самосохранение же — только необходимым пред условием культуры. Что такое культура, какие цели она включает в себя, и действительно ли превышают эти цели элементарную цель самосохранения?

Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся сначала к синонимам слова «культура». Ведь слово «культура» принадлежит к одним из самых многозначных. Поэтому попробуем сопоставить его с другими, часто вместо него употребляемыми словами. Быть может, нам удастся за каждым из этих слов закрепить определенный оттенок смысла и таким путем различить как бы несколько слоев культуры. Вместо «культуры» нередко говорят «цивилизация»². Это слово до самого последнего времени преимущественно употребляли французские и английские авторы. Если перевести «цивилизацию» на русский язык, мы получим «гражданственность» — слово, часто встречающееся у русских авторов первой половины XIX века. Наконец, у старых же авторов мы находим прекрасное выражение «образованность» — термин ныне мало употребляемый. Нельзя ли расслышать в каждом из этих четырех слов определенный, ему только присущий оттенок смысла? Возьмем для примера один из городов новой формации — из тех, которые в колониях богатых капиталом метрополий с поразительной быстротой возводятся как новые промышленные или торговые центры. Эти города наделены всеми благами внешней культуры: прекрасными, удобными для жилья зданиями, водопроводом, канализацией, электрическим трамваем, оборудованными по последнему слову современной тех-

ники. Вы не найдете в них узких улиц, газового или керосинового освещения, парового трамвая или даже простой конки — всех этих анахронизмов современной жизни, так часто встречающихся в столицах старой Европы наряду с самыми новейшими приспособлениями, свидетельствующими о торжестве новой техники. Но вы не найдете в них также никаких печатных изданий, кроме газет и прейскурантов, никаких ученых или, художественных обществ, никакой самостоятельной политической жизни, никакого серьезного репертуара в их театрах. Тщетно будете вы также искать в них своеобразного архитектурного стиля. Вы не сможете отказать такому городу в названии «цивилизованного», но «образованным» вы его, конечно, не назовете. Это значит, что слово «цивилизация» вы резервируете для низшего или во всяком случае, для более внешне-го слоя культуры, для того, что скорее всего поддается пересадке, что не требует для своего роста долговременной местной традиции. Сюда относятся хозяйство и техника.

Слово «образованность», напротив, правильнее было бы закрепить за более внутренним, или «духовным», содержанием культурной жизни, включающим в себя науку, искусство, нравственность и религию. Все эти области деятельности человека не могут быть просто пересажены с одной почвы на другую, они могут быть только «привиты» к дичку местной жизни и медленно, постепенно взращиваемы. Между образованностью и цивилизацией несомненно существует теснейшее взаимодействие: образованность предполагает определенный уровень цивилизации, развитие цивилизации влечет за собою и развитие образованности. Но для данного места в данный момент времени образованность не всегда измеряется цивилизацией. Развитой цивилизации не всегда соответствует высокая образованность, и высокая образованность расцветает иногда при сравнительно низком уровне цивилизации. — Между образованностью и цивилизацией имеется, однако, еще один промежуточный слой культуры: это — право, регулирующее внешние отношения людей между собою, и государственность, обеспечивающая, обязательность правовых норм и организующая совокупную деятельность данного общества. Слово «гражданственность» правильнее всего было бы закрепить именно за этими областями культуры. Более «внутренняя», чем цивилизация, гражданственность является все же совокупностью тех внешних условий, при наличии которых только и может развиваться образованность.

Таким образом, в составе жизни современного человека мы различили как бы три слоя: образованность, гражданственность и цивилизацию. Слово «культура», как наиболее общее и неопределенное, мы сохраним поэтому для обозначения совокупности всех трех слоев. <...>.

Сейчас нам важно дать предварительное понятие о культуре и указать на тесную связь, существующую между понятиями культуры и образования. Установленное нами различие вряд ли может кем-нибудь оспариваться. Атеисты могут отвергать религию как

самостоятельную культурную ценность, анархисты могут отвергать право и государственность, Руссо и Толстой могли в известном смысле отвергать науку и искусство, но что до сих пор культура включала в себя все эти деятельности, — это факт, не подлежащий сомнению. Мы не входим также пока в обсуждение сравнительной ценности или существенности перечисленных в нашем каталоге культуры целей человеческой деятельности. Быть может, цивилизация только необходимая почва для развития образованности. Быть может, хозяйство, напротив, есть фундамент, определяющий собою состояние всей культуры. Во всяком случае цивилизация, гражданственность и образованность суть три ясно различимые слоя культуры, находящиеся между собою в несомненном взаимодействии и отличающиеся друг от друга вышеуказанными чертами¹⁸. До сих пор культура была там, где в большей или меньшей степени человечество преследовало цели науки, искусства, права, хозяйства и другие, тесно с ними связанные. Наличие этих целей и отличает культурного человека от первобытного.

6. Так ли это, однако? Разве не принято говорить о «первобытной культуре»? Неужели у первобытного человека не было ни науки, ни искусства, ни нравственности, ни религии? Нельзя отрицать, что у известных нам представителей первобытных народов мы находим большой, иногда поражающий нас своим богатством, запас самых разнообразных сведений об окружающем мире. Тут и ботанические сведения, и поразительное знание привычек и особенностей окружающего дикаря животного царства, много физиологических и фармакологических сведений, иногда большой запас астрономических и климатических наблюдений. Но вся эта масса известного не объединена в систему, не получена в результате методического искания истины, она представляет собою лишь груды сведений, полученных случайно, в результате одной только борьбы за существование и имеющих своей единственной целью самосохранение индивида и рода. В меру этой цели самосохранения сведения приобретаются, запоминаются и передаются от поколения к поколению. Отдельные сведения не связаны между собою внутренней, органической необходимостью научного метода, но чисто внешним механическим образом положены рядом друг с другом, будучи все только орудиями самосохранения. В них нет дифференциации, нет развития, продолжения старого в новом, есть только механическое накопление разрозненного. Но научное знание есть организованная система сведений. Наука развивается хотя и под влиянием внешних условий, но следуя своему закону, внутренней необходимости присущего ей метода. Служа жизни и находясь под непрерывным ее воздействием, наука существует лишь там, где исследователь исследует ради знания, свободно вопрошая природу, а не рабски следуя ее толчкам, стараясь только оградить себя от таящихся в ней опасностей. Поэтому наука появляется впервые только там, где человек, отрешившись от страха перед природой и от гнетущей заботы самосохранения, поставил вопрос о существе ми-

ра ради его познания, из чистого интереса к знанию. В этом смысле можно сказать, что, несмотря на массу накопленного опыта, у первобытного человека мы находим груды сведений, являющихся лишь орудиями самосохранения, но не находим науки.

То же самое можно сказать и про художественное творчество дикаря. Предметы, по которым мы судим о нем, представляют собою исключительно орудия повседневной борьбы за существование. Это — утварь и другие предметы домашнего обихода, оружие, украшения, имеющие в значительной мере тоже утилитарную цель амулета или привлечения самца или самки. Нас поражает иногда наблюдательность дикаря, сильно выраженное у него чувство ритма и гармонии. Но изображения мира ради радости изображения, просто потому, что человек увидел нечто новое в мире и не может не выразить этой своей интуиции в вещественном образе, — мы у первобытного человека не находим. Не изящное оружие и не красивая утварь суть первые произведения искусства. Художественное творчество в подлинном смысле слова впервые возникает тогда, когда, пораженный открывшейся ему красотой мира, человек неуверенной еще рукой пытается изобразить эту красоту ради самого изображения, подчиняя этому стремлению возможные полезные следствия своего дела. С этой только поры искусство, продолжая служить и утилитарным целям жизни, начинает развиваться сообразно внутреннему, ему присущему закону. Как таковое, оно отсутствует у первобытного человека, несмотря на массу накопленных им навыков изображения действительности. Все эти технические навыки остаются связанными железным законом самосохранения, они накапливаются беспорядочно и случайно, будучи подчиненными внешней необходимости, а не внутренним целям художественного творчества^{2*}.

И в области нравственных отношений мы наблюдаем то же самое: добро и зло не различаются еще от благополучия и неблагополучия. Если я уведу чужого вола и жену, это добро; если у меня уведут вола и жену, это зло, — так гласит «готтентотская мораль», т.е. мораль первобытного человека. А это значит, что нравственные представления всецело связаны целью самосохранения, являются исключительно орудиями биологической борьбы за существование. Понятие добра, как особого веления поведения, иногда расходящегося с требованиями сохранения индивида или племени, но и при этом расхождении все же сохраняющего всю свою обязательность, отсутствует у первобытного человека. То обстоятельство, что и в нынешнем «культурном» обществе поведение отдельных людей или даже целых народов определяется по-прежнему «готтентотской моралью», не колеблет того факта, что понятие Добра отделилось в нем от простого Благополучия. Быть может, это иллюзия культурного человека, быть может, «добро есть лучшая политика», как говорит английская пословица, и при том только лучшая политика и ничего более. Доказать это есть дело утилитарной философии. Но культура тем именно и отличается от жизни первобытного

человека, что, вопреки всем утверждениям философов (может быть истинным, быть может ложным), нравственность создается в ней как особая, отличная от цели простого самосохранения ценность.

Не иначе обстоит дело и с религиозными представлениями дикаря. Боги его являются для него только силами, вредящими ему или благоприятствующими. В меру ограждения себя от их гнева и обеспечения себе их помощи в борьбе за существование, он их умилостивляет или грозит им и даже наказывает их. Этот фетишизм богопочитания показывает, что и богопочитание дикаря всецело определяется целью самосохранения. Богопочитание есть орудие борьбы за существование. Человек не поклоняется богу из благоговения к Верховному Существу. В этом смысле религии, как особой сферы проявления человечности, у первобытного человека не существует. И опять-таки факты фетишизма, еще слишком часто встречающиеся в современном обществе, не опровергают защищаемого нами здесь взгляда, согласно которому религия, как особая культурная ценность, имеется лишь там, где цель самосохранения, раньше всецело определявшая собою богопочитание, отступила перед бескорыстным поклонением божеству. Не колеблет его и тот факт, что религия служит в нынешнем обществе также и орудием самосохранения. Все может служить предметом самосохранения: так из того, что наукой пользуются в целях самосохранения, не следует, что она не что иное, как такое орудие. И если кто-нибудь, пренебрегая несомненным различием, существующим между религией культурного общества и фетишизмом дикаря, все же будет утверждать, что в последнем счете, в глубочайшем своем существе религия есть только расширенный фетишизм, утонченное средство в борьбе за существование, — то это будет уже философское истолкование религии, быть может верное, быть может ложное, но не стирающее того видимого различия, которое существует между наблюдаемыми в жизни явлениями.

Но еще яснее различие между культурой и простым самосохранением обнаружится тогда, когда мы обратимся к низшему слою культуры — к хозяйству, цель которого многие и ныне видят в простой борьбе за существование. Неужели, скажут нам, вы будете утверждать, что только в культуре есть хозяйство, у первобытного же человека хозяйства нет? Если под хозяйством понимать просто удовлетворение потребностей и притом потребностей низших, необходимых для поддержания жизни нашего организма, тогда, конечно, хозяйство находится всюду там, где имеется голое существование. Но в том-то и дело, что хозяйство не ограничивается простым удовлетворением потребностей, необходимых для поддержания жизни организма. Напротив, для хозяйства характерно именно производство большего числа благ, чем их потребляется. Хозяйство имеется только там, где не все произведенные блага потребляются, но часть обращается на производство новых благ, т.е. где происходит так называемое накопление капитала. Капитал в этом смысле есть логическая категория хозяйства, без которой немислимо ника-

кое хозяйство и которая была до «капиталистического» хозяйства в узком смысле этого слова и будет и в послекapиталистическом хозяйстве. А это значит, что хозяйство представляет собою некоторый плюс по сравнению с простым самосохранением. У дикаря, не сумевшего еще разбить оков связывающей его железной необходимости самосохранения и производящего блага лишь в меру, необходимую для поддержания жизни, нет хозяйства в настоящем смысле этого слова. Почему это так? Потому ли, что он «незнаком с хозяйственным расчетом», как это полагает К. Бюхер³, или потому, что, служа также орудием самосохранения, хозяйство осуществляет особую, неизвестную первобытному человеку и превышающую простое самосохранение цель — именно победу над природой, — это вопрос дальнейший, от разрешения которого мы пока можем воздержаться. Если даже определять хозяйство как «самосохранение, руководимое хозяйственным расчетом», то это уже не простое самосохранение. Не удовлетворение потребностей, необходимых для поддержания жизни особи и вида, является целью хозяйства, но удовлетворение всяких вообще потребностей, вызываемых культурной жизнью. В основе его лежит факт накопления капитала, ставший возможным лишь тогда, когда человек, разорвав оковы простого самосохранения, стал преследовать иные, превышающие самосохранение цели. Только с момента накопления капитала стало возможным и развитие хозяйства, между тем как производство благ дикаря, скованное элементарной целью самосохранения, отличается, напротив постоянством и неизменностью.

Неизменность, отсутствие развития характеризует не только способ производства, но и всю вообще жизнь первобытного человека. Природа — вечный круговорот. Каждый новый день повторяет в природе день предыдущий. Если в природе есть развитие, то оно измеряется сотнями тысячелетий. Нужен телескоп научного мышления, чтобы его подметить. Оно не видно невооруженному глазу. И то же самое можно сказать о жизни первобытного человека. Нерывная часть окружающей его природы, дикарь лишь повторяет предшествующую жизнь. Он лишь воспроизводит прошлое, но не дополняет и не углубляет его творчеством нового. Развитие предполагает дополнение и сохранение прошлого, а не простое его воспроизведение. Иными словами, развитие есть только там, где есть история. Но первобытный человек живет в настоящем, у него нет истории. Что это значит? Ведь под историей мы разумеем прошлое человека или народа. Неужели у дикаря нет прошлого? Не всякое прошлое есть история. Ведь мы различаем исторические факты и факты не исторические. Возьмем, например, жизнь Ивана Грозного. Она вся — прошлое. Но тот факт, что в такой-то день такого-то года Иван Грозный проспал столько то времени, вообще говоря, не есть исторический факт. Он прошел бесследно, пропал безвозвратно, как бы исчез и забылся. Но что в 1564 г. Иван Грозный учредил опричнину, — этот факт не пропал, не исчез, он сохранился до нашего времени, он продолжает жить и в современности. Мы носим в себе

это прошлое. Таким образом, история есть не просто прошлое, но прошлое непреходящее, то прошлое, которое не исчезает, но продолжает жить в последующем. Вот этого прошлого и нет у дикаря: пережитое им не сохраняется и не передается последующим поколениям, но исчезает бесследно. Каждое поколение как бы начинает жить сызнова, вновь и вновь воспроизводя минувшее, не продолжая его. Неслучайно поэтому нет истории первобытных народов: недостаток источников не пугает историка. По сравнительно немногим данным удастся иногда историку воссоздать прошлое какого-нибудь народа. А между тем по остаткам жизни первобытных народов воссоздается в лучшем случае лишь их этнография, а не история. И именно потому история первобытных народов не случайно, а существовавши невозможна. История есть только там, где есть культура. Народ тем культурнее, чем дольше жил он исторической жизнью, т.е. чем больше накопил он того непреходящего прошлого, которое, сохраняясь, передается от поколения к поколению. Сказать «исторический народ» — это все равно, что сказать «народ культурный». В силу чего, однако, возможно это чудо истории, этот поразительный факт сохранения прошлого? Почему одно прошлое исчезает бесследно, а другое изымается из власти времени и становится прочным достоянием народа? Ответив на этот вопрос, мы не только вскрыем основание совпадения понятий истории и культуры, но и придем к точному определению понятия культуры*.

7. Среди целей, которые мы ставим себе в нашей деятельности, имеются одни, которые мы осуществляем не ради них самих, но потому, что они суть необходимые средства для достижения других целей. Сюда относится большинство наших сознательных действий: мы едим, пьем, одеваемся, чаще всего и работаем ради других целей, в данном случае для того, чтобы жить. Эти цели ценны не сами по себе, но только как условия другого, отраженным светом которого они как бы светят. При наличии этого другого они ценны и являются предметом нашего домогательства. В этом смысле это — условные цели. Но наряду с ними имеются цели, к которым мы стремимся ради них самих. Они ценны для нас не как условия достижения чего-то другого, но сами по себе. К этим безусловным, или «абсолютным», целям относятся именно все те ценности, которые выше перечислены были в каталоге культуры: наука, искусство, нравственность, хозяйство и пр. Все эти «культурные ценности» светят своим собственным светом, являются «целями в себе». Правда, мы неоднократно пользуемся ими также как орудиями другого: наукой, искусством мы часто занимаемся ради заработка. Мы нравственные часто из благоразумия. Те или иные хозяйственные цели мы ставим себе ради самосохранения или ради разрешения тех или иных научных или художественных задач. И напротив, наукой мы пользуемся часто как орудием при достижении различных хозяйственных целей. Чрезвычайно разнообразны вообще способы использования нами культурных ценностей. И мы не думаем утверждать, что культурные ценности суть исключительно цели в себе, что они не могут или не

должны служить орудиями достижения чего-то другого. Мы утверждаем только, что среди всех других целей именно культурные ценности выделяются тем, что, служа орудиями другого, они кроме того ценны и сами по себе.^{4*} В этом только смысле мы и называем их ценностями абсолютными. Ценности гражданственности и цивилизации не составляют в этом отношении исключения. Хозяйство, как победа человека над внешней природой, есть тоже такая безусловная цель, ценная сама по себе, хотя, с другой стороны, оно есть также необходимое предусловие всякой культуры. Таким орудием является также и право, что не мешает, однако, ему иметь и безусловное значение, поскольку право разрешает для данного времени при данных обстоятельствах проблему справедливости. Это последнее обстоятельство станет еще яснее, если мы обратимся ко второй чрезвычайно замечательной стороне безусловных целей.

NB *Напряженные цели-задания в культуре определяют главную парадигму образования: культурологическую. Все прочие парадигмы (когнитивно-информационная, личностная и модная ныне компетентностная) направлены на задачи, допускающие полное и окончательное разрешение. Потому-то они так притягательны для практиков. Но в этой притягательности таится опасность.*

Парадигма, в соответствии с одним из определенных, — ведущая концептуальная идея, определяющая смысл и направление грядущих преобразований. Среди перечисленных парадигм нет хороших или плохих. Каждая из них фиксирует какую-то сторону или часть педагогической действительности. Но часть никогда не должна подменять целого. Культурологическая парадигма — единственная позволяющая избежать перекосов при определении стратегии развития образования, часто проистекающих из вполне объяснимого праг-

Цели, которые мы себе ставим в своей деятельности, двойственны по характеру своего осуществления. Одни из них являются задачами, допускающими полное и окончательное разрешение. Эти цели могут быть очень отдаленными, почти недоступными для отдельных людей. Такой, например, для многих представляется цель стать миллиардером. Но принципиально возможно стать миллиардером. Миллиард существует, он имеется готовым, данным, и задача здесь состоит только в том, чтобы эту данность перелить по каналам хозяйственной жизни из чужого владения в собственность одного. Но наряду с такими целями имеются и другие, заведомо недостижимые, не допускающие полного своего разрешения. К таким именно целям относятся выделенные нами выше «безусловные» цели. Никто никогда не сможет сказать, что он овладел всей наукой, что им разрешена задача искусства, добра, справедливости. Ни про какой хозяйственный строй нельзя сказать, что он означает окончательную победу человека над внешней природой. При преследовании этих именно целей каждое достижение оказывается только этапом по пути ко все новым и новым достижениям. «Культурные ценности» по самому существу своему являются задачами неисчерпаемыми, или, по сло-

матизма и искреннего стремления догнать и перегнать развитые, демократические страны. Никто не спорит с тем, что содержание образования должно периодически обновляться. Но обновление это, на мой взгляд, не всегда связано исключительно с модернизацией, неизбежной в условиях бурного цивилизационного развития. Иногда не помешает и архаизация — возвращение к вечным ценностям и смыслам. Например, старца Силуана язык не повернется назвать человеком компетентным. Его образование сводилось к двум классам. Между тем над его наследием размышляют до сих пор даже люди, обремененные учеными степенями.

Напряженные цели — задания в культуре, о которых ведет речь С.И.Гессен, помимо прочего возвращают нас к осознанию глубинного смысла всей педагогической деятельности, помогают выработать целостное педагогическое мировоззрение. Без него невозможно выстраивать стратегию и даже тактику образования. Между тем, получив родовую идеологическую травму, а затем, воспользовавшись дарованной свободой, мы пока не усвоили глубокую мысль русского философа С.Левитского: «Мировоззрение свободы не означает свободу от мировоззрения». С.И.Гессен это хорошо понимал и потому явил педагогам «практическую мощь философии».

ву Канта, «проблемами без всякого разрешения». Они указывают нам на некий бесконечный путь, по которому можно подвигаться вперед в бесконечном прогрессе, но пройти который до конца никому не дано. Эта неразрешимость задачи, характеризующая цели культуры, не делает их, однако, от этого мнимыми. Нам известен целый ряд мнимых, неразрешимых целей. Квадратура круга, *perpetuum mobile*⁵, философский камень, — все это не только неразрешимые цели, но цели мнимые, по пути к которым нет никаких достижений, никакого развития и прогресса. Совсем иной характер носят культурные ценности. Неразрешимость задачи науки, искусства, права совсем не означает, что эти задачи — мнимые. Эти цели не менее реальные, чем всякие другие сподна достижимые цели. Работа над ними ведет к непрерывным достижениям: она означает не бег на месте, но неуклонное движение вперед. Неразрешимость этих задач проистекает не от их мнимости, но от их неисчерпаемости. Если цели первого типа суть цели-данности, то эти последние цели, в совокупности своей составляющие культуру, можно назвать целями-заданиями, т.е. задачами высшего порядка, неисчерпаемыми по самому существу своему и открывающими для стремящегося к ним человечества путь бесконечного развития.

Теперь мы можем вернуться назад и, продолжив наше рассуждение, объяснить чудо истории. История, сказали мы, есть непреходящее прошлое, т.е. прошлое, которое передается от поколения к поколению, как неотъемлемое достояние. Она есть «традиция» или, пользуясь прекрасным русским словом, предание. Такое предание невозможно там, где нет задания, т.е. тех неисчерпаемых целей, которые в своей совокупности составляют культуру. Прошлое не исчезает бесследно, но сохраняется, пе-

редается именно потому, что оно служит этапом на пути к вечной и неисчерпаемой цели. Не будь этого единства и вечности цели, не было бы и вечности сохранения. Оградить прошлое от забвения, сохранить его на вечные времена может только то, что само по себе вне времени, что представляет собою, подобно культурным ценностям, вечную, никогда не данную, а только в виде задания предстоящую нам цель. Сохраняется именно то прошлое, которое имеет отношение к культурным ценностям, от которого мы отправляемся в нашей работе над ними, которое мы продолжаем и которое поэтому само продолжает жить в наших трудах. Так, работая над задачей науки, мы продолжаем работу предыдущих поколений. Их научные теории, даже ниспровергнутые нами, продолжают жить в наших теориях, ибо мы продолжаем нашей работой труд, начатый ими и определяемый в своем направлении все той же единой и неисчерпаемой целью — заданием науки. В этом смысле можно сказать, что предание возможно через задание. А это значит, что история есть только там, где есть культура. Ее тем больше, чем больше поработал данный народ над культурными ценностями. История немислима без этих ценностей науки, искусства, государства, права, хозяйства, лежащих в ее основании и делающих ее впервые возможной. Всякая история есть, поэтому, история культуры, политическая история — не менее, чем история хозяйства или история науки. То, что обыкновенно понимают под «историей культуры», противопоставляя ее просто «истории», есть или история цивилизации (хозяйства и техники), или история образованности (науки, искусства, религии), а просто «история» — преимущественно история гражданственности, но все это, как показано выше, в широком смысле слова — культура. Поэтому также и расчленение истории соответствует расчленению культуры: сколько слоев культуры, столько отделов истории. Есть история государства и права, история хозяйства, науки, искусства, религии, но других видов истории, которым не соответствовало бы никакой ценности в системе культуры, не было и не будет.*

Теперь мы можем еще дальше вернуться назад и дать, наконец, более точное, хотя все еще предварительное определение культуры. Культура, имеем мы основание сказать, есть деятельность, на-

ВВ *Всякий человек действительно может сознательно не стремиться к осуществлению целей — заданий культуры. Но педагог — не всякий, он по сути своей деятельности посредник в культуре. Следовательно, выполняя эту скромную, но незаменимую роль, он должен хорошо представлять ее сверхзадачу.*

правленная на осуществление безусловных целей-заданий. Это не значит, что всякий человек, живущий в культуре, сознательно к ним стремится. Ученый может думать только о славе и о своей научной карьере. Рабочий, подавленный властью капитала, может думать только о завтрашнем дне. Оба они могут понятия не иметь о культурных ценностях, могут даже, исходя из какой-нибудь ложной философии, отрицать реальность таковых. Но все они, часто помимо своей воли, подвигают

своим трудом человечество на пути к ценностям культуры: один — накапливая знание, другой — накапливая капитал. Неведомо для самих себя они творят историю, накапливая предание человечества. Первобытный человек не знает этих целей. Подобно волнам вечно бушующего моря, все его усилия разбиваются о высокий берег железной необходимости самосохранения. Там, где человеку удалось пробить брешь в этой сковывавшей его стихии, поставив себе цели, превышающие простое самосохранение, — только там волны его труда смогли не отпрянуть назад, но потечь вперед широким и плавным в бесконечности теряющимся потоком истории.

8. Поставив выше вопрос о целях образования, мы определили эти цели как цели жизни соответствующего общества. Цели жизни современного культурного общества нам теперь известны. Эти цели, как следует из предыдущего рассуждения, и суть цели образования. Между образованием и культурой имеется, таким образом, точное соответствие. Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено. Мы образовываемся всю жизнь, и нет такого определенного момента в нашей жизни, когда мы могли бы сказать, что нами разрешена проблема нашего личного образования. Только необразованный человек может утверждать, что он сполна разрешил для себя проблему образования.

Итак, об образовании в подлинном смысле слова можно говорить только там, где есть культура. У первобытного человека нет образования. По правильной формулировке **Монро**⁷, так называемое первобытное воспитание есть не что иное, как «непрогрессирующее приспособление к среде». «Дитя научается владеть луком и стрелой, выделывать шкуру убитого животного, готовить пищу, ткать, делать глиняную посуду только путем наблюдения над действием взрослых... Все искусства, приобретаемые ребенком, даются ему благодаря повторному подражанию со все уменьшающимся числом неудач и ошибок». Воспитание его неотделимо от самой жизни. Подобно последней оно всецело определяется целью самосохранения.

Если цели образования совпадают с целями культуры, то, очевидно, видов образования должно быть столько же, сколько имеется отдельных ценностей культуры. И действительно, мы находим здесь такое же взаимоотношение, которое мы выше установили между культурой и историей. Сколько культурных ценностей, столько и видов образования. Мы говорим об образовании нравственном, научном (или теоретическом), художественном, правовом, религиозном. Если сравнить видовые определения, прилагаемые в педагогической литературе к слову образование, с приведенным выше каталогом культуры, то на первый взгляд может показаться, что между культурой и образованием нет точного соответствия. Так, например, мало кто говорит о хозяйственном образовании, и уж во всяком случае редко можно встретить в кур-

NB *В последние годы этот пробел ликвидируется в связи с необходимостью подготовить детей и юношество к жизни в рыночных условиях. Казалось бы, все встает на свои места, и даже учащиеся младших классов получают сегодня начальные экономические знания. Но до сих пор хозяйственное образование существует отдельно от педагогики. В моем понимании цивилизованный рынок предполагает не только наличие у людей необходимых экономических знаний, но и неукоснительное соблюдение норм и принципов хозяйственной этики. Современные экономисты не без основания считают, что одним из решающих критериев, определяющих успешность развития экономики, является фактор взаимного доверия. И напротив, отсутствие такового не сулит радужных перспектив устойчивого экономического роста. Излишне напоминать, что по данному критерию мы пока едва ли не на самом последнем месте в мире. Когда все стремятся обмануть всех, добра (как в нравственном, так и в прямом хозяйственном смысле) не жди. Хозяйственное образование в курсе педагогики — это, на мой взгляд, не только и не столько эффективный экономический всеобуч, сколько выделение полей пересечения философии, экономики, этики и права с задачей сформировать у учащихся современные, в значительной степени расходящиеся с тем, что они видят вокруг, воззрения на механизмы функционирования цивилизованного рынка. Для решения этой задачи необходимо опереться на серьезную хозяйственную, управленческую философию. Зарождение и необходимость таковой видел С.И.Гессен.*

сах педагогики самостоятельный отдел хозяйственного образования. Это несомненный пробел в педагогической литературе. В дальнейшем мы покажем, что теория хозяйственного образования вполне возможна. С другой стороны, мы привыкли говорить об образовании физическом и национальном, которым не соответствует в нашем каталоге культуры никаких культурных ценностей. Поэтому в дальнейшем мы должны будем также показать, что физического и национального образования, как особых видов образования наряду с образованием нравственным, научным и художественным, нет и не может быть.

Задача всякого образования — приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного. Деление культуры определяет и деление образования на его виды. Соответственно этому и педагогика, как общая теория образования, распадается на соответственное число отделов: теорию нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования. В основе нашего деления понятия образования лежит, таким образом, признак целей, преследуемых образованием.

9. Эти цели нам теперь известны, и мы можем вернуться назад к вопросу о теоретических предпосылках педагогики. Установление всякой нормы, сказали мы выше, предполагает двойное теоретическое знание: знание материала, который данная деятельность

преобразует, и знание тех целей, которые она преследует при этом своем преобразовании материала. Материал воспитания — живой человек, и знание его мы почерпаем преимущественно из психологии и физиологии. Цели образования — культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть приобщен человек. Какие науки исследуют культурные ценности, устанавливают законы этих ценностей, классифицируют их, определяют взаимные их отношения между собою? После всего сказанного нами выше о культурных ценностях нетрудно видеть, что науками этими являются различные отделы философии. Так наука, как особая культурная ценность, исследуется логикой, устанавливающей законы научного знания, выясняющей различия между отдельными науками и определяющей состав системы науки. Эстетика исследует законы искусства и устанавливает классификацию искусств. Смысл и состав нравственности исследуется этикой. Философия религии и философия права соответственно изучают остальные культурные ценности. Таким образом, каждой культурной ценности соответствует особый отдел философии и обратно: сколько отделов философии, столько ценностей культуры. Если мы сравним приведенный нами выше каталог культуры с традиционными делениями системы философии, то увидим, что всем культурным ценностям, кроме, пожалуй, государства и хозяйства, действительно соответствуют свои отделы философии. Но государство исследуется в тесной

NB *Сегодня американский менеджер высшей квалификации непременно получает философское образование, и после обязательной защиты диссертации ему присваивается степень доктора философии. Такова там третья (послевузовская) ступень подготовки управленцев высшего звена, способных создать свой авторский коллектив и построить эффективную систему управления. Так сбывается то, что предвидел С.И. Гессен: философия являет свою практическую мощь. И сегодняшней менеджер — это прежде всего своеобразное, специфическое мировоззрение, базирующееся на фундаментальных идеях и ценностях. «Ведущий девиз современного управления, — пишет*

связи с правом в философии права. Хозяйству же в современной философии все более и более отводится место, и мы присутствуем при зарождении новой и самостоятельной философской дисциплины — философии хозяйства. Мы видели выше, что хозяйство не есть простое самосохранение, оно включает в себя бесконечную и неисчерпаемую цель — победу человека над природой. Осуществление этой цели действительно означало бы «прыжок из царства необходимости в царство свободы». Но, подобно всем другим культурным ценностям, цель эта есть задание, не допускающее своего окончательного и полного разрешения. Между понятиями культуры, истории, философии, образования и педагогики устанавливается, таким образом, тесное взаимоотношение. История есть повествование о прошлом человечества, накопленном им в его работе над культурными ценностями. Философия есть наука о самих этих ценностях, их смысле, составе и зако-

известный специалист в области философии управления И.А.Богачек, — стратегия определяет любую структуру, идет ли речь о целом государстве или всего лишь об отдельной организации, и эффективное управление — это, прежде всего, приобщение людей к ценностям этого государства или этой организации». Вот теперь все встает на свои места. Коль скоро не выработали правильную долгосрочную стратегию, не сплотили людей вокруг признаваемых всеми ценностей — не получим процветающую экономику. Но за целеполагание и ценностные основания по большому счету отвечает все та же философия. Тендеры, холдинги, лизинги и бартеры — всего лишь необходимая технологическая оснастка, обеспечивающая конкретное воплощение глубинных законов философии хозяйствования.

Платон⁸, Локк⁹, Руссо¹⁰, Спенсер¹¹ — все это имена не только реформаторов в педагогике, но и представителей философской мысли. Песталоцци¹² был только самобытным отражением в педагогике того переворота, который в современной ему философии был произведен критицизмом Канта¹³. Фребель¹⁴, как это признается всеми, был отражением в педагогике принципов Шеллинговой философии¹⁵. Конечно, и развитие психологии и физиологии не проходит бесследно для педагогической теории. Но, почерпая свои руководящие принципы и самое свое расчленение из философии, педагогика в большой мере отражает на себе развитие философской мысли.

NB *Замечательно, что вопреки критике со стороны ревнителей «чистой» педагогики, сама она никогда не настаивала на своей философской невинности; именно такой взгляд позволил С.И.Гессену блестяще ориентироваться в любых прикладных педагогических вопросах, будь то разнообразные педагогические системы и технологии обучения, самоуправление в школе, дидактические основы урока или проблемы вне-*

нах. Но эти ценности и суть цели образования. Следовательно, каждой философской дисциплине соответствует особый отдел педагогики в виде как бы прикладной ее части: логике — теория научного образования, то, что многими не особенно удачно называется дидактикой; этике — теория нравственного образования; эстетике — теория художественного образования и т.д. Нормы, устанавливаемые педагогикой, конечно, не могут основываться на одних этих философских дисциплинах, но предполагают также привлечение психологического и физиологического материала.

10. Задачи дальнейших очерков — подробно развить и обосновать мысли, здесь только намеченные. Пока же приведем еще несколько соображений, подтверждающих наш взгляд о тесной связи, существующей между философией и педагогикой, проблемой культуры и проблемой образования. Если педагогика так тесно связана с философией и в известном смысле может быть названа даже прикладной философией, то следовало бы ожидать, что история педагогики есть часть или, если угодно, отражение истории философии. Так оно и есть на самом деле.

школьного образования. Для учителей, стремящихся к выработке целостного педагогического мировоззрения, продуктивно и то, что философию С.И.Гессен рассматривал расширительно, как квинтэссенцию культуры в целом.

То же самое можно сказать и про историю образования, только отображающую в себе развитие культуры в целом. Те задания-ценности, совокупность которых составляет культуру, далеко не всегда образуют дружное и гармоническое общежитие.

В *Идея столкновения между собой высших культурных ценностей стала центральной в трудах известного английского философа российского происхождения И. Берлина: «Ценности могут сталкиваться даже в одном и том же сердце, но из этого не следует, что одни из них — верные, а другие — нет. Суровая справедливость — абсолютная ценность для многих, но она несовместима с милосердием, которое в конкретных случаях не менее ценно для тех же самых людей. Свобода и равенство — первичные цели, к которым веками стремились многие; но абсолютная свобода для волков — это смерть для овец. Полная свобода для сильных и одаренных несовместима с тем правом на достойное существование, которое имеют слабые и менее способные». (Берлин И. Философия свободы. — М., 2001. — С. 18). Примеры междоусобной борьбы культурных ценностей можно множить до бесконечности. Но какое это имеет отношение к образованию? На мой взгляд, самое прямое. В прошлом, как справедливо замечает Гессен, победа какой-либо одной из них налагала на всю культуру, а следова-*

тельно, совокупность которых составляет культуру, далеко не всегда образуют дружное и гармоническое общежитие. Часто между отдельными культурными ценностями разгорается борьба, в результате которой какая-нибудь одна из них приобретает господство и налагает на всю культуру соответствующей эпохи свой отпечаток. Можно по-разному объяснять причины этой борьбы, но самый факт междоусобной борьбы в среде культурных ценностей несомненен. Так, мы по праву говорим о теократическом идеале Средневековья, провозгласившего верховенство религии, об элитизме¹⁶ античного Рима, превыше всего ставившего ценность государства и права, об эстетизме Возрождения, об интеллектуализме Просвещения с его утверждением всемогущества Разума. Если мы сравним господствующие системы образования и педагогические учения соответствующих эпох, то увидим, что все они отражают на себе этот общий колорит времени, подчиняя отдельные цели образования какой-нибудь одной из них, той, которая добилась гегемонии в культурном сознании эпохи. Так, теократии Средневековья соответствует религиозная система образования, элитизму Древности — государственно-правовая система воспитания, интеллектуализму Просвещения — интеллектуалистическое же воспитание. История воспитания и истории педагогики становятся понятными с этой точки зрения: задача историка — не только объяснить причины возникновения данной образовательной системы, но и понять все ее частности, исходя из единого пронизывающего ее принципа.

тельно, и на образование, свой отпечаток. С учетом печальных итогов ХХ столетия, такая однобокость представляется сомнительной. Если средневековое образование осуществлялось под знаком господства религии, в эпоху Возрождения доминировал эстетизм, а в период Просвещения — интеллектуализм, то современная образовательная система не вправе поддерживать гегемонию какой-либо одной образовательной стратегии. Нам в равной мере важны как накопленные человечеством позитивные знания, так и опыт прозрений и интуиции, содержащийся в мировых религиях. Потеря чувства священного обрушивает ценностную вертикаль. И ХХ век наглядно продемонстрировал крах автономной морали и кризис безрелигиозного гуманизма. Отсутствие же позитивных знаний и навыков рационального мышления делает человека беспомощным в бурном цивилизационном потоке. Сегодня, как никогда, важно сердце проверять умом, а ум сверять с сердцем. Мировоззрение современного человека — это сложный конгломерат идей материалистического и идеалистического толка в их взаимном переплетении. Поскольку все ценности противоречат друг другу, окончательная победа одной из педагогических стратегий (парадигм) не представляется возможной. Невозможность окончательного решения не означает невозможности компромисса, но, напротив, требует смягчения столкновений, сбалансированности подходов, постоянного поддержания хрупкого равновесия между когнитивно-информационной, личностной, культурологической и компетентностной парадигмами образования. В настоящее время в нашей стране взят резкий крен в сторону так называемого компетентностного подхода, что понятно и частично оправдано с позиций задач модернизации образования. Но часть, даже очень существенная, не должна подменять целого.

11. Если проблема образования есть проблема культуры, то, очевидно, отрицание культуры, связанное с отрицанием истории, ведет и к отрицанию образования. Таков естественный вывод из всего, что сказано нами выше. Как же согласовать с этим тот факт, что два величайших реформатора в педагогике, Руссо и Толстой, отрицали культуру? Одно из двух: или вся постановка нами проблемы образования в корне неверна, или Руссо и Толстой в действительности не отрицали культуры. Во всяком случае, прежде чем двинуться дальше, нам необходимо разобрать их учения. Мы оправдаем нашу точку зрения, если нам удастся показать, что отрицание культуры двумя величайшими педагогами было только видимостью, лишь маской, позади которой скрывалось некоторое еще более глубокое ее утверждение. Анализ отрицания культуры и вытекающего из него идеала свободного воспитания введет нас тем самым в основные вопросы теории нравственного образования.

В ЗАЩИТУ ПЕДАГОГИКИ

Постановка проблемы

Тема этих размышлений и научного исследования заключена в определении понятия педагог. Именно педагог, а не воспитатель или учитель, т.е. лицо, чье университетское образование охватывает педагогические науки в самом широком смысле. Получение такого образования не означает последующей необходимости связать себя с профессией воспитателя или учителя. Педагог может посвятить себя научной работе, может пользоваться полученными знаниями для работы школьным администратором или для работы в других образовательных учреждениях. Разумеется, он может стать профессором и преподавать так называемые педагогические дисциплины в учительских институтах, стать воспитателем в более широком или более узком смысле, возглавив, например, колледж или работая в юношеских организациях или посвятив себя образованию взрослых. Но можно стать прекрасным педагогом, посвятить себя воспитанию или преподаванию, не имея специального университетского педагогического образования. Чтобы стать хорошим учителем истории, математики, родного или иностранного языка и т.д., необходимо прежде всего иметь законченное университетское образование в своей отрасли знаний. Еще недавно педагогика считалась необходимой лишь учителям начальных школ, а для преподавателей средних привилегированных школ, согласно другому общепринятому мнению, достаточно было университетского образования в избранной области знаний. Считалось, что интереса к основному предмету, энтузиазма, с которым он преподается, постоянного самообразования и желания углубить научный кругозор достаточно для подготовки хорошего преподавателя и настоящего воспитателя молодежи.

Если мы теперь признаем, что профессия преподавателя невозможна без педагогического образования, то признаем и то, что оно является дополнительным к научной подготовленности по специальности. Сегодня больше никто не придерживается точки зрения, распространенной в педагогике начала века, которая, сравнивая профессии преподавателя и инженера, отдавала приоритет науке как основе искусства преподавания. Даже соединение впоследствии психологии и экспериментальной педагогики было отнесено к сфере научной подготовки по специальности. Преведенная педагогическая наука не замечала, что в чисто технических профессиях между тем, «что делать» и «как делать» нет существенного разли-

чия. В преподавании же складывается единство двух различных отраслей науки, из которых одна — дисциплина, которая преподается, а другая — наука, которая имеет объектом само преподавание как таковое. Пренная педагогика считала, что объектом изучения является овладение узким кругом знаний, как в начальном образовании, а секрет успеха хорошего учителя видела не столько в основательном изучении техники преподавания наук, на которых оно базируется, но, прежде всего, может быть, в том, что, по словам известного польского педагога Я.В.Давида, называется «любовью к людским душам»¹. Известная фраза «любовь к ближнему» и является как раз любовью к детям в более конкретном и точном смысле слова: чувство, которое заставляет нас любить их со всеми недостатками и положительными чертами характера.

Доктор М.Гжегожевская достаточно убедительно показала это в своих «Письмах к молодому учителю»², приведя интересные примеры из богатого жизненного опыта. Если любовь к ближнему в более конкретном смысле слова обозначить традиционным словом *Caritas* (Милосердие), а жажду знаний, любовь к прекрасному, чувство справедливости платоническим термином *Eros* (Любовь) то можно сказать, что обе эти любви — та евангельская к ближнему и эта платоническая к далеким ценностям (недосягаемым в их полном совершенстве) составляют орудия хорошего учителя и хорошего воспитателя. Любовь к детям в реальном смысле всегда вызывает желание познать их психологию и экспериментальную технику, на которой она основана; в то время как любовь к Истине не может не стимулировать увеличение и углубление нашего знания предмета преподавания. То же самое можно сказать и о любви к Прекрасному, в частности, когда речь идет о преподавании художественных дисциплин, или о желании Справедливости, когда речь идет о воспитателях. И наоборот, лучшая техника преподавания и воспитания, если она не пропитана Милосердием, всегда остается мертвой, так же как останется бесплодной вся наука, которой владеет преподаватель, если она не навеяна Любовью.

Но проблема образования хорошего воспитателя или преподавателя выходит за границы этой статьи. Я затронул эту тему для того, чтобы ясно различать проблему, которая стоит перед нами — о том, что значит быть педагогом, и о многом другом. Наша задача, следовательно, состоит в том, чтобы определить границы и содержание педагогического образования. И только после этого мы сможем говорить о профессиях, которым это образование может служить средством подготовки и которые абсолютно не отождествляются с профессией преподавателя.

Педагогика и биология

Объектом педагогики является многостороннее познание феномена образования; его познание является сложным процессом, состоящим из многих слоев, по отношению к которым образова-

ние является объектом изучения различных наук. В качестве первого слоя мы различаем психофизиологический, являющийся биологическим фундаментом образования. В этом аспекте образование рассматривает человека как животное и представляется в форме выращивания и дрессировки. Заботу о новом поколении мы наблюдаем и там, где преобладает почти исключительно инстинкт, к

NB *Сходную, а, пожалуй, даже еще более резкую позицию по отношению к педагогике М.Монтессори занимал и выдающийся российский психолог Л.С.Выгодский, что, между прочим, сыграло не последнюю роль в запрещении монтессорианской педагогики в нашей стране на долгие десятилетия. Новый взлет интереса к творчеству М.Монтессори пришелся в нашей стране на конец 80-х гг. прошлого столетия — время расцвета гласности и демократии. Парадокс заключается в том, что данная педагогическая система привлекла внимание российских педагогов прежде всего отсутствием дрессуры (разрушением традиционной структуры урока, созданием естественной, органичной, продуманной развивающей среды, позволяющей осуществлять ненасильственное, природосообразное обучение детей). Но С.И.Гессен очень точен и аккуратен в своих оценках. Перечитаем фразу еще раз: «... помимо других аспектов ее педагогики, именно биологический натурализм Монтессори способствовал вырождению образовательного метода в дрессировку». Следовательно, помимо биологического натурализма существова-*

примеру у насекомых, и где не может идти речь об образовании как направленной и осознанной деятельности. Но уже у млекопитающих и тем более у человека воспитание имеет характер определенной деятельности. То же самое можно сказать и про обучение, сущность которого состоит в создании так называемых условных рефлексов, т.е. в создании неких привычек поведения, которые действуют почти автоматически, как реакции на некие стимулы или на целые ситуации, в которых оказывается индивидум. Создание таких привычек составляет важную часть воспитания человека, и поэтому обучение является необходимым моментом воспитания не только ребенка, но и взрослого человека. Мы обращаем внимание только на обучение игре на фортепиано или на каком-нибудь ином музыкальном инструменте.

Однако было бы ошибкой отнести весь процесс образования к одному только биологическому строю и, следовательно, стремиться видеть в педагогике техническую науку, которая базируется исключительно на физиологии и психологии и других биологических науках в более широком смысле слова. Очевидным примером такого биологического натурализма, который сводит образование к дрессировке, является взгляды сторонников бихевиоризма, в частности в трактовке американского ученого Дж.Уотсона¹. В моей диссертации о судьбе педагогики Монтессори я пытался доказать, что, помимо других аспектов ее педагогики, именно биологический натурализм Монтессори способствовал вырождению образовательного метода в дрессировку¹.

ли и другие, более весомые основания ее педагогики. И сегодня мы хорошо знаем, что знаменитая детская «садовница» опиралась, в частности, на философию космизма. В руках других, менее философски искушенных людей, копирующих внешние приемы работы, ее образовательный метод действительно может вырождаться в дрессировку, что мне не раз приходилось наблюдать как в Отечестве нашем после «второго пришествия» Монтессори, так и в Голландии, где эта линия никогда не прерывалась. Но любой метод вследствие формального воспроизведения может вырождаться в свою противоположность. И напротив, при вдумчивом творческом переосмыслении опыт наших великих предшественников органично вписывается в педагогику новейшего времени.

Нетрудно доказать, что обучение человека отличается от обучения животных. Последнее имеет чисто биологические цели, так как служит для приспособления индивидуума к своей биосфере в целях самосохранения и сохранения вида. Обучение человека, напротив, возникает как служение общественным целям, и именно поэтому жизнь человека в социуме наслаивается на биологическое начало. По этой причине человек способен видоизменяться, как это довольно убедительно показал русский педагог А.Калашников в своей работе «Социология воспитания»⁵. Только человек способен обучить животное таким образом, чтобы оно было поставлено на службу метабиологическим целям. Но эти цели являются социальными целями самого человека, а не животных. С этим связан и тот факт, что в обучении у зверей нет традиций: волк или пингвин обучают своих детенышей так, как это происходило в далеком прошлом, и у нас нет оснований, чтобы предполагать, что у животных одно поколение передает другому взгляды, отношения, манеры, приобретенные ими, т.е. все то, что составляет сущность традиции. Если бы указанные характеристики передавались потомству (что большая часть современных биологов отрицает), это происходило бы наследственным путем, а не в виде традиций, и касалось бы только органических преобразований, а не точек зрения, отношений и другого содержания того, что мы называем традицией.

Педагогика и социология

Непрерывность традиции, передающейся от одного поколения к другому, — это социальный феномен, а не биологический, так что в том случае, когда мы говорим о наследственности, нужно выделять ее как социальное наследство, переданное через образование. В плане общественного бытия образование выполняет функцию, аналогичную той, которую в плане биологического существования выполняют воспроизведение и наследственность. Так же как они обеспечивают продолжение биологического рода во времени, образование обеспечивает продолжительность существования социальной группы, рода, племени, профессионального коллектива, нации и т.д. Род и социальная группа обладают по

сравнению с отдельной личностью намного более длинным периодом жизни, который кажется бессмертием. «Личности уходят, нации бессмертны», — гласит известный афоризм; и в то время как биологическое бессмертие является делом воспроизведения и наследственности, бессмертие социальной группы хотя бы относительно — это дело образования.

Образование как социальный процесс превосходит «выращивание» и «дрессировку». Цель образования — формировать индивидуума как члена социальной группы. И такое формирование наслаивается, так сказать, на выращивание и дрессировку, как на свои фундаментальные основы, но при этом широко использует специальные средства, которые не могут быть представлены как автоматические действия или как цепочка условных рефлексов. Таковыми являются, к примеру, внушение, соревнование, соперничество, наказание, награды и т.д. Все эти средства, используемые группой для воздействия на индивидуума, осуществляют внешнее давление, которое может быть более или менее сильным, но всегда является давлением. С его помощью социальная группа воспитывает новые поколения адекватно потребностям самой социальной группы, которая всегда стремится к воспроизведению самой себя через молодежь. Следовательно, забота о таком процессе формирования индивидуума позволяет сказать, что воспитание как социальный процесс представляет собой включение индивидуума в социальную группу; и именно так его определяют основоположники социологии, которые рассматривают образование как процесс исключительно общественный.

Образование, являясь процессом формирования личности, обладает такой же структурой, как и другие общественные процессы. Принцип и авторитет, отношения воспитателя с учеником — это отношение к авторитету, к которому присоединяется реакция послушания со стороны ученика. Это полностью соответствует сущности общественного бытия, которое опирается на принцип власти или авторитет. Авторитет является элементом, который соединяет индивидуума с социальной группой, так же как принцип наследственности соединяет его с родом на основе биологического существования. Борьба за сохранение и расширение своей власти, экономическое обладание которой составляет лишь пример, хотя и очень важный, основного содержания общественного существования. Если бы даже мы смогли представить общество, в котором борьба за достижение власти перестала бы быть главным содержанием и фактором развития, всегда бы оставалась организация, которая не сможет существовать без авторитета, который, не встречая никакого сопротивления со стороны индивидуумов или отдельных групп, сможет быть наделен очень ограниченной властью, но который всегда будет авторитетом внешним. С другой стороны, если бы мы также согласились договориться о том, чтобы велись текущие непродолжительные наблюдения за этими группами, то оно показало бы нам, что они могут существовать только в силу давления внеш-

них факторов, к примеру условий труда или общественного мнения, характерных или традиционных, устойчивых или преходящих вкусов, и что такое давление, несмотря на то, что оно соединяет, рассеивая или собирая в один центр, тем не менее постоянно действует способом весьма похожим на авторитарность.

Мы не знаем людей, которые бы не были социальны. Даже у людей более примитивных существовала уже общественная жизнь и различие между теми, кто удерживал власть, и теми, кто подчинялся; даже у них мы находим структуру, которая носит очевидный характер формирования отдельных лиц сообразно потребностям социальной группы. Образование гарантирует племени или роду непрерывное во времени воспроизведение в молодом поколении веры, обычаев, языка, отношения к миру, манер поведения, признанных социальной группой, характерных для нее и отличающих от любой другой. Образ примитивного человека, описанный Руссо как образ существа, свободного от всех общественных уз, давно отвергнут этнологией и социологией. Ученые, работающие над этими проблемами, согласны с тем, что в первобытном слабо дифференцированном обществе индивид подвергался большему давлению со стороны социальной группы, чем в т.н. цивилизованных обществах, где традиция без прежней истории постоянно воспроизводится в обычаях, нравах, поведении и постепенно заменяется исторической традицией, ради которой каждое поколение пополняет и преодолевает, часто созидая вновь то, что унаследовано от предков. Первобытные социальные группы не позволяли индивиду удалиться, пусть ненамного, от установленного образца образа жизни и поведения и требовали более полного включения отдельных лиц в целостность группы и их большего конформизма и субординации по отношению к авторитету и к традиции. Такого не происходит в обществе с более различной исторической традицией.

Именно поэтому в первобытном обществе, как показали социологические исследования за последние десять лет, образование обладает очевидным характером формирования индивидуума по модели, признанной каждой социальной группой как нечто вековое, сакраментальное и неприкосновенное. Если у животных образование не превосходит границ выращивания, то у первобытных народов, общественная жизнь которых есть не просто продолжение биологического существования, но и обладание специфическими законами, не подчиняющимися биологическим законам, образование все еще не превосходит границ формирования или, лучше сказать моделирования индивидуума. Оно, таким образом, наслаивается на выращивание и дрессировку, придавая им собственный отпечаток и собственную форму, делая их пригодными для целей, указанных теми, кто обладает властью в социальной группе. Это составляет особый пример того, как общественное существование наслаилось на биологическое существование и использовало его как свой фундамент или как свою «материю» в смысле, близком к концепции Аристотеля. Чем примитивнее об-

щество, тем меньше значение воспитания превосходит значение авторитета, т.е. отношение начальника к подчиненному и наоборот. С этой стороны формирование в своем более точном аспекте, как мы видим у первобытных людей, обладает самой структурой целей духовной культуры этого народа. Оно призвано и предназначено для воспроизведения моделей, признанных эпохой, и направлено на то, чтобы служить в качестве исключительного орудия авторитета. Религия задумана прежде всего как способ получения власти свыше, как инструмент принуждения сверхъестественных таинственных сил действовать благоприятно для социальной груп-

ВВ *Современные представления о духовной культуре и религиозности первобытного человека рисуют более сложную картину. В частности, известный датский этнограф И. Бьерре, живший среди бушменов Южной Африки, утверждал, что примитивность образа жизни нельзя смешивать с примитивностью чувств: «Примитивный человек вздрагивает не только из страха перед неведомыми силами. Ему знаком поэтический трепет от любви, от счастья, от восторга перед чудом жизни». Г.Померанц и З.Миркина в книге «Великие религии мира» также выводят возникновение первобытного религиозного мировоззрения не только из страха и желания подчинить себе потусторонние силы: «В этом состоянии вдохновения, опьянения миром творятся новые песни, новые подробности старых мифов, заново утверждается и в то же время обновляется предание, из которого впоследствии вырастут первые попытки личного мировоззрения». (Померанц Г., Миркина З. Великие религии мира. — М., 2001. — С. 15).*

пы и неблагоприятно для ее врага. Равным образом магия оставляет свой характерный отпечаток на произведениях искусства первобытных народов, поэтому действие талисманов рассматривается как средство искоренения зла и утверждения добра, образ дикого животного, слово или фраза при входе в пещеру или на стреле не должно отличаться от уже установленных людьми обычаев. Поэтому научная мысль у первобытных людей обусловлена сложным кругом магии. Желание приобрести власть над силами природы или над своим врагом предшествует истинной науке и, следовательно, реальной власти над природой, но желание безопасности так сильно и требует удовлетворения с таким нетерпением, что логическое мышление отбрасывается паралогическим символизмом и воображение заменяет отсутствующую науку. Такой магический способ мышления не дает ни настоящей науки, ни настоящей власти над природой, которые могли бы соединиться только с познанием действующих законов природы, но тем не менее оно дает чувство безопасности и субъективное сознание силы, которые имеют особую важность в борьбе за существование и получение власти.

В то время как образование как биологический процесс (как выращивание или дрессировка) является объектом физиологии и педагогической психологии, основанных на общей физиологии и психологии, задуманной как биологическая наука, образование как форми-

рование является объектом педагогической социологии, состоящей в применении методов социологического исследования к проблемам воспитания. Метод натуралистического биологизма сводит феномен образования к биологическим процессам выращивания и дрессировки и стремится обосновать педагогику с точки зрения физиологии и психологии; таким образом, он дает возможность существованию такого направления в педагогике, как социологизм, которое, не видя в феномене образования ничего другого кроме формирования личности, понимает педагогику как часть социологии или как прикладную социологию. К этому течению «социологизма» принадлежат авторы, которые в политическом отношении очень отличаются друг от друга: например, либерал-демократ Э.Дюркгейм⁶ во Франции, Э.Крик⁷, сторонник национальной педагогики в Германии, некоторые представители марксистской педагогики в России, например А.Калашников, в уже цитированной «Социологии воспитания», а также более современные польские представители социологизма, такие как Ф.Знанецкий, Я.Ст.Бистронь, И.Халасиньский⁸. Но именно один из наиболее известных польских представителей социологического течения Ф.Знанецкий в своих размышлениях выходит за рамки чисто социологической концепции образования. Он признает, что в ходе истории элементы духовной культуры, такие как язык, наука, искусство, приобретают определенную независимость и начинают развиваться по собственным законам, которые не являются более законами социального существования, коими они были порождены и пущены в ход в начале своего развития. К аналогичным выводам приходят также некоторые марксисты, опирающиеся на письмо Ф.Энгельса к Блоху (21 октября 1890 г.), в котором основатель марксизма пишет, что духовная культура, будучи суперкультурой производственных отношений (т.е. отношений возможностей, которые создаются в процессе производства), со временем становится независимой и, наоборот, она способна со своей стороны сильно влиять на формирование общественных отношений⁹.

Педагогика и культура

Не предпринимая попытки решить спорный вопрос о возникновении духовной культуры из области социального существования и об их взаимном влиянии, мы ограничимся тем, что зададим себе вопрос, остается ли образование на платформе духовной культуры (или, пользуясь марксистской терминологией, на платформе «идеологической суперструктуры») или тем, чем оно было на платформе общественного существования, т.е. формированием индивидуума согласно требованиям социальной группы, для того, чтобы включить его наиболее полно в эту группу. Несомненно, есть разница между образованием в обществе с богатой и развитой духовной культурой и сложившейся исторической традицией и образованием в первобытном обществе, где духовная

NB *Внятный ответ тем педагогам, которые до сих пор смиренно выпрашивают у государства или ученых подробно описанную модель выпускника школы, необходимую им для того, чтобы подстроить под нее весь образовательный процесс.*

тура, термином, которому в русском языке соответствует понятие образование, а в немецком Bildung. Впоследствии французы и англичане, чтобы определить этот более древний слой воспитания,

NB *Достаточно редкий в нашей жизни вид мужества — мужество быть самим собой. Самостояние — прежде всего преодоление страха перед бездной, или, по слову знаменитого немецкого сказочника М.Энде, способность учиться падать и держаться ни на чем, как звезды. У него есть изумительная притча. «Человек уютно устроился на диске с горами, реками, лесами.*

Диск вращается в полусфере, вроде планетария, украшенного звездами и луной. Но вдруг небесный свод треснул, и сквозь трещину грянула бездна. В бездне, ни на чем не опираясь, стоит закутанная человеческая фигура, чем-то напоминающая Христа.

И этот человек, не опирающийся ни на что, зовет: «Иди ко мне!» «Я упаду, — отвечает человек на диске. — Ты обманщик, зовешь меня в пропасть!» Трещина за трещиной, весь мир разваливается. Человек цепляется за обломки, а закутанный зовет его: «Учись падать. Учись падать и держаться ни на чем, как звезды».

Бесконечно трудно расставаться с иллюзиями. Легче цепляться за обломки идеологические, национальные, конфессиональные. Но верный выход из хаоса, смуты в умах и сердцах людей может найти только личность, способная к самостоянию. С.И.Гессен это хорошо понимал.

культура является исключительно инструментом власти и еще не освободилась от полного подчинения требованиям социального существования. Мне кажется, что в обществе передовой духовной культуры образование превосходит границы простого формирования индивидуума по модели, признанной социальной группой. Сейчас образование как духовный процесс было бы правильнее назвать словом куль-

тура в русском языке соответствует понятие образование, а в немецком Bildung. Впоследствии французы и англичане, чтобы определить этот более древний слой воспитания, употребляют слово культура^{1*}. «Человек высокой культуры» (умственной, художественной, нравственной) означает, впрочем, нечто большее, чем образованный человек, только потому, что отвечает интересам господствующей социальной группы, т.е. потребностям официальных кругов. Все признают, что поистине образованный человек должен быть не простым воспроизведением модели, навязанной кем-то извне, а скорее он должен быть самим собой или, другими словами, должен быть личностью.

В сущности отношения между учителем и учеником превосходят отношения начальника и подчиненного. Если речь идет о высшем слое образования, учитель и ученик составляют духовную общность, единство взаимного стремления к высшим сверхиндивидуальным ценностям и прилагают общие усилия для их реализации. Платон называл это ностальгией ценностей, любовью к

ним, пробуждающей желание их осуществить, Egos, и человек образованный только тот, кто осознает необходимость подчиняться Эросу, а не людям и их изменчивым мнениям. Согласно Платону, настоящий учитель тот, кто способен, во-первых, не только не погасить, а напротив, разжечь в душе своих учеников ту любовь к истине, красоте, справедливости, которая обычно проявляется в их душе в юношеские годы; и, во-вторых, помочь своим ученикам актуализировать эти ценности, в то время как они не замечают истины и красоты, точно так же как это делает акушерка, которая только помогает родиться ребенку и проверяет, здоров ли он, а не заменяет собой роженицу.

Тогда как в процессе формирования индивидуум является пассивным объектом воспитательных усилий тех, кто обладает властью, в процессе образования он является активным субъектом. Так что правы те специалисты по педагогике, которые говорят, что образование в более широком смысле слова является самообразованием (Дж. Джантиле¹⁰, Дж. Ломбардо-Радиче¹¹). Так думал уже и Сократ, сын акушерки Фенарете, тот самый учитель «величия» духа, когда говорил, что всякий акт познания есть и самопознание; этой фразой он хотел показать, что познание есть творческий процесс, в котором индивид не производит пассивно мнения, навязанного ему окружающей средой, а создает свое собственное независимое суждение и способен обосновать (logon didanai) и защитить (amunai eauto) его от мнения других. В таком случае всякое истинное познание содержит в себе элемент внутренней сознательной жизни, потому что оно не поглощается пассивно извне, а как бы извлекается из глубины души.

Действительно, культура по многим аспектам превосходит формирование индивидуума как социальное событие: она метасоциальна и является духовным процессом, хотя опирается на формирование как на свой фундамент. Индивид перестает быть пассивным объектом, который испытывает внешнее давление своих воспитателей как своих начальников и становится личностью, т.е. существом, снабженным самосознанием и свободой. Он ищет истину, стремится к красоте и совершает добро благодаря любви, которую испытывает к этим ценностям.

Именно они в процессе культуры выполняют ту же функцию, которую в процессе формирования выполняет принцип авторитета. Тем не менее они выполняют эту функцию по-иному. Они воздействуют на личность своей привлекательностью, а не посредством внешнего давления. Они обращаются к нему, призывая его, а не приказывая ему. Воспитанник реализует ценности по своей воле, как свободное существо, а не как раб, по обязанности. Средства, которыми пользуется образование для формирования индивидуума, — внушение, соревнование, соперничество, наказания и награды, — не достигают своих культурных целей. При воспитании личности скорее пользуются не средствами внешнего давления, а способами внутреннего притяжения, пробуждая в

учениках любовь, освобождая творческие импульсы и скрытые способности каждого, «заражая» учеников энтузиазмом учителя и его отношением к познанию и к художественному и нравственно-му творчеству, заставляя изнутри почувствовать удовлетворение от выполненного долга, в отличие от общественного успеха. Пользуясь этими более тонкими средствами духовного характера, воспитатель становится носителем духовных ценностей, единственным, кто живет ими и их реализует в своем творчестве, очень непохожим на тех, кто управляет и требует только повиновения.

В процессе реализации своей индивидуальности ученик отнюдь совсем не изолирован: он является членом более обширного духовного общества, которое осуществляет себя благодаря участию в общем созидании, в общих ценностях, способных раскрыть творческое начало. Культурные ценности объединяют личности в духовные общности, выполняя на платформе духовной культуры функцию, аналогичную той, которую выполняет власть на платформе общественного существования и которая объединяет индивидуумов в социальные группы. Духовная общность, чтобы иметь возможность продлить существование, требует определенной организации и для этого базируется на общественном базисе как на своем фундаменте (впрочем, общественное существование может основываться только на биологическом фундаменте).

В Умение отличить любовь к ценностям от привязанности к собственной среде и социальной группе ограждает от любых форм группового нарциссизма на национальной или религиозной почве, чреватого взаимной ненавистью, агрессией, а в конечном итоге кровью.

не менее духовная общность отличается очевидно и основательно от социальной группы. Так же, как привлечение, вызванное духовными ценностями, отличается от давления, оказанного властью. Или так же, как любовь к ценностям, как Eros Платона, отличается от привязанности к собственной окружающей среде, собственной социальной группе или, наконец, как созидание отличается от процесса.

Поскольку сила культурных ценностей, например научной истины или произведения искусства, не уменьшается от того факта, что большей частью их участники, как люди, так и духовные общности, открыты для всех. Духовная общность основана, кроме того, не только на подчинении совокупности и повиновении авторитету, но и на активном участии в общем созидании. Личность не растворяется в обществе, а, наоборот, ее участие в созидательном процессе воспринимается как участие индивидуальности, незаменимой по своей ценности в единой и более обширной целостности. Так, например, объективная структура науки или языка обращается к личности, говоря ей: «Ищи сама истину и, таким образом, под свою собственную ответственность пиши и говори по-своему», будь самим собой и создай свой собственный стиль для выражения своих собственных мыслей и чувств посредством языка. Если в обществе царит кон-

формизм, это означает, что оно перестало быть просто духовной общностью и что оно стало окоченелым и запертым в себе из-за гипертрофии организации, которая должна была быть только его фундаментом и его подмостками, а стала его целью. В одной индийской сказке Сатана так утешает дьявола, который ему испуганно рассказывает, что человек нашел истину: «Для нас очень опасно, что ты не был внимателен и позволил человеку найти истину, однако не отчаивайся слишком, мы его научим создавать вокруг истины организацию, и тогда он снова потеряет истину».

Третья основная характеристика духовной общности — ее гибкость, в противоположность негибкости социальной группы; она динамична, потому что непрерывное созидание, которое составляет содержание ее жизни, не позволяет ей задерживаться в своем развитии и стать окоченелой. Если так часто говорится о революции в жизни искусства, науки, языка, то становится ясным, что слово имеет силу метафоры. Отвергнутая истина, действительно, не просто уничтожена, как происходит с властью побежденной социальной группы, она побеждена таким образом, что ее прошлое сохраняется в новых завоеваниях. Так же духовная традиция является единством отрицания и утверждения; отвергнутая истина остается сохраненной и включенной в более обширную целостность и воздвигается на более высокий уровень, в значении *Aufhebung*, по Гегелю. Именно на этом основано различие между динамичной традицией и уровнем духовной культуры и статичной традицией на уровне социального существования. Тогда как последняя служит передачей знания, первая передает из рук в руки факел созидания; та, будучи присущей примитивным народам, воспроизводится по обычаю и основывается на образовании новых поколений по вековой неизменной модели, эта, наоборот, образуя традицию исторических народов, непрерывно совершенствует самое себя и становится образованием, которое намного превосходит границы простого созидания.

Воспитание, понимаемое как духовный процесс, является поэтому **самовоспитанием личности**, которая по собственной воле, как свободное существо, повинуется зову духовных ценностей и реализует их в жизни. Старые представители так называемой «гуманистической педагогики», т.е. «педагогики культуры», определяют образование как культуру именно в смысле «гармонического развития личности». Современные представители этого направления говорят о «самореализации личности» путем сосуществования с культурными, сверхличностными целями.

Уже Руссо утверждал, что настоящее воспитание — это воспитание человека, а не ремесленника, чиновника или придворного и т.д., понимая его как реализацию личности, т.е. свободного человека, который чувствует себя самим собой, а не воспроизведением модели, навязанной обществом. Однако он является предшественником педагогики культуры, усматривая в воспитании процесс метасоциального характера и пользуясь при этом паролем инфрасоциального порядка. «Природа» обозначала для Руссо прежде всего царство сво-

боды, и потому оно представляло собой нечто полностью противоположное природе в смысле биологического натурализма, как бытие, в котором царит принцип абсолютного детерминизма.

Концепция образования как духовного процесса, как я ее изложил, рассматривает только один аспект образовательной проблемы. Процесс культуры рассматривается в нем со стороны субъекта. Индивидуализм, который характеризует педагогику Руссо, действительно не следует соединять с педагогикой культуры, которая понимает образование как процесс метасоциального и духовного характера. Как биологическая концепция индивидуума может быть связана только с понятием рода, и как его социальное представление связано с понятием социальной группы, так и личность, которая реализует себя по мере своего участия в сверхиндивидуальных ценностях, не может рассматриваться иначе как член более обширной духовной общности, которая рождается спонтанно и обязательно вокруг общественных ценностей. Субъективный аспект процесса образования личности, однако, неразрывно связан с его объективным аспектом, который основан на том, что культура личности обеспечивает непрерывность культурного созидания в различных областях искусства, науки, техники, так же как и творчества в области морали.

Развитие личности, следовательно, означает, в целом, одновременное введение ее в живое течение созидания культуры. Принимая активное участие или только критически разбираясь в

NB *Сегодня, в условиях информатизации образования, непосредственное соприкосновение с «источниками» культуры и мастерами духовного созидания, к сожалению, отходит на второй план. Учащиеся по большей части имеют дело с многочисленными посредниками: учебник, дайджест, реферат, цифровая фотокопия и т.д. Требуются отдельные специальные усилия педагогов для удержания в арсенале педагогики основного средства образования.*

той или иной области духовного творчества, человек становится членом духовных общностей разных направлений (математиков или зоологов, медиков или историков, философов, поэтов, художников и т.д.), благодаря которым учреждается истинное развитие культурной традиции. Вступление в живую культурную традицию, которую Вильгельм Гумбольдт¹² признавал как самую суть Bildung, предполагает, «чтение» или овладение «культурным багажом» (Kulturguter), иначе говоря, научные, художественные, технические сочинения образованный человек безусловно способен читать и понимать, не находясь ни от кого в зависимости. Он способен извлечь знание из «первых рук», из самого источника, а

не из учебника или популярной литературы. Такова способность читать произведения культуры и самостоятельно их понимать и критически осмысливать по мере продолжительного взаимодействия с «источниками» культуры, т.е. с наиболее прекрасными и самыми лучшими творениями человеческого гения. Потому ос-

новное средство образования — непосредственное соприкосновение с «источниками культуры», а также с мастерами духовного созидания и все более непосредственное участие в этом созидании.

Педагогика как прикладная философия

Какие науки изучают духовную жизнь, если речь идет о структуре и типологии личности или о сущности и роде духовных ценностей или о структуре культурного наследия (тезисах научных систем, художественных произведений) или же о структуре и типологии духовных общностей? Не нужно быть приверженцем ни философии Гегеля, ни философии Вундта¹³, чтобы признать, что духовная жизнь как в ее субъективном виде (личность), так и в объективном (культурные ценности и духовные общности), либо объективированном (произведения культуры) составляла и составляет объект философской науки. Органической частью философии является и наука о культуре, т.е. об образовании как духовном процессе.

Точка зрения о том, что педагогика принадлежит к числу философских наук, несмотря на постоянные попытки «дефилософизировать» педагогику, достаточно широко распространена. Я уже упоминал течение гуманистической педагогики, к которой принадлежат в Польше среди современников проф. Б.Наврочиньский¹⁴ и проф. Б.Суходольский¹⁵, среди зарубежных представителей Г.Кершенштейнер¹⁶ и Эд.Шпрангер¹⁷ в Германии, Дж.Джантале и Дж.Ломбардо-Радиче в Италии, Дж.Дьюи¹⁸ в Америке, Джеймс С.Росс¹⁹ в Англии, П.Хаберлин и Н.Майлан²⁰ в Швейцарии. Мои педагогические произведения также принадлежат к этому течению. Моя книга «Основы педагогики» в ее первом издании (1923) носила подзаголовок «теория культуры», точно такой заголовок в 1925 г. дал своему главному произведению Г.Кершенштейнер; в ней педагогика логично рассматривается как прикладная философия. В своей книге я показал, что структура духовных ценностей и их реализация в объективных творениях (так наз. культурное достояние) является объектом частных наук: этики как теории морали, эстетики как теории искусства, философии права, философии религии и т.д. Поскольку конечные цели образования согласуются с целями культуры, исследование культурных ценностей одновременно порождает науку о конечных целях культуры.

Педагогика отличается от философии тем, что изучает цели культуры в процессе их постепенной реализации личностью и образованным обществом. Задачи образования растут одновременно с ростом детей и молодых людей; и в различные периоды развития принимают различные формы, чтобы суметь соединиться как можно ближе, на более высоком уровне развития человека, с конечными формами различных культурных ценностей, структуры которых изучаются философскими дисциплинами. Каждой из этих дисциплин соответствует определенный раздел педагогики как прикладной философии; логика соотносится с теорией научного образова-

ния, этика — с теорией нравственного образования, эстетика — с теорией художественного образования и т.д. Всем частным разделам логики и методологии, математике, истории, лингвистике и др. соответствуют базирующиеся на них теории обучения математике, истории, языку и т.д. Такое деление системы педагогики как единой общей теории образования и как прикладной культуры приведено в моем первом педагогическом труде «Основы педагогики», в котором представлены только два раздела: теория нравственного образования и теория научного образования.

Но можно привести и часто приводят другое деление педагогической системы, согласно периодам развития ребенка и юноши. В этом случае в каждый период, например в периоды раннего, среднего и позднего детства, отрочества, ранней юности и т.д., происходит анализ внутренней гаммы воспитательных задач нравственного, научного, художественного, политического, экономического, религиозного и других видов образования. Этот способ деления педагогической системы имеет свои преимущества, потому что связан с более конкретной и многосторонней характеристикой различных образовательных учреждений: детского сада, начальной школы, средней школы, лицея и т.д. Именно поэтому я использовал такое деление в своем последнем педагогическом труде «Структура и содержание современной школы: очерк общей дидактики».

Как уже говорилось, в современной педагогике существует два течения, отражающих тенденции «дефилософировать» педагогику: биологический натурализм, который хотел бы утвердить педагогическую технику исключительно на биологических науках, и в частности на физиологии и психологии, ограниченность коих я уже показал, и социологизм, стремящийся основать педагогику на социологии, которой как эмпирической науке отводится место философии, которую социологизм отождествляет с метафизикой. Однако представители этого течения, стремясь вытеснить философию, на самом деле представляют ее под другим именем. Так, Э.Дюркгейм в своих «Лекциях по нравственному воспитанию» дает черновой набросок и в общем верную характеристику нравственной культуры, разделяя формирование современного индивидуума и примитивных народов. В цивилизованных обществах, говорит он, примитивные средства — внушение, наказание, поощрение — постепенно уступают место средствам убеждения, призыва к разуму индивидуума, который должен соглашаться с рекомендациями воспитателей не потому, что они являются начальственными распоряжениями, а потому, что представляют собой советы здравого смысла. Воспитанник должен осознавать, что он повинуется советам собственного разума, собственной свободной воле как свободное существо, несмотря на то, что в сущности нравственное воспитание в цивилизованном обществе остается таким, каким оно было у первобытных людей, — формированием индивидуума по модели, установленной обществом как нечто «коллективно сознающее». Единственное различие состоит

в том, что в современном обществе они пользуются более утонченными средствами, которые обращены, главным образом, к разуму воспитанников, а это по отношению к более сложной структуре такого общества есть результат постепенного и органично растущего разделения труда и потому также растущей естественной зависимости (interdependance) членов этого общества.

Но пока Дюркгейм ограничивается описанием примитивного воспитания и нравственного образования в цивилизованном обществе, он несомненно основывается на опыте. Напротив, когда он хочет показать, что свобода воспитанника только кажущаяся и что в сущности она является простым повиновением приказаниям коллективного разума и, более того, «коллективным сознающим», которым воспитанник подчиняется тем более охотно, чем более глубоко познает их содержание собственным разумом, Дюркгейм идет дальше опыта и начинает философствовать. То же происходит, когда он начинает признавать большое влияние духовных ценностей, требующих «всеобщего почитания (reverence universelle) и являющихся условием жизни общества». Пока он описывает функции этих «внешних ценностей», в которых он видит «орудия любой общности» (instruments de communion), «принципы непрерывного возрождения духовной жизни» (principes d'incessante regeneration de la vie spirituelle), «магниты, которые притягивают, и справедливо притягивают, к себе наши совместные усилия, направленные к одной цели» (des aimants qui attirent et meritent d'attirer nos efforts convergents), Дюркгейм еще остается на почве опыта. Но, с другой стороны, когда он хочет объяснить ценности как «продукт общества», следовательно, соглашаясь с тем, что их сила подтверждается фактом признания социальной группой, и чтобы преодолеть трудности, он кончает тем, что допускает и сооружает «коллективное сознание», создающее сверхиндивидуальные ценности, он снова начинает применять философию, которую критики Дюркгейма, и в частности социологи, не без причины называют спиритуальной метафизикой.

Невозможно «дефилософизировать» педагогику, что превосходно было показано в польской педагогической литературе проф. З. Мыслаковским²¹ и недавно признано группой советских марксистов. Мнение некоторых марксистов, представленное, как мы видели, в 1929 г. А. Калашниковым, о том, что образование заключается в формировании молодого человека, который, таким образом, является «объектом» воспитательного воздействия, а его «субъектом» является группа, удерживающая власть, и что педагогика как теория образования является разделом социологии, теперь отвергнуто советскими марксистами и самим А. Калашниковым. В программе Академии педагогических наук в Москве и в статьях журнала «Советская педагогика», издаваемого Академией, философия образования занимает все более важное место вплоть до того, что признается фундаментом педагогики, в то время как всестороннее развитие личности считается конечной целью воспитания. Несомненно, это более, чем положения социологизма, является концепцией, лучше

всего соответствующей ориентации самого Маркса, т.к. его учение сформировалось под влиянием и в противовес философии Гегеля и Фейербаха. Определяя свою теорию исторического материализма как «переворачивание» идеализма Гегеля, Маркс никогда сам не отказывался от использования философии в этих целях. Согласно Марксу и Энгельсу, общественный класс становится классом в полном смысле слова в той мере, в какой приобретает собственное «сознание», и такое классовое сознание находит свое полное выражение в создании собственной идеологии, диалектическим «саморазмышлением» которого является философия.

История педагогических учений подтверждает в немалой степени всеми современными теориями воспитания зависимость педагогики от философии. Речь идет не только об индивидуальном, так сказать, союзе философии с педагогикой, пример которого дают Платон, Аристотель, Локк, Руссо и многие другие мыслители, а о том фундаментальном значении, которое имеет философская проблематика в истории педагогики. Так, например, разногласия между Комениусом и Песталоцци в понимании интуиции являются в области образования всего лишь отражением противоречий между рационализмом и эмпиризмом и, соответственно, между сенсуализмом и критицизмом. Таким образом, можно привести множество аналогичных примеров в других разделах философии и образования.

Педагогические исследования и педагогический факультет

Анализ феномена образования позволил нам определить круг педагогических исследований. Каждый из слоев образования, которые мы выделили, составляет объект частных наук. Биологический слой образования, т.е. образование как забота и взращивание, является объектом физиологии и педагогической психологии, исследования которых основываются, естественно, на познании общей биологии, так же как на физиологии и общей психологии. Социальный слой образования, т.е. формирование личности — второй потребности социальной группы, составляет объект социальной педагогики, исследования которой основываются на познании общей социологии. Образование как духовный процесс (наконец, как культура) является объектом педагогики как прикладной философии, исследования которой базируются на познании фундаментальных основ философии. К названным педагогическим дисциплинам и наукам, которые составляют ее теоретическую базу, нужно добавить еще историю педагогики и теории организации образовательных учреждений (школа, дошкольное образование, обучение взрослых).

Изучение педагогических учений основано на изучении истории философии, но в немалой степени оно связано с изучением истории образовательных учреждений и истории общественных течений. Создатели педагогических теорий были, по большей части, критиками и реформаторами школы, а также общественными

и политических режимов своего времени. Нельзя понять их критику без познания того, что составляет объект критики. Неоспоримая истина марксизма в том, что он показал зависимость развития идеологии от преобразований, которые совершаются в общественной жизни. В истории педагогических учений эта зависимость очевидна. Не касаясь Платона и Аристотеля, которые изложили свои размышления в трактатах, посвященных политике, нужно вспомнить кое-кого из польских мыслителей, А.Фрыч-Моджевского, автора знаменитого трактата «Об исправлении государства» (1551), который связывал «оздоровление Республики» с широкой реформой образования²². Подобным образом можно воспринимать научные труды по педагогике Локка, но осмыслить его трактаты о терпимости и об управлении и понять «Эмиля» Руссо может только тот, кто изучил «Общественный договор». То же самое можно сказать о Песталоцци, о Гумбольдте и о многих других педагогах. Не желая умножать количество примеров, т.к. их избыток скорее вредит серьезности изложения, я бы посоветовал каждому педагогу изучать историю педагогики в строгой взаимосвязи с историей политических учений.

Если история образовательных институтов необходима при изучении истории педагогических теорий и должна быть тесно с

NB *С.И.Гессен — один из первых российских компаративистов, т.е. специалистов по сравнительному анализу различных педагогических систем и способов организации образования в разные эпохи и в различных странах. Скольких бы ошибочных решений, основанных на поверхностном знакомстве с зарубежным педагогическим опытом, удалось избежать сегодня в России, если бы компаративистский подход занял свое достойное место как в программе педагогических исследований, так и в учебных курсах педагогических институтов (это особенно важно). Тогда, быть может, мы бы так часто не меняли свою педагогическую ориентацию, поочередно рассматривая в качестве эталонной, то американскую, то синга-*

ними связана, то изучение педагогики как прикладной философии требует наравне с этим изучения организации образовательных институтов. Определение воспитательных задач в различные периоды развития человека обязательно связано с постулатами, касающимися организации школ, их интеграции и дифференциации, а также развития дошкольных и послешкольных образовательных институтов. Для того чтобы исследования носили научный характер, а не только были практическим руководством к своду школьных законов для будущих руководителей школ или школьных инспекторов, исследования организации школьного дела должны принять характер сравнительного изучения образовательных систем, исследований, которые англичане называют «comparative education»²³. Эти исследования должны включать в себя изучение проблем руководства школой, финансирования, школьной статистики, проблем, касающихся других учреждений образования и культуры.

пурскую, то европейскую систему образования, весьма смутно представляя себе, к примеру, разницу между французской и немецкой организацией школьного дела. И уж во всяком случае, исповедуя компаративистский подход, мы бы наконец усвоили неоспоримую истину: любая система образования, имея свои плюсы и минусы, строится и вырастает исходя из реальных исторических, социокультурных особенностей данной конкретной страны. Это, разумеется, не означает того, что чужой положительный опыт нам не указ. Его можно и должно творчески перенимать, но слепо копировать — никогда. К сожалению, призыв С.И.Гессена усилить сравнительный анализ педагогических и организационных систем до сей поры не нашел поддержки в отечественной педагогике. Тому есть свои причины. В предшествующую эпоху мешала идеология, допускавшая лишь критику буржуазных, а значит заведомо ложных педагогических и организационных подходов. Сегодня реализовать такой широкий и одновременно глубокий подход не позволяет общий уровень культуры, в том числе и преподавателей педагогических вузов. Есть о чем задуматься. Замечательно, что С.И.Гессен сочетал в педагогике широту и глубину охвата проблем со знанием конкретных, вполне земных деталей (финансы, система управления, школьная статистика, организация школьной жизни и т.д.), без усвоения которых не заработает никакая педагогическая система, какими бы неоспоримыми теоретическими достоинствами она не обладала. Его предложения об организации кафедр в педагогических вузах до сих пор не только не утратили своей актуальности, но являются недостижимым идеалом для многих педагогических учебных заведений.

Множество разных наук связано с педагогическими исследованиями. Это широкий спектр дисциплин — от философии до статистики, от психологии и социологии до финансирования и организации школьной жизни. На факультете, где дополнительно осуществляется педагогическое образование, должны существовать следующие кафедры и кафедральные подразделения: 1) педагогической физиологии, физического воспитания и школьной гигиены; 2) педагогической психологии, психопатологии ребенка и специальной педагогики; 3) педагогической социологии и социальной педагогики (забота о ребенке); 4) педагогики в узком смысле слова (как прикладная философия) дидактики различных учебных дисциплин как научных, так и творческих; 5) истории педагогики, которая включает в себя и историю образовательных институтов и педагогических учений; 6) организации школьной системы и администрирования, финансов и школьной статистики. Я не назвал частные разделы, такие как образование взрослых, организация режима профессиональной школы, организация обучения и досуга в сельской школе. Эти разделы хотя и не составляют теоретически самостоятельных дисциплин, но могут быть на практике отнесены к различным кафедрам, как, впрочем, и специальная педагогика, дидактика музыкального образования, методика лингвистического образования, а также технических средств обучения, как, например, школьное радио и кино и др. В этом перечне педагогических кафедр я пропустил теоретические

науки, которые являются фундаментом педагогических дисциплин, но для будущего педагога их лучше изучать, при множестве аспектов, на своем факультете: общую физиологию на факультете естественных наук или на медицинском факультете; социологию и философские дисциплины (логику вместе с гносеологией, историю философии) на гуманитарном факультете.

Общий минимум всех этих педагогических дисциплин представляет собой базис для каждого педагога, и в то же время возможно углубленное изучение того или иного раздела педагогики сверх названного перечня. Выбор разделов будет зависеть от конкретного профессионального выбора или теоретического интереса, в частности для тех, кто страстно желает заняться научным поиском. Будущий преподаватель педагогики в образовательных учреждениях для учителей должен сосредоточиться прежде всего на изучении общей педагогики и организации школ, соединяя эти дисциплины с углубленным изучением психологии или педагогической социологии или истории образования, соотнося своим интересам. Будущему школьному психологу или работнику психологической консультации целесообразно выбрать прежде всего психологию и педагогическую физиологию вместе с патопсихологией ребенка, изучая также углубленно педагогическую социологию и социальную педагогику. Тот, кто имеет намерение работать в профессиональных консультациях, должен кроме педагогической физиологии с особым вниманием изучать психотехнику и основательно заниматься вопросами организации школьной системы, в частности организации профессиональной школы. Будущий деятель культуры должен завершить специальное образование в секторе культуры для взрослых, соединяющем обучение с организацией досуга, с социологией образования и социальной педагогикой. Напротив, те, кто намеревается работать в школьной администрации, должны будут сконцентрироваться на вопросах организации школьных систем (вместе с системой управления, статистикой, финансами), одновременно углубляя свои знания в области истории образования, в особенности школьной системы и общей педагогики.

Углубленное изучение педагогики как прикладной философии не охватывается ни одной из названных специальностей, потому что она возникла как авторефлексия, т.е. как самопознание посредством целой группы педагогических наук, и поэтому часто и справедливо называется общей педагогикой.

Я обозначил основные практические профессии, к которым готовит изучение педагогики, опуская частные педагогические специальности, такие как преподаватель физической культуры, учитель и воспитатель в учреждениях для меньшинства (слепых, глухонемых, инвалидов, хронических больных, умственно отсталых, морально запущенных), потому что к этим профессиям готовят специальные учебные заведения и отдельные институты. <...>Они требуют особого технического пространства и специального оснащения и, по традиции, обособленного обучения в спе-

специальных учреждениях, необходимых для приобретения этих специальностей, учитывающих местные условия и особенности. Такое разделение на практике часто обусловлено тем, что не должно препятствовать сотрудничеству различных кафедр.

Подготовка преподавателей

Я оставил на конец определение профессии учителя. Это было сделано намеренно и отражало принципиальный ход моих размышлений. Верно ли, что будущий учитель должен стать и педагогом? Одни изучают педагогику и никогда не работают с личнос-

ВВ *В чем, в чем, а в «открытии Америк» мы чрезвычайно преуспели за последние десятилетия. Касается это в равной степени как частных методик, так и более общих педагогических подходов. Вот лишь несколько примеров. Как знать, может быть, внедрение опорных конспектов В.Ф.Шаталова в практику преподавания различных предметов не вызвало бы такого яростного сопротивления консерваторов, если бы знаменитый новатор изначально опирался на работу выдающегося психолога Гальперина «Опорные схемы в обучении», опубликованную еще в 1927 г. Это и было бы грамотной защитой принятых решений, о которой и пишет С.И.Гессен. Правда, для такой защиты необходимо иметь представление о накопленном предшествующими опыте, а не изобретать заново велосипед.*

Другой пример. На заре перестройки, демократии и гласности, сокращая основы тоталитарной советской педагогики, многие учителя и руководители школ увлеклись чрезвычайно гуманными, снимающими стресс приемами известного американского педагога

тью, равнодушны к ближнему и к науке, можно ли их назвать хорошими преподавателями; они никогда не заметят недостаток «любви в человеческой душе», в частности к девушкам, нехваткой Eros'a. Пробудившийся вначале интерес к душе ребенка и жизни молодежи часто способствует открытию путей к законам любви. Будить сознание большинства — благородная обязанность и задача учителя в демократическом обществе; профессия предполагает необходимость изучения педагогики. И если чувствуете, что эта профессия и есть ваше призвание и ваш энтузиазм нашел свое применение, то осмеливайтесь чаще на рискованные эксперименты. Изучение педагогики позволит защитить принятые решения и предупредит от упрощенного и независимого «открытия Америки». Именно у преподавателей обнаруживается наивная вера в существование универсальной панацеи, которая ломает потом жизнь и наносит тяжкий ущерб, поскольку всегда несет разочарование. Наконец, учитель не может игнорировать собственно задачи образования и психотехнику и социологию, и это помогает ему реализоваться. Такое знакомство, уверен, не может заменить любовь к ребенку и любовь к ценностям науки и искусства, но неотступно преследующий их энтузиазм труда облегчает им задачу, защищает их от неудач и разочарований, которые подавляют душевное тепло и, зачастую, ведут к утрате любви.

доктора Спока. И получили ровно те результаты, о которых со значительной долей иронии писал в свое время К.Лоренц: «Фрейд заслужил себе славу, впервые распознав самостоятельное значение агрессии; он же показал, что недостаточность и особенно «потеря любви» относится к числу сильных факторов, благоприятствующих агрессии. Из этого предположения, которое само по себе правильно, многие американские педагоги сделали неправильный вывод, будто дети вырастут в менее невротичных, более приспособленных к окружающей действительности и, главное, менее агрессивных людей, если их с малолетства оберегать от любых разочарований (фрустраций) и во всем им уступать. Американская методика воспитания, построенная на этом положении, лишь показала, что инстинкт агрессии, как и другие инстинкты, спонтанно прорывается изнутри человека. Появилось неисчислимое множество невыносимо наглых детей, которым не доставало чего угодно, но уж никак не агрессии. Трагическая сторона этой трагикомической ситуации проявилась позже, когда такие дети, выйдя из семьи, внезапно столкнулись, вместо своих покорных родителей, с безжалостным общественным мнением, например при поступлении в колледж. Как говорили мне американские психоаналитики, очень многие из молодых людей, воспитанных таким образом, тем более превратились в невротиков, попав под нажим общественного распорядка, который оказался чрезвычайно жестким». Это у них, в отлаженном обществе! Излишне напоминать, что в России мы живем в беспощадное время первоначального накопления, когда будущее наших воспитанников чаще всего складывается по формуле «или пан, или пропал». Спрашивается, стоило ли топиться, не разобравшись в последствиях (а они, как видим, достаточно проанализированы в науке), внедрять чужой опыт, тем самым наглядно иллюстрируя грустное наблюдение писателя Лескова, утверждавшего, что вчерашний раб неизбежно рождает нахала? Приведенные примеры подтверждают очевидную, но до сих пор не усвоенную практиками мысль С.И.Гессена о педагогической науке, избавляющей от наивной веры в универсальную панацею, упреждающей многие поражения и разочарования, которые ведут к утрате любви.

В большинстве стран от учителя начальной школы пока что не требуется завершение университета. Однако прогресс школьного дела ставит вопрос о том, чтобы учителя начальных школ для целостного развития личности ученика имели законченное университетское образование. Такое усердие должно поощряться премией, которой бы награждались учителя, проявляющие в своей работе энтузиазм, любовь к детям и общественные способности. Но почему нельзя иметь профессию, не имея призвания? То, что ты делаешь, место, которое ты занимаешь, это место не начальника или инспектора, но скорее место инструктора и друга по отношению к своим коллегам, и тебе расти вместе с ними. Педагогическое образование учителя начальных классов охватывает определенный минимум, необходимый для углубленной специализации в области природоведения, психологии образования, социальной педагогики, дидактики начального обучения. Но есть еще понятие Эроса души педагога, его любви к науке и красоте: следовательно, оно в соответствии с наклонностями каждого должно сопровождаться учебой и вы-

бором определенной области знания: географии, ботаники, зоологии, агрономии, а также диалектологии или археологии, или этнографии, или музицирования, или литературы, и особенно в областях науки, которые помогают с пользой реализовать начальное преподавание по принципу региональной дифференциации.

Для учителей школ второй и третьей ступени, которые преподают отдельные предметы и от которых требуется получение гуманитарных или естественно-математических знаний в университете, получение экономических или технических знаний в политехническом институте или в других институтах подобного рода, изучение педагогики, напротив, послужит дополнением к профессиональному обучению. Соответствующий «педагогический цикл» завершает последний год академического обучения и в совокупности со стажерской практикой в средней школе должен ограничиться сокращенным педагогическим минимумом. Это не означает, что он должен охватывать все фундаментальные педагогические дисциплины «вкратце», здесь скорее следует ограничиться некоторыми дисциплинами, основательно переработанными. Кроме общей педагогики (вместе с теорией организации школьного дела, методикой обучения избранному предмету и психологией воспитания) достаточно изучение еще одной из педагогических дисциплин по выбору обучающегося, например педагогической физиологии, или социальной педагогики, или художественного воспитания, или также дополнительных разделов возрастной и педагогической психологии. Несомненно, среди учителей каждой средней школы есть знатоки различных аспектов педагогической практики: один может выполнять функции школьного психолога, другой быть специалистом в области физического образования, третий — художественного образования, четвертый — библиотечного дела и т.д.

Изучение педагогики, как уже говорилось, способствует познанию педагогического опыта и техники преподавания, что может защитить многих учителей от ненужных экспериментов и разочарований. Но не менее оно полезно и как наилучшее средство от «отравления техникой». Такое отравление, проявляющееся в подверженности рутине, и есть наихудший враг учителя. Потому что механизация его труда превращает духовное отношение воспитателя к воспитанникам в отношение начальника к подданным, живого носителя духовных ценностей в стража порядка и программы.

Поэтому ни в одной профессии, кроме, может быть, врачебной, не возникает так остро необходимость в периодическом повышении квалификации, как в профессиях педагогических. Каждый учитель

В В первой редакции Закона об образовании РФ 1991 г. предусматривалась возможность годового оплачиваемого отпуска. А дальше, как говорил Гамлет, тишина.

должен был бы через пять лет получить непродолжительный, а спустя десять лет — годичный оплачиваемый отпуск, чтобы освежить свой ум в атмосфере академической учебы. И среди изучаемых предметов не последнее место должно принадлежать предметам педагогическим.

МИРОВОЗЗРЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

1. Значение проблемы

Вряд ли можно найти в настоящее время в педагогике более острую проблему, чем вопрос о мировоззрении и его отношении к школе и образованию вообще. Требование, чтобы школа была проникнута определенным мировоззрением и даже ему подчинена, является в настоящее время широко распространенным; многие видят в нем нечто совершенно очевидное. После того как Джованни Джентиле начал еще до мировой войны вести борьбу против так называемой «нейтральной школы», провозгласив требование, что школа должна выйти, наконец, из охватившего ее духовного паралича и снова стать школой духа, т.е. школой, проникнутой верой и убеждением, — Россия и Италия осуществили, как известно, это требование в широком государственном масштабе. В настоящее время и Германия начинает следовать их примеру. Школьное дело в этих странах, действительно, проникнуто одним духом, сделавшись монополией одного определенного мировоззрения, — коммунистического в Советской России и фашистского в Италии. Однако и в странах старой капиталистической культуры, как например Голландия и Бельгия, остающихся и до сих пор верными принципам либерализма, была после войны сделана попытка преобразовать все школьное дело на началах так называемой автономии мировоззрений. Не предоставляя ни одному мировоззрению монополии в школьном деле, последнее, включая даже и высшую школу, было преобразовано в этих государствах так, что каждой вероисповедной общине, а также и свободомыслящим и марксистам было дано право самостоятельно организовывать в духе своего мировоззрения свои собственные школы, содержимые на средства общин и государства, согласно определенному распределению расходов. Немецкие и французские католики до сих пор видят в таком решении вопроса идеал, к которому, по их мнению, должно стремиться школьное дело и во всех других странах. С точки зрения католических кругов, такая автономия школы по принципу мировоззрения более всего соответствует началу демократической свободы, составляя полную аналогию принципу так называемой национальной личной автономии, которая еще недавно считалась последним словом демократизма для многонационального государства.

Мы видим, таким образом, что как защитники, так и противники либерализма одинаково отрицают сейчас идею нейтральной школы, решительно выступая за господство в школе определенного мировоззрения. Требование это становится лозунгом дня, оно выставляется как требование современной эпохи. То же самое наблюдаем мы и внутри педагогической теории. И здесь обусловленность теории образования тем или иным мировоззрением считается ныне не только чем-то неизбежным, но и желательным. Никто уже не ожидает сейчас решения собственно педагогических вопросов от некоей объективной, якобы чисто опытной науки. Времена веры (или скорее суеверного поверья) в так называемую экспериментальную педагогику ныне безвозвратно прошли. Даже в Америке экспериментальная педагогика сейчас решительно оттеснена на задний план педагогикой философской.

NB Для современной российской педагогики это проблема проблем. Двойной крах утопии и империи, последовавшая затем идеологизация школы обернулись хаосом в головах педагогов, их стремлением уйти от мировоззренческих вопросов, ограничившись прикладными, технологическими аспектами своей деятельности. Закрепленный в Законе об образовании принцип «школа вне политики» и декларируемый плюрализм не сняли с повестки дня мировоззренческую проблему. Не зря кто-то остроумный недавно заметил: «Плюрализм в одной голове — это шизофрения».

Образовавшийся вакуум стал постепенно заполняться осколками разных идеологий и мифологий. Особую опасность представляет сегодня дьявольская смесь коммунизма, фашизма и клерикализма. Вновь и вновь утверждаешься в истинности суждения философа русского зарубежья С.Левецкого: «Мировоззрение свободы не означает свободу от мировоззрения».

Но философия образования, отказывающаяся от естественнонаучной объективности, — разве она не является определенным мировоззрением? Мы видим, проблема мировоззрения стала, действительно, основной проблемой современной педагогики.

2. Детство: по сю сторону мировоззрения

В своей известной книге «Представление о мире у ребенка» Жан Пиаже¹ подверг исследованию мировоззрение ребенка, пользуясь при этом словом «мировоззрение» в самом широком смысле слова. В этом смысле мировоззрение есть факт: к нему нечего стремиться, оно не может быть предметом выбора или принуждения, потому что оно уже существует в наличности, без всякого с нашей стороны содействия. Характерной чертой этого детского мировоззрения, как оно отличает духовную жизнь ребенка вплоть до одиннадцатого года жизни, является то, что вся окружающая среда представляется ребенку неким непрерывным целым, которое существует, однако, не само по себе, как предмет или объект, но лишь как поле детской активности, как своего рода раковина, которую ребенок носит, подобно улитке, все время с

собой. Из этого непрерывного целого («прагматического континуума») в разное время выделяются отдельные части по мере того, как они вступают в актуальное отношение к ребенку как центру активности. В этом именно и заключается сущность «эгоцентризма» детского представления о мире. Эгоцентризм означает связанность детского представления о мире активностью ребенка, а никоим образом не сознательное противопоставление мира своему «я». Напротив, мир ощущается ребенком как продолжение его «я». У ребенка «я» еще не отделилось от мира, дитя живет еще по эту сторону самого деления на мир и «я». Поэтому в применении к ребенку в сущности нельзя даже и говорить о воззрении на мир.

С этим тесно связано второе обстоятельство. Дитя не знает еще категорий, в которых взрослый человек мыслит мир и благодаря которым мир является ему перспективно упорядоченным. Ребенку чуждо не только деление на живые существа и мертвые вещи, на причинные и целевые связи, но даже и на вещи, сделанные искусственно и существующие естественно. «Анимизм» и «артифициализм»², которые, по мнению современных психологов, являются отличительными чертами детского представления о мире, стоят точно так же еще по эту сторону всех различий. Они означают, что ребенок еще не знает упомянутых делений внутри мира, а отнюдь не то, что он «проецирует вовне» известные ему из его внутреннего опыта явления одушевленности и творчества. «Дитя еще не открыло множества перспектив и остается замкнутым в своей перспективе, как будто бы она была единственно возможной». Как для первобытного человека, так и для ребенка еще не существует общее и целое. Дитя находится в отношении к отдельным вещам и к отдельным событиям, но не к бытию как основе всех событий. Поэтому в применении к ребенку нельзя, в сущности, говорить и о воззрении на мир.

Только постепенно, начиная приблизительно с седьмого года жизни, непрерывное целое, окружающее ребенка, начинает дифференцироваться на разные слои. А начиная приблизительно с десятого года жизни происходит и окончательное разделение на «я» и мир, а вместе с тем и превращение его в глазах ребенка в подлинное целое. Сознание мира и сознание своего «я» развиваются параллельно. По мере того, как человек вырабатывает свое мировоззрение и вступает в жизненное отношение к мировому целому, что означает в сущности одно и то же, он развивается так же как личность. Здесь мы имеем уже мировоззрение в высшем смысле слова, не только простое представление об окружающем, которое не есть «Мир» и не есть также еще предмет настоящего «воззрения», но здесь мы имеем уже подлинное мировоззрение, как существенную черту бытия человека как личности. Мировоззрение в этом новом смысле есть уже продукт самопроизвольности человеческой личности. Человек все более сознает свою собственную субъективность, но вместе с тем и мир становится для него все более и более объективным, выступая как предмет сознательного созерцания и действия.

NB *Различие между мировоззрением и замкнутой в себе обезличенной идеологией, на которое обращает внимание С.И.Гессен, особенно важно усвоить педагогам, «ушибленным» единственно верным учением, долгие десятилетия выдававшимся за научное мировоззрение. Именно с этой «родовой травмой» российской педагогики, выросшей из педагогики советской, объясняется аллергия значительной части учителей на мировоззренческие проблемы образования. Не зря пословица гласит: обжегшись на молоке, дуют на воду.*

Задача образования, действительно, заключается в том, чтобы человек выработал себе мировоззрение, а это означает то же самое, что стать личностью. Если употреблять слово мировоззрение в этом смысле, то утверждение, что образование есть выработка мировоззрения, есть не что иное, как тавтология. Образование и есть не что иное, как образование мировоззрения, идущее параллельно с развитием личности. Мировоззрение и личность суть две стороны одного и того же процесса.

3. Отрочество: мировоззрение как духовная атмосфера

Не следует ли отсюда, что образование должно быть обусловлено определенным мировоззрением? Не оправдывают ли тем самым все известные нам практические следствия из этого требования? Так дело обстоит бы в действительности, если бы полученное нами только что понятие мировоззрения не подменялось в этом требовании совсем другим понятием. Мировоззрение, о котором мы сказали, что оно есть оборотная сторона самосознания личности, есть именно воззрение, то есть интуиция, которая, если даже она и пропитана уже абстрактными логическими моментами, во всяком случае не представляет еще собою замкнутой в определенных понятиях теории. Напротив, мировоззрение, которое притязает определять собой образование, есть по необходимости некая логическая, отлившаяся в догму теория миропонимания. Это есть замкнутая в себе и уже обезличенная идеология, а отнюдь не непосредственная интуиция, имеющая своей носительницей живую личность.

Только в этом смысле можно говорить о мировоззрении как задаче образования. Без мировоззрения как жизненного отношения субъекта к мировому целому, отношения, включающего в себя наряду с представлением о мире и оценку его с точки зрения ценностей, а значит и некий жизненный идеал, без такого мировоззрения нет самосознания, а стало быть, человека как личности. Чем больше мир приобретает для человека характер бытия, существующего в себе, тем более сознает он субъективность и перспективность своего на него взгляда, тем более мир становится чем-то существующим для себя, то есть тем большее значение в мире приобретает личное бытие. Самосознание вырабатывается лишь в постоянном взаимонапряжении к сознанию

В состоянии ли такое отвердевшее и превратившееся в идеологию мировоззрение содействовать образованию личности и выработке в ней мировоззрения в установленном нами смысле слова? Новейшие исследования в области психологии детства и юности подтвердили уже давно отмечавшийся факт, что период отрочества, соответствующий возрасту от 10—11-го до 13—14-го года, обращен по преимуществу на внешний мир. В этом возрасте мальчик и даже девочка больше всего интересуются природой и техникой, как средством овладения природой, а также фактами настоящей и прошлой социальной жизни, поскольку они опять-таки связаны с техникой. Ребенок усваивает категории, в которых мир мыслится как событие в себе, не вступая еще в жизненное отношение к мировому целому и не ставя себе еще вопросов о смысле мира и о своем месте в нем, то есть о ценностях, осущестляемых в мире, и о назначении человека. Только в ранней юности, то есть начиная с 13—14-го года жизни, человек обращается к этим вопросам и начинает действительно переживать проблематику мировоззрения. Что же получится тогда, когда отроку будет преподана или даже навязана определенная идеология, то есть готовые ответы, прежде, чем он сам поставит себе те вопросы, на которые эти последние должны отвечать? Он сможет усвоить их своей памятью, но отнюдь не так, чтобы они могли формировать и определять его жизненное отношение к миру. В лучшем случае они останутся мертвым грузом чисто внешних знаний и представлений; но скорее всего будут ощущаться как некое бремя, против которого юноша вскоре попытается возмутиться, хотя бы из присущего ему желания самостоятельности.

Следует ли отсюда, что школа на этой ступени, как, впрочем, и на предыдущей ступени детства, должна ревниво чуждаться всякого мировоззрения? Такой вывод был бы столь же ошибочным, как и неосуществимым, в особенности если иметь в виду проведенное нами различие между непосредственным мировоззрением, носителем которого является живая личность, и идеологией, уже отделившейся от личности и опосредствованной понятиями. Именно хороший учитель, учитель по призванию, никогда не сможет обойтись без мировоззрения или отрешиться от него, и это тем менее, чем больше представляет он собою самостоятельную личность. Не сможет он также и привести к молчанию и бездействию в своей педагогической практике имеющееся у него мировоззрение. Это означало бы для него отказ от своей личности как воспитателя. Но если бы он даже и пытался это сделать, это мало бы помогло. Окружение ребенка вне школы всегда уже пропитано каким-нибудь мировоззрением, ребенок вдыхает в себя эту духовную атмосферу, его окружающую, он «врастает» в то или иное мировоззрение, коренящееся не только в личностях отдельных людей, но и как бы в самой исторической эпохе.

Тем самым мы приходим к понятию мировоззрения как духовной среды, бессознательно окружающей школьника. В настоящее

время эта среда только в редких случаях характеризуется единством. Большею частью она складывается из элементов весьма разнообразного происхождения, напоминая по своей структуре геологические формации с их пестро перемешанными слоями. Культурные содержания былых времен, стародавние обычаи и учреждения, в которых продолжают еще жить обломки старых мировоззрений, составляют низший слой, на который наслаиваются новые потребности и заботы текущего дня, и в них обнаруживается уже новое отношение человека к миру, новые взгляды на назначение человека. Разве школа должна относиться ко всему этому «нейтрально», то есть безразлично? Или, быть может, напротив, она должна активно свергнуть всю эту духовную атмосферу, окружающую ребенка, и попытаться заменить ее единым новым мировоззрением? Именно та школа, которая хочет быть «почвенной» и укорененной в народе, не может идти ни одним из этих путей, как, впрочем, и школа, которая в духе радикальной педагогики ставит себе своим лозунгом возможно большее приближение к «жизни». Если школа игнорирует или даже активно отрицает духовную атмосферу ребенка, то она вносит тем самым в его душу раздвоение и раскол, представляющие собой прямую противоположность тому, что «обусловленная определенным мировоззрением» школа хотела бы как раз создать. Безразличие здесь так же опасно, как и нетерпимость. Безразличие способно только еще более выявить наружу противоречия между отдельными слоями духовной атмосферы, тогда как нетерпимость никогда не сможет обезопасить школу от того, чтобы обломки старого не примешались бы к новому мировоззрению, которое школа хотела бы внедрить, и не исказили бы тем самым его часто до неузнаваемости. Ни безразличное, ни активное игнорирование духовной атмосферы, окружающей ребенка, никогда не будет в состоянии действительно преодолеть старое. Духовная атмосфера не должна быть просто отрицаема школой, она должна быть воспринята образованием в себя и «снята» им (в гегелевском смысле этого слова). Только в этом случае сможет человек образовать свое собственное мировоззрение и тем самым свою личность.

Поскольку речь идет о периоде, когда ребенок еще не пережил подлинной проблематики мировоззрения, когда он и духовную атмосферу, его окружающую, способен воспринимать только как чисто внешнее бытие, могущее в лучшем случае определять только его внешнее поведение, со стороны школы намечается лишь одно отношение как единственно правильное. Это есть отношение активной, то есть проникнутой любовью, терпимости к окружающей среде, в корне отличающееся как от безразличия, так и от нетерпимости. Хороший учитель всегда сумеет обнаружить смысл какого-нибудь старого обычая или даже старого предрассудка, открывая школьнику те проблемы, которые стоят позади них и разрешению которых они в свое время должны были служить. Иначе говоря, он постарается раскрыть для ребенка смысл того мировоззрения, которое не есть ни его собственное мировоззрение, ни мировоззре-

ние его воспитанника, но лишь окружает последнего как некая духовная атмосфера. Раскрыть смысл такого мировоззрения, это значит привести его как бы в динамическое состояние, сделать его понятным в его проблематике. Учителю совсем не нужно при этом воздерживаться от собственного суждения, но нельзя это свое суждение и навязывать школьнику: и то и другое только затушевывало бы для ребенка смысл окружающей его духовной атмосферы. Учитель должен признать эту последнюю в ее ценности и ее проблематике, в чем и состоит смысл подлинной терпимости. К тому же правильное решение еще мало интересует и самого школьника в этом возрасте. Сначала школьник должен пережить на отдельных фактах проблематику мировоззрения, научиться понимать историческую обусловленность, из отдельных слоев состоящую структуру окружающего его духовного мира. Только тогда сможет он воспользоваться фактами духовной действительности как материалом для постройки им своего собственного мировоззрения.

4. Юность: мировоззрение как форма выражения личности

Как же, наконец, обстоит дело тогда, когда наш воспитанник вступает в период юности (14—16-й год жизни)? От внешнего бытия взор юноши обращается к своему собственному «я», которое теперь осознано самого себя в своем отличии от мира, тоже уже приобретавшего для него свою объективность. Этот период есть время формирования личности и вместе с тем образование ее мировоззрения как интуиции, объемлющей оба полюса того взаимонапряжения, которое устанавливается между «я» и миром. В этот период интерес

В *Это о нашем недавнем прошлом. Вспомним, хотя бы, как выглядел в глазах подростка учитель, призванный убедить своих учеников в том, что нынешнее поколение советских людей будет жить при коммунизме. Примечательно, что и сегодня, хотя идеологическая шерсть вроде бы выпала, прежние волчьи повадки дают о себе знать. Не так давно один из авторов учебника истории рассказал мне, как в самой высокой государственной инстанции ему с нажимом объясняли, что последнее десятилетие российской истории*

ученика направляется прежде всего на личность учителя. Ученик тем самым интересуется, как действует его учитель в ответственные моменты жизни, и лишь во вторую очередь, какие ответы дает учитель на встающие перед ним вопросы жизнепонимания. Для юноши мировоззрение есть прежде всего выражение личности, исповедание личности, чем в своем последнем основании мировоззрение фактически и является. Ничто более не отталкивает юношу, как мировоззрение, выродившееся в идеологию и защищаемое как теория, вне всякого отношения к личной жизни защищающего его учителя. И обратно, учитель, который не воплощает в глазах ученика никакого мировоззрения, но действует лишь как простой чиновник и в вопросах жизни ничего не умеет сказать или,

должно трактоваться в школьных учебниках как поступательное развитие демократии. Можно только себе представить, с каким неподдельным энтузиазмом, вооружившись этим учебником, не получающий месяцами зарплату педагог будет доводить данный тезис до своих воспитанников.

точнее, показать учащимся, не ощущается ими как личность. Отсюда известная строгость, с которой юношество оценивает своих учителей, требование, предъявляемое им, чтобы слова учителей отвечали их поступкам. Решающее значение для юношества имеют не теоретические доказательства, взятые сами по себе, но то, как в этих доказательствах проявляет себя человек, пользующийся ими, как они формируют все его жизненное поведение.

Тем самым уже дан ответ на то, какую роль может и должно играть мировоззрение на высшей ступени школы. Если учитель воздерживается от мировоззрения и обнаруживает безразличный нейтралитет в вопросах, которые юношеством ощущаются как вопросы жизни и которые в их глазах являются как бы оселком, коим они испытывают своих учителей, то учащиеся быстро разочаровываются в личности учителя, что необходимо отражается в дурную сторону и на самом преподавании. Ведь как раз в этой высшей ступени школы преподавание имеет уже своей задачей не давать только простую сумму сведений, но приобщить учащихся к тому, что можно было бы назвать духом науки, дать им по крайней мере почувствовать позади сведений оживотворяющий их метод научного исследования. Выполняя эту функцию, учитель является живым носителем научного предания, он выступает как личность, долженствующая иметь свои убеждения, а это значит, что так или иначе он является уже представителем определенного мировоззрения, и это даже в том случае, когда предметом его преподавания является естествознание, математика или какой-нибудь другой предмет, на первый взгляд далеко отстоящий от всякого «мировоззрения».

Но столь же губительным для процесса образования оказывается и противоположное поведение учителя, когда учитель навязывает учащимся свое мировоззрение как некую готовую идеологию, не подлежащую никакой дискуссии и носящую характер непогрешимой догмы. Юность, стремящаяся выработать себе свое собственное мировоззрение, особенно остро ощущает внутреннюю пустоту такого обезличенного мировоззрения, превратившегося в своего рода форму. Если форма плохо сидит на человеке, который ее носит, то она лишается в глазах юности всякой притягательной силы, а человек, ее носящий, теряет всякий авторитет. Но и в том случае, когда идеология является действительным выражением мировоззрения учителя, воспитательное действие ее весьма ограничено. Она сможет подчас объединить вокруг себя активную часть юношества, сплотить их в отряд борцов за некую новую правду, но она никогда не будет в состоянии сделаться для них источником подлинного образования. В самом деле, для научного образования совершенно недостаточны готовые формулы и взя-

тые с чужих слов понятия, здесь особенно необходимо хотя бы пережить и почувствовать ту проблематику, которая кроется позади самых, казалось бы, прочных и бесспорных научных теорий. А что касается нравственного образования, то совершенно необходимым его элементом является чувство ответственности не только за свои собственные поступки, но и за поступки других, то есть переживание нравственной проблематики другого человека как суще-

NB *Здесь автор ведет речь о когнитивных эмоциях, без которых не бывает глубокого усвоения. Между тем только глубоко усвоенная мысль может заставить не только иначе думать, но и иначе жить.*

ственного элемента собственного должностования, благодаря чему только это последнее может в полной мере прилепиться к индивидуальной обстановке и приобрести подлинно конкретный характер. Всякая идеология, напротив, ревниво замыкается от всей той проблематики, которая не подходит к ее готовым формулам, она сознательно

отмечает все сомнения и вопросы, чтобы только не повредить бесспорности и уверенности, на которые она притязает. И потому она не способна раскрыть личность учащегося, она толкает его на чисто внешнюю активность, отвращая его от внутренней работы над самим собой. А между тем подлинное образование имеется только там, где человек осуществляет в себе внутреннюю закономерность науки, нравственности, справедливости и других объективных областей духа как свое собственное дело, как продукт цветения своей личности и собственного мировоззрения.

Таким образом, ни воздержание от мировоззрения, ни владычество мировоззрения, вылившегося в идеологию, одинаково не способны быть факторами подлинного образования. Правильная установка учителя по отношению к юношеству — это существенное исповедание своего мировоззрения без всякого, однако, навязывания его юношеству и притом исповедание его не как некоей готовой догмы, но как динамического воплощения личности. Юность ощущает мировоззрение в первую очередь как форму выражения личного бытия, и стремление ее к мировоззрению есть в последнем счете не что иное, как стремление найти себя самое. Подобная установка учителя, которая кажется нам единственно правильной, отнюдь не является простой золотой серединой между обеими другими установками, отвергаемыми нами вследствие их гибельности для образования. Напротив, она является путем не наименьшего, а наибольшего сопротивления: в ней должно постоянно сохраняться взаимонапряжение между силой собственного убеждения учителя и тяжестью той проблематики, которую он должен раскрыть учащимся, мировоззрение учителя не должно поглотить эту проблематику, и обратно, эта последняя не должна привести учителя к молчанию, исключив его как личность, имеющую свои убеждения, из процесса обучения. Сущность правильной установки учителя заключается, таким образом, не в нейтралитете, а в терпимости. Терпимость же означает, что мировоззре-

В Толерантность, воспитывать которую у учеников призывают сегодня, самому учителю дается с большим трудом. Особенно в наших условиях, когда часто имеешь дело с воззрениями экстремистскими, агрессивными. Вспомни oneself один из таких эпизодов собственной педагогической практики. Шел самый разгар перестройки, сопровождавшейся пиком активности печально известной национал-патриотической организации «Память». Нового ученика в школу привел его отец — телевизионный журналист, известный своими крайне националистическими взглядами. Любопытно, что на вопрос директора школы, почему он привел ребенка именно сюда, а не в находящуюся неподалеку православную гимназию, более отвечающую идеологическим установкам семьи, был получен лапидарный ответ: «А у вас учат лучше». Оказывается, когда речь идет о собственном ребенке, можно поступиться некоторыми принципами.

Воспитанный в соответствующем духе, юноша с первых дней пребывания в школе вступил в ожесточенные идеологические дискуссии с учителями истории, литературы и сверстниками. В моем кабинете его крайне раздражал портрет

Я. Корчака, поскольку, с патриотических позиций, руководителю учреждения больше приличествовало бы поместить на стене светлый лик Дмитрия Донского, а не польского педагога сомнительного еврейского происхождения. Одним словом, перефразируя Гастермана: не тот этот город, и школа не та... К чести педагогов, никто из них ни разу не сорвался, не перешел границы, за которой спор для разъяснения истины не, то есть как интуиция, как форма личности, всегда сохраняет для него свою самооценку, то есть как мировоззрение всегда воспринимается именно самой юностью. Таким образом, наивысшая добродетель учителя заключается в том, что он как бы непрерывно преодолевает свое собственное мировоззрение, не позволяя ему отвердеть в идеологии и обезличиться. Мировоззрение остается тогда живым и личным корнем, из которого вырастают автономные области духа. Напротив, нейтралитет есть не что иное, как терпимость, понятая чисто рассудочным образом, искаженная в кривом зеркале интеллектуализма. Подлинная терпимость всегда пропитана деятельной любовью, тогда как нейтралитет есть безразличие. Но деятельная любовь, составляющая жизненный элемент всякого подлинного образовательного акта, есть конкретная любовь, любовь к ближнему, то есть к живой личности человека, а не отвлеченная любовь к дальнему, то есть к идее, которая в последнем счете есть всегда только тонкая или, если угодно, «сублимированная» форма любви к самому себе. Подлинная любовь как и подлинное образование, начинается, напротив, отречение от всякой любви к самому себе, в том числе и любви к собственному мировоззрению, но именно дейательное отречение, а не безразличие и не отказ от собственного личного бытия. И только такая проникнутая самоотречением любовь может в последнем счете удовлетворить и эросу юношества, то есть его стремлению к высшему бытию и бесконечности.

Я. Корчака, поскольку, с патриотических позиций, руководителю учреждения больше приличествовало бы поместить на стене светлый лик Дмитрия Донского, а не польского педагога сомнительного еврейского происхождения. Одним словом, перефразируя Гастермана: не тот этот город, и школа не та... К чести педагогов, никто из них ни разу не сорвался, не перешел границы, за которой спор для разъяснения истины

превращается в спор во имя победы любой ценой. Как тут не вспомнить замечательную мысль философа Померанца: стиль полемики важнее предмета полемики. В педагогическом отношении она безупречна. Иными словами, педагоги собственным примером обучали «строгого» юношу культуре диалога, расширяя его поведенческий репертуар. Со временем он уловил атмосферу школьной жизни, усвоил ее уклад, стал неприменимым участником лицейских вечеров и традиционных капутников. А затем как-то сошел на нет подростковый экстремизм. Нельзя сказать, что его взгляды претерпели коренное изменение. Влияние семьи перебить трудно, да никто и не ставил перед собой такой задачи. Исчезало другое: изматывающая душу настороженность, болезненная подозрительность, постоянное ощущение себя в стане врагов, маниакальная заикленность на сверхценной идее. Переоценка ценностей произошла позже, спустя годы, когда, став взрослым человеком, историком по образованию, он пришел извиняться за свое боевое прошлое. Мы вместе посмеялись над его детской болезнью «правизны» в посткоммунизме.

5. Образование как преодоление мировоззрения и разложение образования идеологией

Мировоззрение, сказали мы, есть самосознание человека, интуиция им последнего основания своего собственного бытия.

Оно коренится в личном и историческом бытии человека, в его собственном характере и в духе времени, то есть исторической ситуации, выражая тем самым своеобразие как личного, так и объективного духа, в котором человек живет. Оно есть как бы корень, связующий человека с онтологической почвой его бытия. Когда корень этот выходит из почвы, он расцветает, в виде ли философии или искусства, религии ли, нравственности или какой-нибудь другой автономной области духа, и в разнообразной объективности и всеобщности этих областей духа как бы растворяется первоначально субъективный и частичный характер порождающего их мировоззрения. Но для этого необходимо солнце любви, благодаря которой только мировоззрение и может раскрыться, вобрать в себя проблематику мира, динамизироваться и расцвести в виде организма культуры. В жарком дыхании ненависти и любоначалия мировоззрение, напротив, засыхает, замыкается в своей субъективности и частичности от всякой выходящей за его пределы проблематики, застывает в идеологию и обезличивается, вырождаясь в механическое и абстрактное орудие, в острый меч борьбы. Воля к власти превозмогает в идеологии волю к правде, и мировоззрение затвердевает тогда в неподвижную догму, в своего рода блиндаж, прикрывающий бойца во время сражения.

Тогда как для мировоззрения характерна хорошая и плодотворная диалектика, которая проявляет себя в непрерывном взаимонапряжении между субъективностью исходного пункта и объективностью цели, между частичностью бытийного основания и всеобщностью искомой правды, к которой стремится мировоззрение, в идеологии имеется только дурная, выродившаяся диалектика, диалектика

противоречий, в которых по необходимости запутывается идеология и которые являются не чем иным, как выражением утраты мировоззрения его жизненности, вырождения его в механизм. Эта дурная диалектика мировоззрения, выродившегося в идеологию, приводит в педагогике к следующим внутренним противоречиям. Современная нейтральная школа, говорят защитники «мировоззренческой» школы, есть школа, ограничивающаяся простым сообщением сведений, школа, лишенная всякого внутреннего убеждения и потому чуждая жизни. Если школа должна стать подлинно жизненной школой, и даваемое ею образование должно стать «почвенным», то есть не должно ограничиваться одним рассудком человека, но должно стремиться проникнуть к более глубоким, иррациональным слоям человеческой души, чтобы формировать всего человека в целом, то тогда школа должна проникнуться единым духом и, стало быть, одной определенной идеологией. Образование должно, с этой точки зрения, быть укоренено психологически в характере человека, а исторически — в ситуации определенной эпохи, а это и означает, что оно должно быть обусловлено не одной только «наукой», но и «мировоззрением». Спрашивается, могут ли быть все эти цели, которыми оправдывается требование «мировоззренческой» школы, на самом деле осуществлены этой последней, в частности тогда, когда мировоззрение подменяется идеологией, что в практике государственной школы будет, по необходимости, всегда иметь место. Что станется в этом случае с так называемой психологической укорененностью мировоззрения?

В Это особенно характерно для эпох, в которых происходят стремительные, бурные изменения. С этих позиций наше время в значительной степени характеризуется тем, что опыт отцов, включая и учителей, для детей пригоден не вполне, а часто даже обесценен. Дело даже не в беспомощности старшего поколения перед лицом новых реалий жизни: компьютерной техники, рыночных отношений и т.п. Задумаемся хотя бы над грозным фактом, накладывающим отпечаток на мировоззренческую атмосферу страны: у поколения не воевавших отцов уже выросло поколение воевавших детей.

Ведь мировоззрение каждый человек избирает себе сам в соответствии со своим характером. В школу же ученик поступает не по собственному выбору, выбор мировоззрения производит за него или родители, если школа организована на началах «мировоззренческой» автономии, или господствующая в государстве партия, если школа подчинена режиму монопольного мировоззрения. В обоих этих случаях ученик стоит уже перед готовым мировоззрением, которое навязывается ему извне, без всякого личного акта решения с его стороны. Что же касается укорененности «мировоззренческой» школы в духе времени, то и здесь следует сказать, что ведь мировоззрение школы определяется по необходимости старшим поколением, то есть духом уже прошедшей или во всяком случае отходящей в прошлое эпохи, а не потребностями и чаяниями будущего, еще только рождающегося времени. Но ведь именно в этом будущем, школой не учитывае-

мом времени будет нынешняя школьная молодежь жить и действовать. Поколение учителей всегда будет, как психологически, так и в отношении духа времени, отставать от молодежи и представлять не то мировоззрение, которое для нынешней школьной молодежи окажется существенным и «почвенным». В школе с предписанным мировоззрением последнее сможет учащимся быть только навязано, оно никогда не станет предметом их собственного решения, их собственного выбора или плодом «судьбоносной встречи», на что именно, однако, и притязает идеология, отвергающая беспочвенность, внутреннюю пустоту и безжизненность нейтральной школы. Школа, в которой безраздельно господствует предписанная извне идеология, дает как раз прямо противоположное тому, что обещает так называемая «мировоззренческая» школа. Мировоззрение утрачивает в этой школе все свои ценные и характерные черты, так же как и само образование в ней лишается своих существенных признаков.

NB *Ну, уж это-то мы наблюдали, что называется, по полной программе в советской школе.*

Нельзя отрицать, что образование имеет своей целью включение подрастающего поколения в общественные союзы, например в класс, в народ, в государство и другие коллективы, из которых слагается ткань общества. Только посредством образования общество, так же как и отдельные коллективы, из которых оно слагается, могут длиться во времени. Отрицать эту социальную функцию образования так же невозможно, как нельзя отрицать, что в задачи образования входит и развитие естественных сил человека, «воспитание» его в узком смысле этого слова, то есть превращение его в жизненно сильный биологический организм. Но этими двумя целями, биологической и социальной, феномен образования отнюдь не исчерпывается. Образование означает, кроме того, приобщение человека к духовным ценностям науки, искусства, права, хозяйства, и если и здесь имеет место приобщение учащегося к современному ему литературному языку и своего рода «включение» его в «поток» науки, искусства и в другие духовные реальности, из которых слагается сфера культуры или «объективного духа», то это включение имеет своей оборотной стороной также и раскрытие индивидуальности учащихся, личное и творческое усвоение ими духовных ценностей, которое немислимо без свободных актов человеческой личности, в коих раскрывается самостоятельное убеждение человека, его совесть. Именно тем и отличается то, что мы называем традицией или преданием, от простой биологической наследственности, что в предании участвует свободное творчество личности, тогда как биологический род продолжается как бы сам собой и наследственные качества передаются из поколения в поколение без всякого участия личного творчества. Историческая традиция продолжается только в силу того, что культурные ценности прошлого не только самостоятельно усваиваются новым поколением, но и претворяются им, перерабатываются в новом направлении, являются предметом

творчества, выходящего уже за пределы простого усвоения. В этом смысле прошлое живет лишь в актах творчества, хотя и направленных все на те же цели, но отнюдь не ограничивающихся простым воспроизведением прошлого. То, что в области чисто биологической осуществляется простой наследственностью, в области исторической (и в совпадающей с ней области культуры) выполняет образование. Даже простое включение подрастающей молодежи в общественные союзы, благодаря чему эти последние только и могут продолжаться во времени, представляет собой не чисто «естественный» или «органический» процесс, но есть уже более сложный духовный процесс, ибо в социальном слое большею частью всегда уже просвечивает высший слой духовной культуры («образованности»). Так, «включить» себя в народность, в государство или даже в класс означает в действительности приобщиться к потоку науки, искусства, права, хозяйства, носителями которых являются данный народ, государство или класс, а это возможно

В *Ценнейшая мысль! То, что прошлое живет лишь в актах творчества, к сожалению, плохо понимают наши традиционалисты, стремящиеся к буквальному воспроизведению того, что было. Отсюда, по меткому выражению философа Г. Померанца, стремление к возрождению веры отцов часто на практике оборачивается возрождением ненависти отцов друг к другу.*

только через творческое усвоение предания и культурных благ, в нем отложившихся, то есть уже не через простое «включение», а через свободное усилие человеческой личности. Даже если мы обратимся к так называемому физическому образованию, то увидим, что и оно в сущности никогда не есть простой «рост» или «развитие» организма, но есть процесс, насквозь пронизанный духовными ценностями, осуществляющий в себе, например, не только цели государства, народа, но и науки, искусства, права, так что организм в нем развивается не «сам по себе», но как носитель духовной личности человека.

Поэтому даже и в физическом образовании наличествует уже момент свободного решения, творческого акта, в котором участвует самостоятельным образом личность воспитываемого, чем физическое образование и отличается от чисто биологического роста.

Из трех слоев, которые мы различили внутри феномена образования (слой биологический, социальный и духовный), в эпохи так наз. «органической культуры» в практике образования преобладает момент социальный. Главная функция образования заключается в эти эпохи в том, чтобы включить молодое поколение в коллективы, составляющие данное общество. Эти эпохи характеризуются единством мировоззрения, которое носит статический и замкнутый характер. Молодое поколение постепенно вращается в это господствующее мировоззрение, хотя момент личного творчества и свободного решения и здесь никогда не отсутствует совершенно. Несмотря на свой замкнутый и статический характер, органическое мировоззрение еще достаточно гибко для того, чтобы

воспринять в себя проблематику окружающей действительности. Но совсем иначе обстоит дело тогда, когда органическая культура внутренне разложилась, и место единого мировоззрения заняло множество борющихся между собою мировоззрений. Момент личности и ее свободного участия в творчестве духовных ценностей приобретает тогда преобладающее значение. Только для детского возраста можно еще здесь говорить о процессе вращивания в мировоззрение среды, хотя, вследствие наличия в последнем нескольких слоев различной давности и значения их для настоящего, перед образованием выступает здесь, как мы видели, задача предварительного простого постижения обломков старых мировоззрений в их проблематике. Напротив, юность уже явно стремится к тому, чтобы образовать свое собственное мировоззрение или, по крайней мере, самостоятельно выбрать между существующими. Поэтому, если в такую «критическую» эпоху какое-нибудь мировоззрение притязает на исключительное господство, то момент «включения» вступает в противоречие с моментом личной автономии, и если этот последний совершенно исключается первым, то и самое образование подвергается разложению. Оно вырождается в пропаганду, подобно тому, как служащее его основой мировоззрение отвердевает в идеологию, как механическое орудие борьбы за власть.

Пропаганда есть образование, искаженное в кривом зеркале ложноначалия и механизма. Она имеет в виду лишь чисто внешнее сплочение масс, ей нет дела до того, чтобы образовать отдельного индивида в активного носителя предания, что, как мы видели, возможно только тогда, когда в процессе передачи участвует свободная личность человека. Пропаганда обращается к внешнему слою души человека, еще более поверхностному, чем его разум, тогда как свобода относится к еще более глубокому слою души, образуя иррациональную основу личного бытия. В пропаганде свобода заменяется произволом множества чисто внешних впечатлений. Пропаганда есть по необходимости массовое производство, и человек для нее — лишь экземпляр массы, а не индивид, обладающий незаменимой собственной ценностью. Идеология, которой пропаганда пользуется как орудием своей борьбы, подражает статическому и замкнутому характеру мировоззрения органической культуры. Но так как она есть только чисто механическое ему подражание, замкнутость его вырождается тут в сознательное исключение всякой чуждой проблематики. Вместо статического мировоззрения получается «чугунная» идея, пользуясь превосходным по своей точности выражением Достоевского, то есть идея, лишенная всякой внутренней гибкости, стремящаяся подавить своей массой и вместе с тем, как чугун, ломкая. Задача приобщения к традиции подменяется в ней чисто внешней муштровкой, лишь бы только сплотить на время массы в боевые колонны. Во всех отношениях пропаганда есть суррогат того, что есть подлинного в жизни духа, продукт эпохи, утратившей свое собственное лицо в погоне за массой и за внешним успехом, как

бы подчас она ни отрицала это свое происхождение и не кичилась своей любовью к органическому. Пропаганда есть абсолютизирование политического начала власти, ведущее, впрочем, к саморазложению последнего: из одухотворения власти, как необходимой основы справедливого общественного бытия, политика становится деятельностью, ставящей себе единственной своей целью уничтожение врага и руководящейся единственно мотивами любоначала и ненависти. Если терпимость есть существенный признак всякого подлинного образования, то пропаганда характеризуется, напротив, прежде всего пропитывающим ее фанатизмом.

Поэтому для образования и нет ничего опаснее, чем «идеократия», которая вместо того, чтобы раскрыть мировоззрение, следать его текучим и жизненным, приводит к отвердению мировоззрения в идеологию. Существо мировоззрения заключается в том, что оно связует культурно-творческую деятельность человека с последним, иррациональным корнем его живой личности. Именно эта связь и пропадает в идеологии. Идеология есть не что иное, как обезличенное мировоззрение. Образование есть, напротив, процесс формирования личности человека, и обретение человеком мировоззрения есть только оборотная сторона этого процесса, оживотворяемого лишь любовью. Образование гибнет там, где любовь вытесняется любоначалием. Нет спора, мировоззрение есть последний принцип образования, но именно мировоззрение, которое не поддается отвердению и не замыкает себя от окружающего, но всегда готово преодолеть себя самого. В этом смысле преодоление мировоззрения есть основная заповедь всякой подлинной образовательной деятельности.

NB *После всего сказанного остается лишь добавить, что осознание не-отвратимости разложения подлинного образования идеологией не пришло ко многим педагогам и по сей день. Смешение понятий «мировоззрение», «идеология» и «пропаганда» тому причина. Ностальгическая тоска одних педагогов по ясному и твердо му мировоззрению ушедшей эпохи и, напротив, устойчивая аллергия на любые мировоззренческие вопросы других — результат этой путаницы. Стремление найти единую, объединяющую всех, от божка до олигарха, общенациональную идею из того же ряда. Но в сложном дифференцированном обществе нет и не может быть одной на всех идеи.*

Тем не менее, действительно, серьезная проблема сплочения людей остается, и решается она, как правило, на уровне пропаганды тех или иных установок и идеологием, отвечающих очередным насущным потребностям общества и государства. Но, во-первых, как уже не раз бывало, потребности общества и государства могут не совпадать. И тогда пропагандистские потоки (в свободном гражданском обществе) неизбежно будут сталкиваться. А во-вторых, и это самое главное, любая пропаганда, вне зависимости от личной искренности и энтузиазма ее носителей, не может не быть односторонней, ибо она прежде всего направлена на манипуляцию сознанием людей. Манипулятивный характер пропаганды разлагающе действует на личность. Кто бы ни занимался манипуляцией (компания друзей или политическая партия), ее

адресату приходится защищаться в первую очередь от расщепления своей личности, от изоляции одной ее части от всего контекста.

Например, манипулятор адресуется к одной ролевой позиции, искусственно изолируя ее: «Ну, ты же в первую очередь мужик!» (провокация, действующая довольно эффективно при поднесении подростку первого стакана водки или, того хуже, при приглашении к групповому насилию). Или: «Разве ты не сын своего народа?» (например, при подготовке погромных акций). Из недавнего опыта: «Вы же советский человек?! Тогда подпишите (обращение, почин, донос и т.п.)». Так любая окаменевшая идеология в качестве инструмента использует пропаганду, сознательно направленную на расщепление личности, без которого невозможна манипуляция людьми. Цели образования, и в этом Гессен прав, прямо противоположны. Задача образования не раскалывать, а собирать личность. Но «собрание себя» невозможно без выработки органического мировоззрения, построенного на началах любви и духовности. Чем выше духовность личности, тем меньше опасность стать игрушкой, инструментом, средством в чужих недобросовестных руках.

6. Политизирование образования и политическое образование

Какие же следствия вытекают из сказанного для вопроса о правильной организации школьного дела? В качестве общего принципа можно выставить в сущности лишь одно только положение: школа должна быть организована как в общем, так и в частном на начале подлинной терпимости. Чем более учительский персонал данной школы проникнут едиными духовными устремлениями, то есть однороден в своем мировоззрении, тем, конечно, лучше для школы. Однако это единство никогда не должно принимать затверделой формы догматической идеологии. Оно может возникнуть лишь само собою, как живое единство общих устремлений, как согласие личностей, а не как однообразие обезличенной идеологии, к тому же еще начальственно предписываемой. А для этого необходимо, чтобы каждый отдельный учитель чувствовал себя прежде всего ответственным сотрудником общей школьной работы, а не чиновником, состоящим на службе у посторонней школе организации, все равно, будет ли эта организация «нейтральным» государством или «мировоззренческой» (церковной или противцерковной) общиной. Поэтому практика английской школы, где руководитель учебного заведения сам подбирает себе сотрудников, а не получает их по назначению от школьного начальства (все равно, чем бы это последнее ни руководствовалось — соображениями ли официальной идеологии или служебными правами учительского персонала), более всего способна обеспечить внутри каждого заведения единство живого мировоззрения, а также предотвратить последнее от вырождения в безразличный нейтралитет или в нетерпимую идеологию. От школьного законодательства можно и должно ожидать лишь того, чтобы оно не препятствовало свободному сплочению одинаково мыслящих педагогов, но отнюдь не того, чтобы оно

предписывало или навязывало такое сплочение. Поэтому «мировоззренческая» автономия школы, как она в полной мере проведена в Голландии, не может быть признана правильным решением вопроса. Без всяких оговорок следует признать, что если школа, обслуживаемая согласно мыслящим учительским персоналом, хорошо выполняет свою образовательную функцию, удовлетворяет требованию терпимости и обслуживает не какой-нибудь частный интерес, а общество в целом, то она имеет право на то, чтобы содержаться на государственные или земские средства. Но откуда еще далеко до признания необходимости расколоть все школьное дело на «мировоззренческие автономии», что привело бы только к усилению, а не ослаблению нетерпимости. «Мировоззренческая» автономия только усиливает любоначалие отвердевших в идеологию мировоззрений, стремящихся к утверждению или расширению своей мощи. Она только раздувает борьбу за людей, которую ведут между собой обезличенные мировоззрения, вместо того чтобы помогать людям в их борьбе за собственное мировоззрение. Образование необходимо искажается при ней пропагандой, что ведет только к политизированию школы. И действительно, в Голландии «мировоззренческая» автономия школы привела на деле к тому, что открытие или закрытие школы или даже одного школьного класса в какой-нибудь деревне или местечке приобретает сплошь и рядом характер острого политического вопроса. Если до последнего школьного закона политическая борьба за школу в Голландии велась в течение десятилетий в парламенте, то теперь она внесена в каждую отдельную общину. Она только распылилась по всей стране, а отнюдь не прекратилась, как того хотели авторы закона.

Отрицать притязания политики в отношении образования не приходится. Государственное воспитание или, вернее, гражданское образование есть необходимый составной элемент каждого истинного образования. Но политика извращается тогда, когда существо ее понимается чисто отрицательно, как «уничтожение врага», как простая борьба за власть ради власти, когда она понимается как область исключительного господства любоначалия. Подобно всякой другой области культуры, и существо политики может быть определено лишь положительным образом. И если верно, что государство есть по преимуществу властный союз, то есть союз, которому принадлежит «монополия принуждения», то все же собственная положительная задача политики заключается не в простом расширении мощи как таковой, а в одухотворении мощи, в объективировании власти. Мощь, которая покоится только на самой себе и не преследует никакой высшей цели, в конце концов внутренне разлагается. Сознание своей вины, своей ответственности по отношению даже к тем, против кого оказывается необходимым применение силы, есть существенный элемент всякого великого политического действия. Для политики существенна не только готовность власти утверждать себя самое по отношению ко всем враждебным силам, но и солидарность, которая, как это бы-

вает во всякой рыцарски ведомой борьбе, распространяемая также и на противника. Уже поэтому существо политики не может заключаться в простом уничтожении врага. Напротив, во всякой политике большого стиля применение силы идет рука об руку с разрешением тех вопросов, которые выдвигаются противником, а это значит, что сущность политики заключается не в простом обезоружении противника голой силой, но и в духовном его обезоружении, в чем именно и состоит одухотворение мощи.

Однако сугубое извращение мы имеем тогда, когда политике, понятой как уничтожение врага, хотя бы предоставить примат в образовании. Собственная задача гражданского образования разрешается гораздо успешнее тем, что среди граждан развивается чувство солидарности и что молодое поколение приучается вести всякую борьбу на условии признания противника. Это есть то, что так удачно выражается английским словом «fair play». Дух кооперации, идущий рука об руку с духом подлинной атлетики, в гораздо большей мере воспитывает граждан и даже защитников государства, чем всякого рода нетерпимость и воинственные идеологии, сколько бы ни дополнялись они чисто военной муштровкой. На опыте последней войны мы видим, что спортивное, атлетическое воспитание, проникнутое духом «честной игры» и уважения к противнику, оказалось гораздо более устойчивым, чем чисто военное воспитание. Современную войну выигрывают не штурмовые колонны, но готовность всего народа в целом продержаться до конца и пожертвовать всем для торжества правого дела.

NB *Все сказанное о политике большого стиля достойно быть высечено на скрижалях, а высеченное помещено на видных местах во всех государственных учреждениях, штаб-квартирах политических партий и общественных организаций. Далее все будет зависеть от степени восприимчивости к обучению вершителей наших судеб. Если они пока демонстрируют невысокую способность к обучению, то в этом, что ни говори, виновата все та же школа. Следовательно, стоит попытаться более тщательно работать со следующим поколением политиков, пока сидящим за школьной партией. Только в этом источник моего сдержанного оптимизма.*

ЦЕЛЬ НАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1

При неопределенности самого понятия умственного, или интеллектуального, образования вполне понятно, что вопрос об его цели решается в высшей степени различно. Все же среди массы разнообразных теорий по этому вопросу можно уловить два основных течения, резко противоположных друг другу, между которыми колеблются обычные взгляды на цель обучения. Эти две крайние точки зрения, из которых одну можно было бы назвать точкою зрения формального, другую — реального образования, составляют основную антиномию теории научного образования, аналогичную той, которую для проблемы нравственного образования представляет противоположность свободного или принудительного воспитания.

Точка зрения формального развития мышления доказывает свою правоту приблизительно следующим образом. Целью образования не может быть простое приобретение сведений. Сведения быстро забываются, они бесконечно разнообразны, сведения устаревают: то, что сегодня считается установленным законом и бесспорным фактом, завтра опровергается новой научной теорией и новым, более точным наблюдением. Раз сообщение сведений не может быть целью обучения, то, очевидно, задачей школы должно быть формальное развитие способности мышления. Развитой ум всегда сможет впоследствии приобрести те сведения, которые ему в жизни понадобятся и предусмотреть которые не в состоянии никакое преподавание. Человек, умеющий рассуждать, обладает орудием приобретения сведений, которое всегда пригодно, которое нельзя забыть и которое не может устареть.

Так обстоит дело в теории, возражают на это защитники реального образования. На деле «формальное развитие мышления» означает отвлеченную от жизни школу, которая вместо сообщения полезных и интересных, расширяющих умственный кругозор человека сведений, ограничивает умственную работу ученика пережевыванием мертвого материала грамматики и чисто формальной математики. Не случайно в центре преподавания такой школы стоят мертвые языки и так называемое строгое доказательство геометрических и алгебраических теорем. Точка зрения формального развития мышления предполагает наличие каких-то готовых

NB В настоящее время позиция сторонников формального образования отчасти воплощается в так называемой компетентностной парадигме. Вооружить человека современными методами сбора и обработки информации, развить способности мышления — кто же будет возражать против этих очевидных в интернетную эпоху образовательных задач? Тем более, что сегодня адепты этого течения уповают не на мертвые языки и строгие доказательства геометрических теорем, а на инновационные технологии, интегративные курсы и метапредметы, призванные развивать универсальные надпредметные способы мышления учащихся. Парадокс заключается в том, что, настаивая на более тесной связи образования с реальной жизнью и очистке его содержания от избыточного и устаревшего материала, они сохраняют наивную веру в наличие неких универсальных форм мышления. Но живое мышление, как справедливо замечает далее Гессен, схемам не подчиняется, вне зависимости от того, положена ли в основу их выработки грамматика древнего языка или методологические конструкции новейшего времени.

Понятно поэтому, что когда уже на уроках физики приходится применять математику, формально развитой ум оказывается беспомощным.

NB Замечательно, что такие качества личности, как находчивость, критицизм, инициатива, определяющие ее социальную мобильность и карьерный рост, ставятся во главу угла сторонниками компетентностной парадигмы, положенной в основу модернизации российского образования. С этих позиций они самые непримиримые реалисты.

схем, правил и приемов рассуждения, овладение которыми будто бы приучит ученика к дисциплинированному логическому мышлению. Но так как живое мышление таким схемам не подчиняется, то и приходится брать мертвый материал не развивающегося более языка и оторванной от жизни математики, центр тяжести которой не в приложении математических познаний к жизни, а в соответствии доказательства логической схеме.

Тем более беспомощным он окажется в жизни, требующей находчивости, критицизма, инициативы. Формальное образование далеко, таким образом, от того, чтобы давать орудие, которым можно самостоятельно добывать нужные сведения. Напротив того, оно есть в сущности воспитание послушного ума, мыслящего в готовых схемах, по преподанным заранее правилам.

Какие же практические выводы вытекают из обеих точек зрения, так удачно доказывающих свою правоту недостатками противника? Мы видели уже, как различно мыслят они матери-

ал обучения: точка зрения формального развития мышления, естественно, ставит в центр образования формальные науки — грамматику, математику, логику, вообще всякого рода теорию, содержание которой последовательно и непрерывно дедуцируется из немногих основных аксиом и положений. Напротив, точка зрения сообщения сведений предпочитает так называемые «реальные предметы» — естествоведение, географию, прикладную

математику, новые языки. Более того — самые предметы она склонна мыслить не как замкнутые в себе, отграниченные друг от друга логическими предпосылками дисциплины, но как определяемую более практическими потребностями совокупность сведений: «природоведение», «родоведение» и т.п. стремятся здесь вытеснить старые предметы — науки.

Точно так же различно должны разрешать обе точки зрения проблему контроля работы учеников. Если задача обучения — приобретение определенной суммы сведений, то успешность работы должна, очевидно, проверяться их опросом, ибо только непосредственный опрос может установить, усвоены ли требуемые сведения или нет. Так, экзамены являются необходимым следствием реальной точки зрения. Напротив, формальное развитие способности мышления определяется решением задач большей или меньшей трудности: экстемпоралии^{1*}, письменные работы и задачи являются естественными способами проверки успешности обучения с этой второй точки зрения. Замечательно, что так называемая экспериментальная педагогика, в общем далеко не разделяющая идеала формального образования, в силу внутренней диалектики тоже пришла к аналогичному способу определения умственного развития ребенка. Последнее определяется, по моему мнению, не суммой усвоенных сведений, а психологическим исследованием интеллекта. На деле, однако, психологическое исследование сводится к решению ребенком разнообразных задач последовательной трудности. Бине¹ выработал даже подвергнувшуюся впоследствии ряду исправлений шкалу умственного развития ребенка, состоящую из подобранных по возрастам задач последовательно восходящей трудности, которые нормальный ребенок должен быстро и без большого напряжения разрешить. От задач, характеризующих педагогику формального развития мышления, эта «схема одаренности» отличается только своей полной логической бессистемностью, будучи комбинацией вопросов, в решении которых должны, по-видимому, участвовать все различные элементы интеллекта (память, воображение и т.д.) и которые большей частью носят чисто спортивный характер. Вместо дисциплины мышления здесь центр тяжести лежит на его находчивости.

NB *Сказанное отчасти имеет отношение и к тестированию, которое многими рассматривается сегодня в качестве универсального инструмента контроля результатов обучения и развития учащихся.*

Наконец, не менее различно должны представлять себе обе наши точки зрения и роль учителя и учебной книги. Если цель обучения — сообщение сведений, то задача учителя должна состоять в наиболее удобопонятном изложении своего предмета. Учитель должен возможно хорошо рассказать свой предмет, так чтобы рассказ его запечатлелся ярко в памяти учеников. Так как сведения могут быть изложены и в учебнике, то учитель заменим лишь постольку, поскольку устное изложение по живости и наглядности препо-

давания всегда превосходит письменное. Самый учебник поэтому принимает характер книги для чтения: он должен быть хорошо издан, написан живым, ярким, красочным языком, снабжен разъясняющими и способствующими запоминанию предмета иллюстрациями. Если учитель сам овладел той совокупностью сведений, которые он имеет преподавать ученикам, то главная его задача должна быть уже направлена на сообщение этих сведений. Этому служит специальная, основанная на психологии техника преподавания, знание и владение которой составляет основу педагогической подготовки. Последняя по своему значению превышает часто чисто научную подготовку учителя: преподаватель, который меньше знает свой предмет, но умеет живо и интересно передать его ученикам, лучше преподавателя, прекрасно знающего свой предмет, но не владеющего техникой его изложения. Таким образом, между учителем и учебником нет принципиального, существенного различия. Учитель превосходит учебник только по степени своей живости, наглядности и интересности, но его задача состоит именно в том, чтобы облегчить работу учеников, помочь им усвоить то, что заключено уже в хорошем учебнике. Конечно, кроме того он еще проверяет работу учеников, заставляя их пройти непройденное, разъясняет им непонятное, восполняет пропущенное в учебнике. Во всяком случае последний стоит в центре преподавания, и деятельность учителя заключается в сущности в дополнении учебника и в способствовании ученикам усвоить его содержание. Для противоположной точки зрения, напротив, учебник не имеет такого значения. Он должен быть не столько книгой для чтения, сколько кратким конспектом тех правил мышления, овладение которыми составляет задачу формального развития ума. А так как последнее достигается упражнением, то центром тяжести преподавания является здесь уже не учебник, а хорошо составленный задачник, и роль учителя состоит в том, чтобы надзирать за тем, как ученик решает предлагаемые ему задачником задачи, исправлять его ошибки и своего рода умственной гимнастикой дисциплинировать его мышление.

Быть может, противопоставляя друг другу обе точки зрения, мы несколько утрировали те выводы, к которым каждая из них приходит, и говорили не столько о том, что они утверждают на деле, сколько о том, что они необходимо должны были бы говорить, если бы они последовательно развивали положенные ими в основу своих взглядов принципы. Но это утрирование необходимо, если мы хотим не только понять правоту каждой точки зрения, но и вскрыть общую обем ограниченность. Пусть не смущает читателя то обстоятельство, что эта схематичность граничит с карикатурой. По глубокому слову Платона, комедия и трагедия в последних своих глубинах совпадают². И действительно, позади изложенной нами педагогической антиномии философ легко рассмотрит более глубокую и трагическую гносеологическую антиномию, лежащую в основе первой. Все затронутые нами вопросы об экзаменах, учебнике и задачнике решаются различно в зависимости от большей частью бессоз-

нательно принимаемых взглядов на существо науки и знания. Мы и перейдем к обнаружению этой основной антиномии в теории знания, питающей собою борьбу дидактических воззрений. Мы увидим, что последняя есть не случайный эпизод, а педагогическое отражение глубокого и неизбежного философского противоречия.

2

Эта гносеологическая антиномия, отражением которой в педагогике является противопоставление формализма и реализма, есть антиномия рационализма—эмпиризма. Не подвергая ее здесь подробному и специальному обсуждению, мы ограничимся только изложением тех самых главных ее пунктов, уяснение которых необходимо для нашей педагогической проблемы. Чтобы выяснить, что такое знание, — говорит эмпиризм, — необходимо исходить из вопроса об его происхождении. Все наше знание происходит из опыта, оно есть результат накопления в нашем уме чувственных данных, простым отвлечением от которых являются и все общие понятия. Так как знание происходит из опыта, то, следовательно, и достоверно оно лишь постольку, поскольку опирается на опыт. Опыт есть единственное основание достоверности знания. Все наши понятия и суждения имеют значение лишь потому, что источником их является опыт, т.е. данные чувственного восприятия. Поэтому также знание наше ограничено пределами чувственного опыта. Мы не можем проникнуть за пределы опыта, познать подлинные причины явлений, т.е. не воспринимаемое в опыте существо вещей, да и вопрос, существует ли вообще что-либо позади опыта, есть праздный вопрос. По крайней мере для нас бытие исчерпывается тем, что воспринимается в опыте. Но раз в знании нет ничего, что не было бы предварительно дано в восприятии, и так как мы воспринимаем всегда лишь части, целое же недоступно восприятию, то знание составляется из частей путем их чисто механического нагромождения и соединения. Понятие вещи, связующее множество восприятий в одно неразрывное целое, причинное отношение, устанавливающее между двумя восприятиями необходимую связь, — все это плод привычки воспринимать вместе одинаковые восприятия, результат их многократного нагромождения друг на друга. Вещь исчерпывается совокупностью воспринятых частных, душа есть не что иное, как пучок отдельных восприятий. Общие понятия о вещах и законы о процессах изменения суть не что иное, как условные обозначения, которым не соответствует никакой реальности, орудия запоминания и овладения фактами, единственно только доступными восприятию. Реальны или истинны только последние. Если же мы в науке строим понятия и устанавливаем законы, то это значит только, что наука стремится не столько подойти к реальности и схватить истину, сколько помочь человеку овладеть фактами, которые он во всем их множестве не в состоянии сохранить в своей памяти. Поэтому наука и знание суть

не столько орудия достижения истины, сколько орудия борьбы за существование. Их критерием является полезность, а не истина. Происходящее из опыта, сводящееся к опыту и ограниченное опытом знание есть, таким образом, лишь орудие для усвоения и удержания в уме отдельных фактов, поскольку эти факты полезны человеку. Как видно, именно это эмпирическое воззрение на знание как на механический агрегат разрозненных и связанных только внешней целью полезности фактов лежит в основании и того взгляда на обучение, которое цель последнего полагает в сообщении полезных сведений с помощью внешних механических средств живого, интересного и запечатлевающегося в памяти изложения.

Что знание не есть механическая совокупность восприятий — это первоначально чисто отрицательное положение есть исходный пункт рационализма. Если бы знание было простой совокупностью восприятий, то в нем не было бы никакой необходимости и достоверности. Восприятия чисто субъективны, между тем знание по самому существу своему объективно. Данные опыта, как таковые, всегда подвержены сомнению. Но только то, что может выдержать огонь сомнения, есть предмет знания. Наука начинает с сомнения для того, чтобы прийти к достоверному и несомненному. Именно потому, что опыт не в состоянии дать чего-либо достоверного, наука уходит от опыта, дабы прийти к истине и подлинной реальности, своей очевидностью отличающейся от той всегда подверженной сомнению реальности опыта, которая дается нам в чувственном восприятии. Знания или нет вовсе, или оно получает свою достоверность не от опыта. Но раз знание не может быть оправдано опытом, то оно, значит, имеет доопытное происхождение. В основе его должны лежать заложенные в душе человека до всякого опыта, врожденные ему идеи. Эти врожденные идеи, выражающие существенную закономерность и целостность мира, являются подлинным источником достоверности знания, его объективности и необходимости. Отрицать их значит отрицать самое знание. Из этих немногих врожденных идей и проистекает все знание, и, напротив, только то, что может быть выведено из них путем анализа, может притязать на присущую знанию достоверность. Наука логически вытекает путем анализа и дедукции из этих немногих врожденных идей, поэтому она и не ограничивается пределами опыта. Данные восприятия дают в лучшем случае уму лишь повод для анализа врожденных ему идей, которые заключают в себе в виде нерасчлененной еще возможности всю полноту знания. Настоящее знание есть поэтическое знание не опытное, а сверхчувственное. Через него мы приближаемся к истине и к подлинной реальности и, в отличие от всегда частных и разрозненных данных восприятия, постигаем мир как единое целое, как целокупность вытекающих из немногих основных начал законов и истин. Оправдать мир, как единое законченное в себе и постольку разумное и справедливое целое, и составляет высшую цель науки. Знание об этом целом есть метафизика, которой и подчинены все другие науки. При этом логика, как искусство ана-

лиза и дедукции, дает возможность не только проверять истину, но и открывать ее. Поэтому и обучение знанию должно состоять не в передаче каких бы то ни было фактов и сведений. Последние являются только поводом и толчком к знанию, которое не может быть никогда сообщено извне, но может быть порождено только изнутри самим познающим субъектом, самостоятельной активностью его ума. Знание есть способность расчленения и дедукции, и обучение знанию должно состоять в приучении ума к этим логическим приемам мысли. Точка зрения формального образования есть только отражение в педагогике гносеологического рационализма.

Мы видим, таким образом, что именно эта в чистой философии уже изжитая противоположность рационализма—эмпиризма продолжает задавать тон в философии прикладной, каковой является теория научного образования³. Посмотрим же, какие педагогические

NB *Причем эта противоположность, изжитая в философии, просматривается в дидактике и сегодня. Вот два высказывания известных американских дидактов:*

«Наука познается лучше в процессе ремонта высокочувствительной аппаратуры, чем при изучении законов электричества», — утверждает М. Скривен.

«Главная черта учебной дисциплины — это ее теоретическая направленность и отдаленность от каждодневных практических вопросов», — оппонирует ему Дж. Мартин.

выводы вытекают из той третьей точки зрения в гносеологии, которой, как известно, удалось преодолеть указанную гносеологическую антиномию, а именно из критической философии. Преодоление философской противоположности достигается не механическим соединением обоих противоборствующих утверждений, но обнаружением общей им ошибки. Только тогда, когда позади тезиса и антитезиса антиномии мы найдем общую предпосылку обоих, возможно снять самую эту противоположность, как неправильно поставленную, и найти тем самым третью точку зрения, которая, равно отличаясь от обеих и не разделяя общей их ошибки, возвышается над обеими и удовлетворяет правомерные мотивы каждого из исключаящих друг друга направлений. Такая общая предпосылка рационализма и эмпиризма заключается, по мнению основателя критической философии Канта, в том, что они не различают между вопросом о значении и смысле знания и вопросом об его происхождении. Эмпиризм говорит: так как наше знание происходит из опыта, то, следовательно, его значимость может быть оправдана только опытом. Рационализм рассуждает: так как знание не может быть в своей достоверности оправдано опытом, то, следовательно, оно происходит из заложенных в душе человека до всякого опыта врожденных идей. Между тем вопрос о происхождении знания не имеет ничего общего с вопросом об его смысле и значении. Одно — установить, откуда происходит наше знание, как факт нашей психологической жизни, другое — выяснить, как оно возможно, чем оправдывается оно в своей достоверности. Первое есть задача психологии, только

второе есть задача теории знания. Допустим, что все знание происходит из опыта: дело психологии выяснить это подробнее и установить, действительно ли это так, и не рождается ли человек уже с некоторым запасом перешедших к нему от предыдущего поколения в силу биологической наследственности умственных предрасположений. Отсюда, однако, отнюдь не следует, что знание, происшедшее из опыта, может быть опытом оправдано в своей достоверности. Ответить на вопрос: как возможно знание, на чем основывается его значимость, или достоверность? — это значит ответить на вопрос о смысле знания, решение которого не зависит от ответа на вопрос об его происхождении.

Если мы так поставим вопрос, то мы должны будем согласиться с рационализмом, что достоверность знания не может быть оправдана опытом. Каково бы ни было происхождение знания, знание не есть простая совокупность восприятий. Это уже ясно хотя бы из того, что сам эмпиризм, сводящий знание к восприятию, незаметным образом принуждается постепенно так видоизменить и расширить свое понятие восприятия, что последнее утрачивает свой первоначальный однозначный смысл. Знание есть совокупность восприятий, и, следовательно, «бытие есть то, что воспринимается». Это свое утверждение очень скоро уже эмпиризм принужден истолковать в том смысле, что «бытие есть то, что может быть предметом восприятия, хотя бы фактически оно и не воспринималось». Дальнейшее развитие эмпиризма приводит его к еще большему ослаблению им его тезы. Ни один человек никогда, например, не сможет воспринять вращения Земли вокруг Солнца, но его восприятие ему всегда будет говорить обратное. Между тем знание в противоположность восприятию утверждает именно реальность вращения Земли. Чтобы согласовать многочисленные аналогичные факты из современного развития науки со своей тезой, эмпиризм и должен в конце концов прийти к следующему ее истолкованию: «бытие есть то, что хотя никогда и не может быть сполна воспринято реальным человеком, но находится в непрерывной законосообразной связи с тем, что нами непосредственно воспринимается». А это значит, что знание не есть простая совокупность восприятий, но их законосообразная органическая связь. Отсюда уже один шаг до признания того, что даже само восприятие, если оно не есть простое смутное ощущение чисто животного характера, но есть именно восприятие, т.е. некоторое познание предмета, кроет в себе некий логический момент, который не только вносит целостность в него самого, но и включает его, как необходимую часть, в познаваемую целокупность опыта. Это и выразил Кант в своих известных, резюмирующих его отношении к эмпиризму словах: «наглядные представления без понятий слепы».

Но что же такое эти «понятия», этот логический момент в знании, без которого знание — не знание, а простая масса темных чувствований, без которых даже самый опыт не опыт, а нерасчлененная груда «слепых представлений»? Кант называет этот логический момент в знании, делающий впервые возможным самый опыт, ап-

риорными формами и категориями. Сюда относятся, например, пространство, время, причинность. Достоверность всех этих понятий не может быть доказана опытом потому, что она предполагается уже всяким опытным доказательством, притязающим на достоверность. От врожденных идей рационализма эти, логически предшествующие опыту и в этом смысле априорные, формы отличаются тем, что, представляя собою начала единства и целостности знания, они являются только формами, т.е. только одним упорядочивающим и систематизирующим элементом знания, но сами по себе еще не дают знания. Они не могут породить из себя знания уже потому, что знание есть не столько расчленение и анализ каких-то готовых идей, сколько непрерывный синтез в направлении построения с помощью данных восприятия единого целокупного опыта, формальную структуру которого они только выражают. Ошибку рационализма Кант уподобляет ошибке голубя, который, чувствуя во время полета сопротивление воздуха, возмнил бы, что, выйдя совсем из сферы воздуха, он сделает свой полет более легким. Поэтому Кант, резюмируя свое отношение к рационализму, и говорит: «понятия без наглядных представлений пусты». Все значение и смысл априорных форм знания исчерпываются тем, что они суть формы опыта. Вне опыта, сами по себе они так же мало могут быть источником знания, как в безвоздушном пространстве возможен полет голубя. В последней своей стадии это должен был признать и сам рационализм, в лице Лейбница пришедший к истолкованию врожденных идей как «виртуальных», т.е. таких, которые заложены в душе человека не как реальное доопытное знание, а как знание только возможное, становящееся реальным благодаря опыту и по поводу него. Кант делает еще дальнейший шаг и говорит: есть только одно знание — именно опытное знание, но это единое опытное знание состоит из двух элементов — формально-логического, являющегося основанием достоверности и целостности знания, и чувственного, доставляющего знанию его материал. Поэтому эмпиризм прав, что знание ограничено пределами опыта. Априорные формы знания способны оправдать его достоверность. Они сообщают опыту присущий ему характер целостности и законсообразности, которым опыт отличается от простой совокупности восприятия. Но именно потому они сами имеют значение не вне опыта, а только погруженные в его глубину.

Таким образом, для критической философии знание не есть механическое нагромождение данных опыта (отличие от эмпиризма), но не есть также продукт анализа немногих основных положений (отличие от рационализма). Знание носит органический и синтетический характер. Целое есть не предмет рационального знания, отделенного от всегда частичного восприятия, но есть принцип, которому знание следует в своем построении системы опыта, долженствующий вобрать в себя данные чувственного восприятия. Поэтому постичь мир в его абсолютной и готовой завершенности, как вытекающее с логической необходимостью из неко-

его начала целое, знание не может. Но, отказываясь постичь целое, знание не может удовлетвориться и механической разрозненностью чувственных восприятий. Задача науки состоит именно в том, чтобы внести целостность в наши восприятия. Задача эта никогда не может быть разрешена. Опыт, как целое, есть только идея, к которой мы можем лишь приближаться в непрерывном прогрессе, но именно поэтому целостность опыта есть принцип знания, согласно которому знание построит мир действительности. Выражениями этой целостности опыта и являются априорные формы знания.

Если эмпиризм, исходя из того, что знание происходит из опыта, делал знание зависимым от чувственного бытия и смотрел на него поэтому как на орудие, служащее жизни, а рационализм, напротив, утверждая, что знание проистекает из врожденных идей, делал его зависимым от сверхчувственного бытия, оправдать которое в его разумной справедливости составляет подлинную и верховную задачу знания, — то критицизм провозглашает независимость знания от какого бы то ни было бытия, или его «автономию». Наука не есть орудие жизни, так же как и не имеет своей задачей оправдать разумность и справедливость мироздания. Знание имеет цель в себе самом, что не мешает ему, кроме того, быть также и орудием жизненной борьбы. Далекое от того, чтобы зависеть от бытия, знание, скорее, есть то, что впервые порождает бытие. Бытие, как законосообразное и достоверное существование находится не до знания, а предлежит знанию, как его строяемый им предмет. Ибо мы и называем только то существующим, что оправдано знанием, что занимает определенное место в строяемой знанием картине опыта. То, что не оправдано знанием, есть или недостоверно существующее (подлежащее еще объяснению через знание), или мнимо существующее (поскольку оно противоречит законосообразности опыта и не может быть оправдано знанием). Бытие есть, таким образом, не нечто независимое от знания и логически ему предшествующее, но логическая категория, печать, которую именно знание прикладывает к данным чувственного восприятия, придавая им тем самым достоинство существующих. В этом открытии логического смысла бытия и заключается «коперниковское дело»⁴ Канта. Ибо подобно тому, как Коперник открыл вращение Земли вокруг Солнца, точно так же и Кант открыл вращение бытия вокруг знания, тогда как рационализм и эмпиризм равно видели в знании отражение (чувственного или сверхчувственного) бытия.

Опыт не преднаходится, а строится научным знанием. Априорные формы знания и представляют собою законы сочетания разрозненных чувственных впечатлений в целостное синтетическое единство. Пусть прав эмпиризм в своем утверждении относительности всякого знания. Пусть верно то, что научные системы в лице устанавливаемых ими законов и фактов меняются, уступая место не только новым законам, часто противоречащим старым, но и новым фактам, отвергающим существование того, что недавно еще признавалось за факт. Самая смена научных систем происходит не случай-

но, она кроет в себе внутренний закон, неизменный и незыблемый в смене и делающий ее впервые возможной. Ибо если изменилась научная система, то только потому, что отношение новых данных опыта к прежним перестало удовлетворять тем требованиям, которые знание продолжает предъявлять вообще научной системе. Постольку знание изменчиво лишь по своему содержанию. По форме своей оно устойчиво, или абсолютно. Всякая новая научная система продолжает решать задачу, нерешенную предыдущей. Новый научный закон и факт заменяют отвергнутый закон и факт потому, что они лучше осуществляют требования целостности и единства, которые наука предъявляет всякому закону и факту. Поэтому, как ни меняется содержание научных истин, направление, в котором идет постройка науки здания «опыта», неизменно. Если истина по своему содержанию не может быть дана зданию в своей завершенной полноте, то путь к истине, заданный всякому научному построению, остается тождественным. Априорные формы знания и суть не что иное, как указатели пути, которому должно следовать построение наукой опыта, т.е. научное знание. По-гречески путь есть «метод». Поэтому, если знание оправдывается в своей достоверности априорными формами, то это значит, что оно оправдывается своим методом. Метод есть душа знания, его жизнь, им порождаются отдельные научные системы, им же они и низвергаются, как недостаточно разрешающие задачу научного построения. Отдельные законы и факты могут устареть и забыться, метод не забывается и не устаревает, ибо им равно строятся и старые и новые законы и факты. Но метод и не есть нечто отдельное от опыта, от законов и фактов, могущее быть усвоенным независимо от них. Только в своей созидающей опыт действительности, в своем живом применении к данным опыта может быть метод усвоен. Он пронизывает опыт так, как жизнь пронизывает организм, как форма художественного произведения пронизывает его содержание. — Какая же дидактика вытекает из этого критического воззрения на знание как на построение бытия согласно присущим ему основным формам? Если неизменна не истина, а присущий ей путь ее нахождения, если жизнь знания составляет его метод, то, очевидно, и задача обучения заключается в овладении методом науки, как животворящим ее началом.

3

Сам Кант не делал выводов для педагогики из своей теории познания. Однако ее результаты были изложены Песталоцци³ в некоторых его сочинениях, написанных почти одновременно с изданием кантовской «Критики». В высшей степени интересно, что Песталоцци пришел к тем же выводам независимо от Канта. Сколько кантовская критика уже носилась в воздухе, уже созрела, столь было подготовлено и ее практическое применение в педагогике. Уже современники, например Фихте, понимали глубокую близость между кантовским переворотом в философии и революцией Песта-

лощи в педагогике. В новейшее время П.Наторп в некоторых своих сочинениях, посвященных Песталоцци, указал на это и объяснил значение и причины того удивительного факта, что почти одновременно и независимо друг от друга была открыта как теория, так и практика ее применения⁶. Сам Наторп в своих системных педагогических работах обозначил основы критической дидактики, представляющей собой прямое следствие возрождения критической философии на рубеже XIX и XX веков, причем в своеобразной интерпретации, унаследованной им из работ своего учителя Г.Когена⁷.

Задача обучения — овладение методом науки. Чтобы понять это положение во всей его глубине, попробуем еще разче отграничить эту точку зрения критической дидактики от обоих рассмотренных нами ранее течений. От простой передачи сведений усвоение метода научного знания отличается тем, что всякое отдельное знание передается здесь как бы не ради себя, а ради некоего более глубокого начала, лежащего позади того, что преподается, и его порождающего. Так, например, возможно двояким образом преподавать хотя бы теорему о равенстве треугольников. Можно ее изложить ученику так, что ученик ничего, кроме нее, не усвоит. Эта теорема будет говорить ученику только то, что она говорит, и он сможет повторить ее, как усвоенное отдельное сведение. Но эту самую теорему можно преподавать ученику так, что позади нее ученик почувствует тот метод, которым эта теорема была найдена и доказана. Эта теорема будет говорить ученику больше того, что она с виду говорит. Она будет ясна ему и в том, чего она не говорит, а подразумевает: именно в том пути, в том живом направлении мысли, которое ее породило, как часть объемлющей ее целокупности геометрического знания. Увидев путь, которым была построена эта геометрическая теорема, ученик сможет уже сам продолжить полученное движение мысли, самостоятельно прийти к нахождению и доказательству новых теорем аналогичного типа. Это будет обучение методу научного знания, сообщение толчка и направления самостоятельной мысли ученика. В первом случае преподается только мертвое сведение, ничего в себе кроме себя самого не заключающее. Во втором случае то же самое сведение (теорема) преподается как нечто живое, как таящее в себе породившее его живое начало метода и потому способное породить новое знание, непосредственно в нем не заключавшееся. Это именно и имел в виду Песталоцци, когда говорил, что задача учителя — дать в руки ученику «нить», сообщить мысли его определенное направление («Leitfaden»). Сила всякого слова не в том, что оно говорит, а в том, что оно подразумевает. Слово, которое сполна высказало все, что оно хотело сказать, за которым слушатель не чувствует ничего не высказанного, есть поверхностное и мелкое, мало говорящее слово. Все искусство речи состоит в том, чтобы дать почувствовать позади высказанного глубину невысказанного, которого только незначительной частью, но потому и кроющей в себе объемлющее ее целое, является сказанное содержание. Только такие слова волнуют, двигают, поучают. Точно так же только то зна-

ние есть подлинное знание, которое кроет в себе целостность других знаний. Отдельное знание, как знание, возможно, таким образом, тоже через нечто высшее, чем оно. — через порождающий его метод, просвечивающий в нем, как в своем явлении.

Несомненная правота теории формального образования состоит в том, что она отвергала преподавание простых сведений, как сведений, и вместо сообщения сведений ставила обучению задачу дать ученику орудие, которым сведения добываются. Но это «орудие» она понимала не как живой метод, пребывающий в порождаемых им сведениях и реальных знаниях, а как некую отвлеченную, отделенную от реального знания психическую способность анализа и дедукции. Совершенно в духе психологического рационализма, полагавшего, что все знание проистекает из врожденных идей и может быть получено из них путем дедукции, теория формального образования считала, что задача обучения — приучить ум к выполнению определенных операций согласно готовым правилам формальной логики. Поэтому она и ограничивалась тем, что предлагала уму ученика готовый и мертвый материал однообразных упражнений на определенные отвлеченно сформулированные правила. Но метод научного знания не есть отвлеченная способность строить силлогизмы, анализировать понятия, формулировать определения. Метод нельзя усвоить отдельно от самой им порождаемой науки. Изучить формальную логику далеко не значит усвоить метод научного знания. Овладеть методом науки можно, только применяя этот метод к решению конкретных проблем опытного знания. Смысл кантовского понятия формы в том, что она должна быть погружена в «глубину опыта». И метод можно усвоить, только творя им новое знание, приходя с его помощью к открытию новых истин, а не упражняясь над мертвым материалом уже открытого и готового знания. В этом глубокий и вечный смысл Сократовой «майевтики»: роль учителя подобна роли повивальной бабки. Учитель должен не рожать за ученика, но только помогать духовным родам ученика, быть восприимчиком рожденного учеником знания. Дать толчок, сообщить направление, следуя которому ученик сам откроет для себя новую истину, а не показать шаблон, согласно которому он должен разложить готовую и уже открытую истину. — вот что значит «дать орудие, которым сведения добываются». Ошибка теории формального образования состояла в том, что, следуя аналитической теории знания рационализма, она игнорировала синтетически-творческий характер научного метода, живущего в порождаемых им конкретных знаниях и только на них и в них усвояемого. Знание есть творческое открытие истины. Поэтому «дать орудие, которым сведения добываются», возможно только на сведениях же, преподавая реальные знания, развертывая картину объяснения знанием реального мира опыта, а не отдельно и независимо от сведений. В этом несомненная правота теории реального образования, справедливо восставшей против никчемной схоластики чисто формального образования.

NB Подтверждения того, что самый быстрый и сообразительный ум может остаться глубоко некультурным, мы встречаем ежедневно. В переходные эпохи, когда рвется связь времен, прерываются традиции, в том числе и научной культуры, на авансцену истории выходят бойкие, мобильные люди, демонстрирующие как произвол своего мышления, так и самый натуральный произвол во всех без исключения сферах деятельности. Сильный ум, не прошедший культурной оранки — источник неисчислимых бедствий и социальных катастроф. Ни у кого не вызывали сомнения деловая хватка и быстрота реакции лидеров большевизма, организовавших Октябрьский переворот. Но одержимость идеей и бесчеловечная последовательность в ее реализации, беспечившая первоначальный успех, прежде всего свидетельствовали об отсутствии культуры мышления. Осторожные, рефлексирющие интеллигенты — авторы «Вех», чьи голоса тогда оказались не услышанными, оказались правы в долгосрочной исторической перспективе, ибо их неторопливый ум был облагорожен прививкой культуры. Нечто похожее переживаем и сегодня, когда одержимость демократическими схемами и жажда наживы во многом определяют все тот же большевистский стиль мышления. Реальные задачи модернизации страны

Экспериментальная педагогика, видя существо умственного развития человека в усовершенствовании его ума как чисто психической Способности, по-своему возвращается благодаря своему психологизму к заблуждению теории формального образования. В известной мере она ставит обучению задачу усовершенствовать ум человека в том же смысле, как гимнастика совершенствует мускулы и органы его тела, сделать его как бы умнее, как гимнастика делает его сильнее. Нет ничего неправильнее такого взгляда. Допустим, что исправленная шкала Бине дает критерий к определению силы ума, его остроты, сообразительности, находчивости. Все эти качества, даже взятые вместе, не дадут однако нам того, что мы называем научной культурой ума. Самый находчивый, быстрый, сообразительный ум может остаться глубоко некультурным, чуждым методу научного исследования, может истощать себя в тщетных усилиях найти квадратуру круга или вечный двигатель. И напротив, — ум медленный, неповоротливый, но усвоивший метод научного знания, может блеснуть глубокими творческими открытиями. Задача обучения заключается не в том, чтобы сделать человека умнее (усовершенствование ума, как чисто психической способности, возможно вообще только в известных очень узких границах), но в том, чтобы сделать его ум культурнее, облагородить его прививкой ему метода научного знания, научить его ставить научно вопросы и направить его на путь, ведущий к их решению. Развитой ум — это не просто сильный ум, это ум, научно образованный, воспринявший в себя научную культуру, умеющий подчинять произвол своего мышления объективным требованиям метода. Это ум, получивший вкус к истине и усвоивший направление, в котором ее надлежит искать. Для развития такого ума трюки

подталкивают образование к решению в первую очередь утилитарных прагматических задач. Между тем ум, почувствовавший вкус к истине, не может ограничить себя даже соображениями честного прагматизма. Для него знание не только орудие жизни. Оно, по слову Гессена, имеет цель в себе самом.

шкалы Бине столь же мало показательны, как мало плодотворны для него механические однообразные упражнения над готовым, мертвым материалом^{2*}.

Отношение современной дидактики к дидактике формального образования аналогично отношению Кантовой трансцендентальной логики к старой формальной логике. Если последняя ставила себе целью установить общие и отвлеченные правила, которым следует мышление, независимо от самого предмета мышления, формы, отделенные от опыта и бытия, пропускающие через себя любое содержание, то Кантова трансцендентальная логика, погружая форму в «глубину опыта», есть логика научного опытного знания, тесно связанная с самим предметом, строяемым знанием. Это — предметная логика осознания того пути, которым, часто бессознательно, следует ученый, исследующий мир опыта и расширяющий его своими открытиями. Этой предметной трансцендентальной логике, проникающей как бы в самое тело науки, соответствует критическая дидактика, которая цель обучения видит в приобщении учащегося к творческой работе мысли, пользующейся методом науки, путем вовлечения его в процесс построения методом научного опыта. И подобно тому, как трансцендентальная логика Канта снимает самую противоположность рационализма — эмпиризма, точно так же и понятие метода, как подлинного предмета обучения, снимает противоположность формального и реального образования. Методом научного знания можно овладеть только на сведениях, в связи со сведениями, а не отвлеченно от них. Приобретение сведений необходимо сопутствует овладению методом. Но так как сведения приобретаются путем их открытия учащимся заново, путем их самостоятельного построения, одним словом — путем работы ума, то тем самым неизбежно также достигается и дисциплинирование ума, его способность анализировать и дедуцировать, так же как достигается и возможное совершенствование его, как чисто психической способности. Ибо и в этом отношении работа в направлении определенной цели имеет преимущество перед не имеющей никакой цели гимнастикой.

Нетрудно увидеть, что разрешенная нами в области научного образования антиномия имеет много сходного с той, которая лежала в основе противоположных течений в области образования нравственного. В понятии свободы, как автономии, нашли мы решение антиномии свободного и принудительного воспитания. Точно так же понятие метода, как синтетического начала, порождающего знание, снимает противоположность реального и формального образования. Точка зрения приобретения сведений, питаемая игнорирующим логическую закономерность и внутреннюю целостность знания эмпиризмом, провозглашает в сущности

произвол познающего субъекта. Знание есть то, что полезно человеку, и в приобретении сведений человек не связан ничем, кроме как своими потребностями, желаниями, интересами.

Потакание ученику — в этом грубом обвинении, предъявляемом сторонниками формального образования своим противникам, есть несомненная доля правды. С другой стороны, точка зрения формального развития мышления, отражая в педагогике аналитическое понимание знания рационализмом, провозглашает подчинение ума извне ему преподаваемым правилам, готовым и данным шаблоном мысли. Воспитание к послушанию не без оснований считается противниками теории формального образования ее подлинным скрытым мотивом. Подобно тому, как критицизм освободил знание от зависимости его от внешнего бытия и утвердил провозглашенную, но не осуществленную Ренессансом автономию научного знания, точно так же и критическая дидактика, выходящая в овладении методом знания верховную цель обучения, воспитывает к подлинной свободе мышления. Ибо метод знания не есть нечто внешнее, могущее быть перелитым в учащегося извне. Сам учащийся должен как бы настроить свою душу на определенный научный лад. В этом смысле метод субъективен, он есть форма отношения субъекта к миру. Но, с другой стороны, метод не есть совокупность психических свойств субъекта. Это есть объективное, сверхличное начало, которому познающий субъект должен подчиниться, как чему-то для него обязательному, раз он хочет не просто играть свою мыслью, но схватить ею истину, приобрести к знанию мира. Это есть закон мышления, подчиниться которому можно, только добровольно воздвигнувши его в себе. Не находясь вне человека, как предмет окружающего его физического мира, метод не есть также нечто психическое, как внимание, память, чувство, ум. Он лишней раз свидетельствует о том, что мир не исчерпывается физической и психической действительностью, что кроме физического и психического в мире есть еще третье царство, царство ценностей и смысла, в котором наряду с формами знания пребывает в своей вечной заданности и свобода человека. Не потому ли, что это царство ценностей и смысла было для рационализма и эмпиризма заслонено психофизической действительностью, они и искали тщетно существо знания и цель обучения, один — во впечатлениях от внешнего физического мира, другой — во врожденных свойствах человеческой души?

4

Какие же практические следствия вытекают для критической дидактики из установленного нами определения ею задачи обучения? Если мы обратимся сначала к вопросу о материале обучения, то мы должны будем сказать, что при выборе предметов обучения решающим моментом для нее не будет уже ни полезность их для жизни, ни их формально-логический характер. Раз задачей обучения является овладение методом науки, то, очевидно, наиболее пригод-

ным материалом преподавания должны быть те науки и те отделы наук, в которых метод научного исследования проявился особенно ярко и отчетливо, привел к наиболее ощутительным результатам.

Узнать, далее, овладел ли учащийся методом научного мышления, нельзя ни путем опроса, ни путем предложения ему для решения одной или нескольких задач. Владение методом научного знания означает умение применять его к решению самых разнообразных вопросов, способность приходить самому к новому знанию, а на вершине научного образования — расширять сферу знания самостоятельными исследованиями. Поскольку результаты таких исследований не изложены самим учащимся в самостоятельной работе (что возможно только на высшей ступени научного образования), установить, овладел ли учащийся и в какой мере методом научной мысли, можно, очевидно, только наблюдая в течение сравнительно продолжительного времени за его научной работой. Только наблюдение за тем, как учащийся в повседневной работе пользуется методом научной мысли, как он ставит вопрос, как отклоняет предлагаемые решения вопроса, как сам решает его и обосновывает свое решение, как использует его для постановки новых вопросов, — одним словом, только близкое знание ученика, для чего случайное однажды сорвавшееся замечание его может играть иногда решающую роль, а не экзамены и не письменные задачи, в состоянии установить степень его научной зрелости^{1*}.

Учитель, однако, незаменим не только потому, что он один лишь, наблюдая ученика в его повседневной работе, может установить степень успешности этой последней. Он незаменим в еще гораздо большей степени как учитель. Овладеть методом научного знания можно, только наблюдая его в его живой работе. Метод передается не путем книг, а путем заразы, путем непосредственной передачи его от человека к человеку. Поэтому первая задача учителя — в классе, в аудитории, в лаборатории, — это мыслить научно, применять метод, как живое орудие мысли. Только постоянная напряженность мысли, с которой учитель использует на деле, в живой работе метод научного знания, ставя перед учениками проблему, разрешая с его помощью вставшие перед классом вопросы, встречая им неожиданные затруднения, указывая путь для решения возникающих то у одного, то у другого недоумений, только такая бдительность мысли способна приобщить ученика к методу знания. В руках учителя метод должен быть всегда деятельным, неистово ищущим себе все новой и новой работы, радостно бросающимся на всякое затруднение, он не должен никогда ржаветь, но всегда сверкать то подобно тяжелому плугу, взрывающему нетронутую целину земли, то подобно мечу, неустанно парирующему удары противника. Каждый познающий субъект по-своему, по-разному применяет метод научного знания, в этом своем индивидуальном применении открывая в нем новые оттенки и новые возможности. Поэтому именно совместная работа в классе, в семинарии, лаборатории особенно способна приобщить учащихся к мето-

ду научного знания, для чего открывшийся вдруг намек, оттенок мысли, наметившаяся внезапно перспектива решения вопроса играют иногда решающую роль. Руководить этой совместной работой класса, указывать ей направление, отзываться на всякий обнаруженный в течение работы вопрос и вариант в его решении, ободрять ищущих своего решения, — вот подлинная задача учителя. Заставляя учителя быть всегда «начеку», она требует от него большой внутренней честности, постоянного интереса к своему предмету, его основательного и глубокого знания. Она неизмеримо труднее, чем самое интересное и тщательно приготовленное, все указания психологии использующее изложение сведений, ибо к ней нельзя подготовиться, к ней надо быть всегда готовым. Но только она может длительно заинтересовать ученика, ибо только она двигает его каждый раз вперед. Только учитель, мыслящий в классе, может заразить ученика духом искания, наставить его на путь решения вопросов, вовлечь его в работу научной мысли человечества.

Это касается не только высших ступеней научного образования, но в равной мере относится и к его низшим ступеням. При этом ясно, что никакой учебник и никакой задачник не могут заменить этой живой работы метода, в которую учитель, как уже владеющий методом, должен постепенно вовлечь своих учеников. Ибо никакой учебник и никакой задачник не могут предусмотреть, к какому новому сведению приведет класс работа его совокупной мысли, и какую именно задачу придется ему в процессе этой работы разрешать. Не учебник и не задачник стоят, таким образом, в центре подлинного преподавания, а учитель с его неослабевающей бодрствовать мыслью. Учебник и задачник являются лишь условно полезными пособиями в его незаменимой ими работе. Поэтому также внутренний интерес учителя и главная забота его должны быть направлены на самый предмет, им преподаваемый, на научный вопрос, им поставленный и разрешаемый, а не на внешние способы удобопонятного и интересного для учеников изложения предмета. Ученики быстро раскусят, что самый предмет не интересует учителя, что он излагает его не по-настоящему, а с задней мыслью, что он хочет их как-то обойти и обмануть своим изложением. По-настоящему, длительно заинтересовать, по-настоящему вовлечь может только подлинный, а не сделанный, непосредственно пережитый, а не расчетливо подстроенный интерес.

ИВ И не компьютер при всей его несомненной пользе.

Сказать, что метод научного мышления передается путем заразы, непосредственно от человека к человеку, — это значит сказать, что он передается путем устного предания, носителем которого является не мертвое слово, а всегда живой человек. В этом кроется также основание того, почему историк никогда не согласится с понятием докультурного существования человечества, которым и мы пользовались в «Введении» для более точного отграничения понятия культуры. Понятие «первобытного человека», преследующего

исключительно цель самосохранения, т.е. живущего чисто биологически, будет всегда представляться ему «фикцией», а не действительностью, потому что, как бы ни была примитивна жизнь «первобытного человека», историк своим методом вынужден отыскивать в ней зачатки культуры. В противном случае пришлось бы допустить начало истории, не имеющее уже своей исторической причины, т.е. выйти за пределы истории, чего историк не может сделать как историк. На этом именно зиждется незаменимое значение учителя и школы. Никакие книги никогда не могут дать того, что может дать хорошая школа. В этом именно заключается функция школы с точки зрения научного образования, дополняющая то значение ее, которое она имеет для нравственного образования, как воспитывающая человека к работе и праву и помогающая ему найти свое место в жизни среда. Если бы однажды в силу каких-либо причин школа была разрушена и, значит, устное предание научного метода прервано, наука исеяла бы в данном месте человечества. И тут не помогли бы никакие сохранившиеся библиотеки и никакие лаборатории. Они перестали бы уже что-либо говорить человечеству, разучившемуся их понимать и использовать их в живой работе научного мышления. Школа есть хранительница научного предания, и учитель — живой носитель его. В этом оправдании незаменимости работы учителя лежит и высшее оправдание истинности самой критической дидактики. Она есть очаг науки как живого метода мышления, как одна из форм «объективного духа», ее цель состоит в приобщении ученика к живой научной традиции. В этом оправдании незаменимости работы учителя лежит и высшее оправдание истинности самой критической дидактики. В нем также заложена граница индивидуальных рабочих методов, которые не могут быть только самообучением по одному учебнику.

NB В главе, посвященной дидактике, С.И. Гессен вновь, в который раз, явил практическую мощь философии, сняв мнимое противоречие между «формалистами» и «реалистами». На практике вуз и ныне там. Происходит это потому, что люди, берущие на себя смелость заниматься отбором содержания образования, не слишком обременены философскими знаниями. Поэтому они вынуждены, бросаясь из крайности в крайность, каждый раз заново изобретать дидактический велосипед.

Понимание Гессеном миссии школы как хранительницы научного предания и роли учителя как его (предания) живого носителя на первый взгляд выглядит несколько архаично. Но если задуматься, его правота подтверждается жизнью каждый раз, когда на том или ином факультете из года в год мы встречаем выпускников одних и тех же учителей. В хороших вузах этих педагогов давно знают поименно. Их фамилии стали своеобразным товарным знаком или, говоря современным языком, своего рода брендом, говорящим о высоком качестве выпускаемой продукции. Дидактический принцип заражения культурой, о котором ведет речь Гессен, по-своему выразил Б.Пастернак: «Другие по живому следу пройдут твой путь за пядью пядь...»

ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<...>

1

В проблеме национального образования причудливым образом сплетаются самые разнообразные течения педагогической и политической мысли. С одной стороны, национальное образование выдается как бы за монополию консервативных кругов. Так, в России оно искусственно насаждалось сторонниками крайнего национализма М.Катковым¹ и министром образования Д.А.Толстым², которые боролись за придание среднему образованию национального характера посредством... классических языков. С другой стороны, национальное образование выдвигалось радикальными учительскими кругами в дореволюционной России, в своем требовании «национальной» школы (украинской, татарской и т.д.) совпадающими с политическими защитниками прав угнетенной национальности и обосновывающими свое требование началами свободы и права. С одной стороны, о «национальном образовании» говорят Робеспьер³ и Лепелетье⁴, идеологи единого и неделимого отечества, враги всякого федерализма; с другой стороны, о национальном образовании говорят защитники «провансальского» возрождения, т.е. представители федеративного принципа, стремящиеся к культивированию местных национальностей в пределах или даже вне большой, «государственной» нации. И если мы обратимся к идеологам национального образования — хотя бы к Фихте в Германии и к Ушинскому в России, — то нас поразит, как теории их смогли стать исходным пунктом и оправданием столь различных политических и педагогических устремлений. Ибо на них в равной мере ссылаются как близкие к славянофильству круги национально-консервативной педагогики, так и демократически-радикальные защитники «инородческой» школы. — Не терминологической неясностью, а сложностью и многогранностью сокрытой здесь философской проблемы — именно проблемы нации — объясняется это. Наиболее известное у нас обоснование идеала национального образования принадлежит К.Д.Ушинскому⁵. Мы и начнем с анализа этой несколько элементарной, но интересной попытки, тем более что мысли, в ней выраженные, продолжают быть скрытым мотивом сторонников педагогического национализма, причем не только в России.

Основным фактом, из которого исходит Ушинский, является наличие у всех великих народов своей национальной системы воспитания. В основе каждой из этих систем лежит свой особый принцип, определяющий образовательную систему в ее целом и сообщающий ей ее специфический характер.

Так, принципом германской системы воспитания является наука^{1*}. Германские университеты, являющиеся очагами научного знания, представляют собою средоточие всей германской образовательной системы. Принципом английского воспитания является выработка характера, свободное самоуправление, идеал гражданина. Этот идеал определяет собою как среднюю школу Англии, так и английский колледж и университет, дающий не столько научное образование, сколько общее образование, необходимое будущему политическому деятелю свободного государства. Для Франции, напротив, характерно ее стремление к внешнему приложению научного знания. Техника является самым сильным местом французского народа. Отсюда — позитивизм и утилитаризм господствующей в ней философии. Отсюда профессиональный характер ее системы высшего образования и система конкурсов, обращающая внимание больше на внешний лоск, на стиль и блестящее разрешение поставленной задачи, чем на глубину мысли и содержания. Наконец, для американской системы образования (Соединенных Штатов) характерно безудержное стремление вперед, неустойчивость, заставляющая американцев всегда стремиться к новому, искать новых методов и форм образования. В ней отражается лихорадочная поспешность, с которой строит свою жизнь этот новый, не имеющий исторической традиции и свободный от предрассудков народ пионеров. Одним словом, каждый народ имеет свой особенный идеал человека, который он и осуществляет в своей национальной системе воспитания. «Основания воспитания и цель его, а следовательно и главное его направление различны у каждого народа и определяются народным характером, тогда как педагогические частности могут свободно переходить и часто переходят от одного народа к другому».

Установив факт различия образовательных систем отдельных народов, из которых каждая преследует свою особую цель, определяемую характером данного народа, Ушинский возводит затем этот факт в норму. Русские до сих пор не имеют еще своей особой системы воспитания. Они пока ограничивались подражанием другим системам. — Поэтому воспитание и не могло привнести своих плодов, и русский народ остается и поныне необразованным. Надо отказаться от подражания чужим образцам и, прикоснувшись к народу, созидать свою собственную национальную систему воспитания, отвечающую устремлениям и потребностям народной души. Ибо русский народ существует как народ, у него есть своя история, свои мечты и желания. «Всякая живая историческая личность есть самое высокое и прекрасное создание Божие на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника».

воспитание, бывшее до сих пор отвлеченным подражанием иностранным образцам и потому беспомощным, должно стать народным, проникнуться идеалом народной души, прикосновение к которой придаст ему силу и мощь. Каков тот принцип, который составляет отличительную особенность русской души и который, следовательно, должен стать целью нашего воспитания? Это, очевидно, не наука, не право, не техника, не лихорадочная жажда прогресса, составляющие особенность великих западноевропейских и американских народов. Замечательно, что когда дело доходит до определения русского народного характера, Ушинский, которого уже в определении американской системы образования оставила точность и ясность изложения, становится еще более расплывчатым и неясным. Принцип русской народной души и нашего воспитания ему так и не удается закрепить в одном слове или даже в краткой формуле. Вот в каких выражениях он его описывает. «Глубокие душевные принципы патриархального быта, чуждые, с одной стороны, строгости римского права, более или менее легшего в основу быта западных народов, а с другой, — меркантильной жесткости и расчетливости; преобладание то льющегося неприметным ручьем, то расстилающегося широкою рекой славянского чувства, порывистого, неровного, но имеющего достаточно силы, чтобы иногда одним натиском вынести человека из самой глубины нравственного омуты на вершины человеческого достоинства; необыкновенное обилие инстинктов, скорее угадывающих, нежели изучающих; необыкновенная, изумляющая иностранцев, восприимчивость ко всему чуждому, льется ли оно с востока или запада, и вместе с тем стойкость в своей национальности, хотя часто бессознательная, наконец, древняя православная религия с ее всемирно-историческим значением, религия, превратившаяся в плоть и кровь народа: вот что должно проявиться в народности русского воспитания, если оно хочет сделаться действительным выражением народной жизни, а не насильственным, чуждым народности подражанием, не растением без корня, которое, беспрепятственно увядая, беспрепятственно должно искусственно подновляться и вновь пересаживаться с чуждой почвы, пока наша вновь его испортит»^{2*}.

Мы старались с возможной точностью передать ход мысли Ушинского, приведший его к установлению требования национального воспитания. Как видно, идеи славянофильской метафизики о самобытной душевной субстанции, составляющей характер народа, сплетаются здесь с демократическими требованиями конкретного и близкого народу воспитания. Практически последняя тенденция у Ушинского преобладала, свидетельством чего является известное «Родное Слово», в котором Ушинский показывает, какое громадное значение для общего образования могут иметь уроки родного языка, если на язык смотреть как на живой организм, в котором отражаются судьбы, думы и стремления народа и усвоение которого означает тем самым погружение в сокровищницу национальной культуры. Характерно, однако, что, при выбо-

ре отрывков для чтения Ушинский менее всего руководствовался славянофильским идеалом патриархальной Древней Руси, но старался собрать в своем «Родном Слове» наилучшие образцы русской литературы послепетровского периода, доступные пониманию народа. Идти в народ для того, чтобы поднять его до уровня образованного слоя общества, являющегося в настоящее время единственным носителем и владельцем богатств национальной культуры, — эта чисто народническая мысль определяла собою всю практическую педагогическую деятельность Ушинского.

Уже из этого видно, что понятие народного духа, как некоей готовой и законченной в себе субстанции, мало соответствовало его собственным практическим устремлениям. Национальное образование есть не столько проявление фактически уже существующей народной души, сколько приобщение народа к культурному преданию, накопленному творческими усилиями всего народа, прежде всего его образованного слоя. «Народнически настроенный Ушинский хочет, чтобы национальное образование подняло народ к вершинам культуры, которые до тех пор были собственностью меньшинства нации. Нация, таким образом, есть не готовая субстанция, неизменное существо которой может быть выражено каким-нибудь одним «принципом». Нация никогда не закончена, но всегда творится. Жизнь нации есть не простое выявление какого-то готового начала, но непрерывное развитие, сопровождающееся расширением разрешаемых нацией задач, предоставлением ей себе все новых и новых целей деятельности. Поэтому так поверхностны и неопределенны все попытки определения той народной души, выявлением которой будто бы являются отдельные нации. Характеристика Ушинским отдельных народных душ ничуть не лучше в этом отношении аналогичных попыток немецкой «исторической школы» и русских славянофилов.

Замечательно, что в основе всех подобных определений лежит не столько вера в неограниченные возможности развития нации, сколько, напротив, убеждение в заведомой ограниченности ее будущего развития, вытекающее из одностороннего, исключительно на прошлое направленного взгляда. Допустим, что германская нация действительно до сих пор преимущественно культивировала науку, французская — технику, а английская — право, и что каждая из них означает одностороннюю гегемонию одной культурной ценности над другими. Следует ли отсюда, что так будет и должно оставаться и впредь? Может ли техника обходиться без науки, обе они без права, а это последнее без нравственности? Так думали, напр., славянофилы в отношении права, не нужного будто бы русскому народу, как носителю непосредственной, конкретной и избегающей всяких твердых формул нравственности!^{13*} На деле, однако, отдельные стороны культуры слишком переплетены между собой и обуславливают друг друга. Об этой их внутренней связи свидетельствуют возникающие между ними конфликты, и если действительно до сих пор конфликты эти разрешались большей

частью путем насильственной гегемонии одной ценности над другими, а не путем гармоничного их сочетания, то нет никаких оснований этот факт прошлого принимать за норму для будущего. Из того, что до сих пор Россия не проявила своего особого лица ни в науке, ни в праве, ни в технике, следует ли, что так будет и так должно оставаться и впредь? Не следует ли отсюда, напротив, как это и указывал Ушинскому В.Я. Стоюнин⁶, что, ввиду нашей отсталости в областях права, науки и техники, особенностью нашей национальной системы образования в настоящий момент должно быть преимущественное культивирование именно этих до сих пор пренебрегавшихся нами ценностей? Если для личности отдельно-го человека справедливо выдвигается идеал гармоничного всестороннего развития, т.е. приобщения ее к полноте культурного творчества, то почему коллективная личность народа должна быть заведомо исключена из этой полноты, должна заведомо отказаться от гармонии в пользу односторонней и насильственной гегемонии какой-нибудь одной культурной ценности?

Но даже и с этой точки зрения представляет ли нация особую цель образования в том самом смысле, как мы говорим об образовании научном, нравственном и художественном? Очевидно нет, ибо своеобразный характер нации усматривается здесь не в особой цели, приводящей к тем ценностям, которые в совокупности своей составляют культуру, а в одностороннем разрешении в пользу той или иной из этих ценностей возгоревшегося между ними конфликта. Национальное образование сводилось бы в таком случае ни к чему иному, как насильственному культивированию одного только научного или правового или технического образования.

2

Иначе и глубже определяет задачу национального образования Фихте в своих «Речах к немецкой нации». Произнесенные в Берлинском университете в 1807 году, когда Пруссия и вместе с нею вся Германия переживала время французской оккупации, «Речи» Фихте имели целью поднять германский народ из состояния крайнего унижения и безразличия, в котором он находился, и вселить в него веру в самого себя. Средством возрождения германского народа должна была служить, по мысли Фихте, новая система образования. Образование не должно быть при этом просто образованием народа, но должно быть «своеобразным немецким национальным образованием». Оно должно быть не наносным перенесением на немецкую почву иностранных влияний, а соответствовать духу немецкого народа, вытекать из самого его существа. В чем же своеобразии немецкого народа, отличающее его от «иностранщины» (Ausland), под которой Фихте понимает всегда романский Запад? Фихте далек от того, чтобы национальный характер немецкого народа определять особенностями его готового и сложившегося уже культурного предания. Точно так же и своеобразии романских народов, противопоставляемых им немецкому, он видит не в их осо-

бой приспособленности к тому или иному виду культурного творчества. Напротив, всю проблему нации он ставит в иную плоскость, переносит ее из плоскости культуры, как таковой, в плоскость отношения народа к культуре. Своеобразие немецкого народа, так же как и романского Запада, надо искать не в том, что сделано ими в области культуры, а в том, как это ими сделано, в самом их отношении к культуре. И с этой точки зрения отличительной чертой немецкого народа является, по мнению Фихте, его «первоначальность», или «самобытность» (*Ursprunglichkeit*), его способность к воодушевлению и свободе. Эта особенность немецкого народа проявляется прежде всего в характере его языка. Тогда как германские племена романского Запада усвоили язык побежденного ими романизированного населения, немецкий народ сохранил свой язык во всей его самобытности. Вместе с языком романские народы утратили свободное и непосредственное отношение к культуре. Они чисто внешним образом должны были перенять римскую культуру, словившую их самобытность, непосредственность и свободу. До сих пор поэтому культура есть у них нечто наносное и искусственное, перенятое, а не творчески созданное, чужое, а не свое. Отсюда ее по преимуществу формальный характер: так, во французской поэзии форма господствует над содержанием, готовое и канонизированное прошлое над живым настоящим. Отсюда также разрыв между образованным классом и народом: язык культуры до сих пор чужд языку народа, и в этой оторванности интеллигенции от народа продолжается основная факт истории романского Запада, а именно победа в нем готовой и мертвой культуры с ее законченным языком над надломившейся под тяжестью ее душой некогда свободного народа. В противоположность этому немецкий народ, сохранивший всю самобытность своей речи, сохранил также свою свободу по отношению к римской культуре. Она не поработила его, но он переработал ее по-своему, взял из нее то, что могло быть в полной мере им усвоено. В этом состоит также решающее значение Реформации в истории немецкого народа: она есть подлинно народное движение, восстание его против наносной и чужой культуры с ее чужим языком, восстание в двенадцатый час, в тот момент, когда народ был уже готов совсем сломиться под ее бременем. Реформация вернула интеллигенцию к народу, уничтожила разрыв между ними. Своеобразие немецкого народа в том и состоит, что культура его доступна народу и черпает свои силы из народа: народ и интеллигенция говорят здесь одним языком, почему и язык не есть нечто мертвое и законченное, но представляет собою живое развивающееся целое. В том, как романский Запад и немецкий народ отнеслись к классической Древности в эпоху ее Возрождения, ярко сказалось все их различие: тогда как романский Запад пассивно воспринял ее, немецкий народ создал из классической древности нечто свое, самобытный и своеобразный идеал образованности.

Историческая неправильность всех этих утверждений Фихте очевидна. Сказать, что романские языки и романская культура —

мертвые и что на Западе пропасть между интеллигенцией и народом глубже, чем в Германии, — значит игнорировать целый ряд явных фактов истории и насильственно истолковывать последнюю в угоду отвлеченной точке зрения. Это признают в настоящее время даже наиболее восторженные немецкие поклонники автора «Речей». Но не в этих философско-исторических выводах смысл и значение Фихтевой теории национального образования. Значение ее в том, что Фихте первый проблему национального образования увидел в отношении народа к предстоящей ему внешней культуре. Проблема образования народа оказывается таким образом тождественной с известной уже нам проблемой образования личности. Как задача нравственного образования отдельной личности заключается в сохранении личностью при восприятии ею внешней культуры своей самобытности и свободы, своей непосредственности и целостности, точно так же и задача образования народа состоит в том, чтобы давление внешней культуры не перевесило свободной самобытности его творческих устремлений и не разрушило его внутренней целостности. Эту мысль Руссо, развитую самим Руссо по отношению к личности отдельного человека, Фихте применяет к коллективной личности народа. Отсюда своеобразное отождествление Фихте понятий «немецкий» и «национальный»*. Для Фихте свобода, целостность, самобытность по отношению к внешней культуре являются основными свойствами нации как таковой. Народ, утративший их, перестает быть нацией в подлинном смысле этого слова. «Быть немцем» для него это все равно, что обладать характером, быть личностью. «Все, кто живут, или сами творят и создавая новое, или по крайней мере готовые отдаться потоку самобытной жизни; все

NB *Ровно то же Ф.М. Достоевский утверждал о русском национальном характере, говоря о его всемирной открытости. Увы, в XX столетии эта открытость не уберегла оба народа от духовных эпидемий и худших форм тоталитаризма: сталинизма и гитлеризма. Быть может, именно в широте и безбрежности следует искать не только достоинства, но и их продолжение — недостатки. Немецкий филолог В. Клемперер имел возможность наблюдать становление и развитие фашизма изнутри гитлеровской Германии. Его по-*

эти самобытные люди, если рассматривать их как народ, представляют собой пранарод (Urvolk), народ по преимуществу (Das Volk schlechtweg), все они — немцы». Но именно потому также национальный, или «немецкий» не противоречит «человеческому», а совпадает с ним. В отличие от других народов немецкий народ непосредственно и свободно, не наламывая тем своей внутренней целостности, воспринимает и усваивает культуру чужих народов, по-своему перерабатывает все человеческое, откуда бы оно ни шло. Не в противопоставлении «своего» человеческого сила немецкого народа. Напротив, его подлинно национальный характер заключается именно в том, что все общечеловеческое он умеет делать «своим». Свободная и творче-

стоянно мучила и приводила в отчаяние мысль об осязаемой связи преступной сущности нацизма с прежним духовным богатством Германии: «Тогда впервые меня осенило, что все самое лучшее и самое худшее в немецком характере все же следует возводить к общей и неотъемлемой основной черте, что существует связь между зверством гитлеровского режима и фаустовскими взлетами немецкой классической поэзии и немецкой классической философии». Этой ключевой чертой немецкого характера В. Клемперер считает отсутствие во всем меры: ««Беспредельность» (Entgrenzung) — это ключевая установка, ключевое свойство деятельности романтического человека, в каких бы конкретных свойствах не выразилась его романтическая сущность — в религиозных исканиях, в художественных образах, в философствовании, в жизненной актуальности, в нравственных поступках и преступлениях». (Клемперер В. ЛТ. Язык Третьего рейха. — М., 1998. — С. 169—170.)

ская работа его над общечеловеческими ценностями созидает из него нацию, совершенно так же как личность, как мы знаем, созидается через творческое тяготение ее к сверхличным ценностям. Фихте до того далек от воинствующего национализма, противопоставляющего свое чужому и в господстве своего над чужим видящего существо национального идеала, что по поводу так часто проповедуемой немцам в наши дни свободы морей он говорит: «О, если бы счастливая судьба оградила немцев от косвенного участия в добыче других стран так же, как она оградила их от непосредственного в ней участия! О, если бы легковерие и алчное стремление жить так же роскошно, как другие народы, не вызвало в нас потребности в тех ненужных товарах, которые производятся в других странах! Пусть лучше, удовлетворяясь необходимым, мы предоставим нашим свободным согражданам сносные условия жизни вместо того, чтобы пытаться извлечь выгоду из пота и крови несчастных рабов за океаном». «Свое» для Фихте не есть нечто противоположное «чужому», но стиль усвоения народом чужого.

Только этим и объясняется тот факт, что национальное образование Фихте менее всего носит национальный характер в смысле ограничения образования исторически-традиционным «национальным» содержанием или даже придания последнему особенной роли в образовании.

Напротив, национальную систему образования Фихте усматривает в педагогической системе Песталоцци, этого столь мало «национального» педагога, воодушевленного скорее общечеловеческим идеалом в духе сделавшей его своим гражданином первой Французской Республики. Система Песталоцци потому, по мнению Фихте, национальна, что она вся построена на принципе самостоятельности, творческой интуиции и свободы. В культивировании этих начал и заключается таким образом национальный характер образования, и если Фихте в отдельных пунктах не соглашается с Песталоцци и, идя дальше него, развивает свою теорию трудовой школьной общины, то критика его направлена не на космополити-

ческий характер системы Песталоцци, а на остатки в ней механизма и на недостаточное проведение в ней принципа самодеятельности. На этих основах он строит свою теорию «школы как трудовой общины». Следовательно, национальное образование у Фихте совпадает с образованием личности и свободы в человеке. Это есть не что иное, как нравственное образование народа. Ибо образование личности и свободы отдельного человека и только оно одно способно сохранить и упрочить самобытность народа в целом, его свободу по отношению к культуре и его благородную способность зажигаться энтузиазмом на служение общечеловеческим целям, что и составляет характерные свойства нации как таковой. Только творческая работа над сверхнациональными заданиями культуры может настоящее поколение народа включить как индивидуальное звено в ту вечную и устойчивую череду поколений, которая составляет нацию, охватывая как прошлые, так и будущие поколения народа. Поэтому Фихте закликает настоящее поколение немецкого народа отдалиться работе над национальным образованием именем не только ныне живущего поколения и именем всего человечества, но и именем предков, труды которых притязают на то, чтобы продолжаться в трудах современников, и именем «еще не родившихся потомков», которые говорят: «позаботьтесь, чтобы с вами не оборвалась цепь; сделайте так, чтобы мы могли гордиться вами и через вас, как безупречное звено в этой цепи, примкнуть все к той же славной череде».

3.

Антиномия национализма и космополитизма, которую Фихте пытался преодолеть своей теорией народности, играет по отношению к коллективной личности народа ту же роль, что антиномия индетерминизма — детерминизма имеет по отношению к личности отдельного человека. Теза космополитизма совершенно аналогична тезе детерминизма: оба отвергают самобытность и возможность самоопределения и личности, и народа. И как детерминизм слагает личность человека из простой суммы рядоположных и извне определяемых психических фактов, точно так же космополитизм видит в нации простую сумму индивидов, лишенную внутреннего единства и чисто механически и временно связанную давлением внешних фактов (географических, экономических, государственных). Нация и человечество мыслятся им одинаково как простая сумма частей, реальны только эти части — отдельные индивиды, так же как и для детерминизма личность человека по необходимости распадается в простой «пучок восприятий». «Душа народа» и «мировой дух» — это только абстракции, отвлеченные понятия, которые мы образовали, суммируя чисто временные свойства, наблюдаемые нами в жизни той или иной группы совместно живших людей, и объяснять этими сущностями исторические события так же ненаучно, как объяснять с помощью «*vis dormitiva*»⁷ усыпительное действие лекарства. Так как реальны только отдельные люди и возникающие между ними

экономические отношения, то именно этими факторами не национального, а межнационального характера и надлежит руководствоваться в своих действиях. Мы должны стремиться к общечеловеческому, национальные ограничения суть только временные перегородки, которые будут и должны быть со временем сняты.

Противоположная теза национализма, напротив, вполне аналогична индетерминизму: как последний считает, что свобода и личность суть несомненные факты нашей жизни, отрицание которых делает бессмысленным наше нравственное существование и беспредметной ответственность нашу за наши действия, точно так же и национализм считает, что отвлеченное понятие человечества слишком бессодержательно, чтобы мы могли руководиться им в своих действиях. Служить всем — это значит никому не помогать. Всякая борьба и всякое действие должны исходить из конкретных задач, прилагаться к определенным людям. Такая конкретность и определенность дается живым реальным целым национального союза. Отдельный человек есть живое реальное существо, лишь поскольку он член нации. Благодаря национальному коллективу, стихийно объемлющему нас с первого дня рождения, мы становимся реальными индивидами. Ему обязаны мы всем, что составляет смысл и самую основу нашего существования. Нация не есть простая сумма отдельных людей, но живая сила, подлинная субстанция каждого человека, который, оторвавшись от нации, ведет отвлеченное и бездейственное существование. Ибо только то творчество ценно, долговечно, реально, которое «субстанциально», т.е. вытекает из народного духа, составляющего нашу подлинную основу. Искусство, право, религия, государственный строй, наука в величайших своих достижениях глубоко национальны. Они вырастают из реального начала народного духа, обнаружениями которого они только и являются. Культура народа есть самобытное действие народного духа, как и наши поступки суть для индетерминизма продукты свободного выбора нашего Я.

Замечательно, что последовательно проведенный национализм так же себя уничтожает, как до конца продуманный индетерминизм приводит неизбежно, как мы это видели, к отрицанию свободы⁸. В самом деле, отвергая человечество как превышающее нацию начало, рассматривая его как простую отвлеченную сумму единственно реально существующих частей — наций, национализм оказывается бессильным отграничить нацию и понять ее самое как единое целое. Часть, оторванная от целого, сама распадается на множество между собой не связанных частей. Нация, провозглашенная самодовлеющим и высшим началом бытия, подменяется неизбежно своей собственной частью, притязающей на роль подлинной хранительницы и носительницы национального духа. Так национализм германский неизбежно вырождается в прусский, этот последний в гогенцоллерно-бранденбургский, так же как российский национализм, переходя в великорусский, постепенно мельчает до московско-суздальского. В этом раздроблении и измельчании

нации как бы продолжается движение распада и раздробления, усвоенное нацией через отрыв ее от целостности человечества. Нация, поставившая себя самой последней целью своего существования, испытывает судьбу личности, «положившей ничто в основу дела своего Я»: она распадается. Самозванно от имени народа начинают говорить отдельные классы, сословия и меньшинства, которые никогда не представляли народ как целое. И это измельчание нации в национализме приводит к тому, что все своеобразие нации утрачивается. Давно уже было отмечено, что нет товара более безличного, более пригодного к экспорту в чужие страны, чем национализм. Простой подменой терминов русский национализм без всякого труда можно перевести на немецкий, на французский, на турецкий язык. Это все тот же идеал господства, самодовления, великодержавия, один и тот же дух отвлеченного утверждения своей исключительной ценности, выражающейся большей частью даже сходными терминами. В этой нивелировке национализма, как бы налагающей на него столь противоположный ему с виду штамп безличного космополитизма, особенно ярко проявляется его внутреннее противоречие. Подобно тому, как свобода улетучивается в индетерминизме, вырождается в произвол и в «иллюзии нашего незнания», точно так же и нация улетучивается в национализме, утрачивает присущий ей дух индивидуальности и своеобразия.

Причина этого саморазрушения национализма та же, что и известная уже нам причина крушения индетерминизма. И индетерминизм, и национализм оба ищут, первый — личность отдельного человека, второй — коллективную личность народа, в плоскости готового бытия. В плоскости бытия нация и человечество действительно представляются исключаящими друг друга началами. Совпадают ли человечество и нация с суммой ныне живущих людей?<...>

Отождествлять человечество с суммой ныне живущих людей, как это делает космополитизм, не только поверхностно, но и просто-таки невозможно, ибо человечество не исчерпывается своим мгновенным в данный момент существованием. Но выход за пределы мгновения заставляет нас сразу же включить в человечество, как в единую вечную череду, и наших предков, и наших потомков. Тем самым сразу понятие человечества, как понятие о факте, превращается в ценностное понятие человечности, — в совокупность тех культурных заданий, которые предстоят ныне живущему поколению, как предмет его творческого труда. Понятое в этом смысле человечество уже не противостоит нации, как исключающее ее начало, но предполагает и требует последнюю. Одно и то же задание по-разному разрешается отдельными народами, к нему ведет множество путей. Общее, как задание, не исключает многообразия, но, напротив, осуществляется в нем. Понятая как предмет действия, а не как принцип познания и объяснения действительности, нация кроет в себе человечество, как высшее свое задание и оправдание. Ибо только в меру осуществления народом общечеловеческих ценностей становится он индивидуаль-

ностью, занимающей свое особое незаменимое место в общечеловеческой культуре, т.е. становится нацией.

Человечество, как устойчивое, последовательно разрешаемое человеческим творчеством задание, требует от всякого приступающего к творчеству, чтобы свои усилия он примкнул к усилиям и достижениям предыдущих поколений. Оно требует совокупного, или соборного, действия: в творчестве настоящего поколения должны продолжаться усилия предков, трудившихся над теми же задачами. И сколь бы ни было индивидуально творчество отдельного человека, всю силу свою и мощь почерпает оно оттого, что в нем мы чувствуем разрешенными поставленные предками задачи, усилия которых продолжают жить таким образом и получают свое оправдание в достижениях отдельного творца. Но это и значит: человечество, как совокупность культурных заданий, требует нации, как переходящего от поколения к поколению предания. — К тому же выводу мы придем, исходя из понятия нации как культурного предания. Усвоить наследие отцов, сохранить его от забвения и разрушения можно, не пассивно его воспринимая, но активно продолжая работу предков, разрешая все глубже и глубже поставленные ими задачи. Только приемная культурное достояние предков, можно его сохранить, ибо дела предков живут не в нашей пассивной памяти, но в наших творческих усилиях и достижениях. В этом смысле мы и говорили уже выше, что предание, как сохраненное в настоящем прошлое, возможно только через возвышающееся над временем задание. Но это и значит: нация, как наследие предков, возможна через человечество, которое как бесконечное задание культуры объединяет все народы. Понятые как предметы нашего действия, как восстановленный пред нами долг нашего существования, человечество и нация не только не исключают, но взаимно проникают друг друга. Истинный космополитизм и истинный национализм совпадают.

NB

Все сказанное, казалось бы, ставит точку в старинном противостоянии национализма и космополитизма. Рациональным аргументам и логике С.И.Гессена нечего противопоставить. Но в том-то и дело, что эти вопросы чаще всего решаются не на рациональном уровне, ибо затрагивают они глубокие ментальные эмоции отдельных людей и целых этносов. Их страстная односторонность глуха к доводам разума, она заражает всех, в том числе и педагогов. Примерам, как говорится, нет числа.

В одной из школ с этнонациональным компонентом автор этих строк увидел приказ директора, запрещающий изучение сказки «Три поросенка» в начальной школе в силу некошерности персонажей. Спрашивается: кто сам себя загоняет в культурное гетто? В другой гимназии прошел семинар православных физиков, где была поставлена своеобразная педагогическая задача: каждый урок физики должен приводить к идее бытия Божьего. Интересно, как это корреспондируется с заповедью: «Не поминай Господа Бога своего всуе»? Наконец, не так давно средства массовой информации умиленно сообщили о том, что настоятель одного из монастырей договорился с РАО ЕЭС о божеских ценах на энергоносители для своего монастыря. Само собой разумеется, что для школ и больниц цены могут быть безбожскими и даже дьявольскими. Воистину, не ведают, что творят!

Ограниченность космополитизма заключается в том, что он игнорирует момент предания, без которого немислимо, однако, никакое подлинное культурное творчество^{5*}. Ошибка эта проистекает от того, что человечество понимается им как познаваемый разумом факт, а не как предстоящая нашему действию «человечность». Ограниченность национализма, напротив, в том, что он понимает нацию как законченный в себе и готовый народный дух, как независимый от нашего действия факт. Ошибка его в том, что он игнорирует момент задания, которым только и оживотворяется и сохраняется прошлое народа.

Глубоко прав Н.В.Станкевич⁹, говоря: «Чего хлопочут люди о народности? Надобно стремиться к человеческому, свое будет поневоле. На всяком искреннем и произвольном акте духа невольно отпечатывается свое, и чем ближе это свое к общему, тем лучше... Кто имеет свой характер, тот отпечатывает его на всех своих действиях; создать характер, воспитать себя — можно только человеческими началами. Выдумывать или сочинять характер народа из его старых обычаев, старых действий, — значит хотеть продлить для него время детства: дайте ему общее человеческое и смотрите, что он способен принять, чего недостает ему». Тот, кто полагает нацию как цель своей работы, делает ее тенденциозной. Работа эта утрачивает как раз то, что она ставит себе как цель — свой творческий и самобытный, созидающий нацию характер. Нация не есть предмет заботы, а естественный плод усилий, направленных на достижение сверхнациональных задач^{10*}.

NB *Продлевать время детства народа последнее время стало хорошим тоном в отечественной педагогике. Движение вперед с головой, повернутой назад, характерно для многих инновационных образовательных проектов, в экспертизе которых мне доводилось участвовать...*

Уважаемый руководитель образовательного учреждения принимает решение преобразовать его в православную школу. Бога ради, коль скоро школа частная, а договор с родителями подкрепляет это благородное намерение. Подобные школы уже существуют и успешно действуют в стране. Но при тщательном знакомстве с проектом выясняется, что, во-первых, школа государственная, учатся в ней дети разных национальностей. Та же картина и с педагогическими кадрами. Но дело даже не в национальной принадлежности детей и педагогов. В конце концов, выбор вероисповедания дело совести каждого человека, и он далеко не всегда совпадает с национальностью. Суть в другом — в том, что сам директор имеет весьма приблизительное представление о том многотрудном деле, за которое берется. На вопрос, предполагаются ли в его школе катехизация детей и их последующее воцерковление, он разводит руками. Но тогда какая же это православная школа? Постепенно выясняется, что речь идет все-таки о русской национальной школе с углубленным изучением отечественной культуры, а название православная дань моде и батюшке из храма, находящегося по соседству. На этом вопросы не кончаются. Если эта школа берется за углубленное изучение русской культуры, то как быть с ее языческим пластом, совершенно не отраженным в образовательной программе этого учреждения, не говоря уже о после-

петровской эпохе? Неужели для приобщения детей к основам национального самосознания достаточно только изучения «Домостроя» и святоотеческой литературы? Вопросы, вопросы, вопросы... Источники их все те же: болезненная проблема необходимости обретения утраченной идентичности и культурологическая неосведомленность большинства педагогов, вынужденных на свой страх и риск, в меру собственного разума решать эту сложнейшую задачу.

Этой нераздельностью традиции и вечного задания во внутренней структуре нации как коллективной личности можно объяснить трудности, возникающие при попытках определения нации включением ее «обязательных и достаточных» признаков в четкую абстрактную формулу. Несмотря на поиски многочисленными исследователями таких признаков, до сих пор их не удалось найти. Ни один из предлагаемых признаков не может выразить, что есть нация. Это не единство расового происхождения, ибо почти все современные народы — продукты смешения разнообразных племен. Вообще нация — это понятие историческое и культурное, а не естественнонаучное. Также неудачными остаются попытки определить понятие нации каким-либо «историческим фактором»: ни хозяйство само по себе не формирует единства нации, ни государство, даже не язык, ведь мы встречаемся с протестом нации против экономического единства, с тем, что есть нации, принадлежащие к разным государственным образованиям, и, наоборот, государства, обнимающие разные нации. Существуют разные нации, говорящие на одном языке (англичане и американцы), и группы людей, родной язык которых различен, но которые во многих случаях чувствуют, что они дети единой нации (провансальцы и бретонцы, даже швейцарцы).

Такого признака нельзя найти уже потому, что нация есть не готовая и законченная данность, но живой и постепенно осуществляющийся процесс. Все «исторические факторы» способствуют созданию нации, но ни один из них не достаточен для того, чтобы во всех случаях решающим образом определять нацию. Подобно личности отдельного человека, нация не просто есть или не есть, но более или менее есть, она имеет свои степени интенсивности, ступени своего осуществления. Подобно тому, как свобода осуществляется лишь в той напряженности, с которой она стремится преодолеть достигнутую уже ею ступень, точно так же и нация жива лишь в напряженности своего культурного творчества, ведущего ее все выше и выше по ступеням национального бытия.

Именно по этой причине современные исследователи самых разнообразных направлений отказались от поисков единственной причины возникновения нации, причины, которая была бы ее решающим признаком. Они ограничиваются формальным определением нации как «исторического в нас» (Фр.Мейнеке¹¹) или как «совокупности людей, объединенных общностью исторической судьбы в общность характера» (Отто Бауэр). Этим только подчер-

живается, что нация не есть природная данность, но историческая реальность. Это форма, которую творчество народа, направленное на разрешение общечеловеческих культурных задач, принимает само собою, так сказать, естественно. «Естественно» в смысле «спонтанно» и «неумышленно», ни в коем случае в смысле естественной необходимости. Нацию нельзя избрать по своему произволу, как можно выбрать партию, научную и художественную школу, даже религию. «К нации принадлежит тот, кто от рождения прос (hineingeboren) в совокупную живую культуру народа, кто обладает ею как своим прирожденным, а не благоприобретенным путем выучки достоянием». В латинском слове natio (от nasci), так же как и в славянском слове «народ», сохраняется связь этого понятия с «рождением». Правда, это есть рождение в культуре, в духе, а не во плоти, и, несмотря на кроющийся в ней смысл прирожденности и «естественности», нация остается все же не естественнoнаучным, а культурно-историческим понятием. Этим объясняется также и та исключительная роль, которую фактор языка играет в образовании национального характера по сравнению со всеми другими факторами. Утверждать вместе с Бауэром¹², что национальные различия совпадают с языковыми, конечно, нельзя. Но что язык есть наиболее сильный из всех факторов, созидающих нацию, и что, по мере роста нации, ее «интенсификации» в указанном выше смысле, первоначальные языковые различия все более поглощаются в единства литературного языка, — это вряд ли подлежит теперь сомнению. Заслуга Ушинского в русской педагогической литературе состоит как раз в том, что он с классической ясностью показал, какое значение имеет родной язык в процессе образования нации. Родной язык, в котором откристаллизовались достижения, надежды и ожидания культурного творчества народа и который усваивается без выучки, а естественно, вместе с молоком матери, есть тот естественный медиум, через посредство которого и самая культура усваивается не как приобретаемая путем выучки, а как «прирожденная». Поэтому также национальная свобода есть по преимуществу свобода родной речи, проблема национального образования — проблема языка обучения. В отличие, однако, от Ушинского мы хотели бы более подчеркнуть, что, будучи фактором, созидающим единство нации, национальный язык в свою очередь растет вместе с ее ростом и в своем возрастающем единстве отражает рост единства национального.

Нация не просто есть или не есть, но имеет степени своего осуществления. Этим объясняется текучесть и неопределенность национальных границ, только приблизительно совпадающих с языковыми границами, причем и сам язык должен достичь определенной ступени развития, чтобы говорящее на нем племя имело право называться нацией. Поэтому часто так трудно бывает в конкретном случае определить точно национальную принадлежность отдельного ли лица или целой группы. Это особенно следует сказать о тех слоях населения, которые Отто Бауэром были удачно названы *Hintersassen der Nation*

(«батраками нации») и которые составляют как бы пассивную материю национального целого. Сюда относятся экономически поработанные классы народа, которые хотя и участвуют своим трудом в культурном творчестве нации и создают ее единство, но исключены от участия в политической и правовой жизни нации и в научном и художественном ее творчестве. Принимая в культурном творчестве нации чисто пассивное участие, они обычно не сознают своей национальной принадлежности и относятся индифферентно к национальному единству. Национальное культурное достояние, от участия в котором они устранены, не является в их глазах ценностью, нация не сознается ими как естественный плод их культурного творчества и как необходимая предпосылка такового, но представляется им частным делом образованных и господствующих классов. Национальное сознание этих пассивных элементов нации поэтому весьма элементарно и непрочное, легко уступает место революционному космополитизму, отрицающему предание и историю, как продукты и проявления векового угнетения их привилегированными классами. Только в тех случаях, когда господствующие классы относятся к другой национальности (например, поляки в Галиции), революционное настроение связывается с самосознанием просыпающихся к самостоятельной жизни народных масс. Если таким образом революционный космополитизм низших слоев нации объясняется их пассивной ролью в культурной жизни народа, тем, что нация, создаваемая в процессе культурного творчества, не есть прямой и очевидный для них предмет их действия, то пассивностью же утративших свою руководящую роль в культурной жизни народа классов объясняется и отличающее именно эти классы тяготение к консервативному национализму. Пока какой-нибудь класс остается реальным организатором народного хозяйства и творцом культурных ценностей, он является подлинным носителем национального единства и сознания. Таковыми классами в средние века и в эпоху расцвета сословной монархии были дворянство и духовенство, а начиная с конца XVII века во все возрастающей степени — буржуазия. Не без основания поэтому термин «нация» формально обозначал дворянство и духовенство, пока в конце XVIII века аббат Сьейес в своем знаменитом памфлете «Что такое третье сословие?» не показал, что именно это сословие давно уже стало средоточием и носителем «нации»¹⁵. Замечательно, что как раз те классы, которые, будучи активными участниками культурного творчества, являются подлинными носителями национального единства и сознания, мало склонны к консервативному национализму, особенно если их правовое и политическое положение не соответствует фактическому их значению в культурной жизни народа. Нация, являющаяся естественным продуктом их творческой культурной работы, предстает им как предмет их действия и потому ощущается ими укорененной в общечеловеческих культурных ценностях. Консервативный национализм по преимуществу характеризует те классы, которые уже утратили или утрачивают реальное значение свое как подлинных организаторов хозяйственной жизни и творцов выс-

ших культурных ценностей, но сохраняют еще свое привилегированное положение в политической жизни народа. Если, таким образом, революционный космополитизм есть следствие и симптом того, что соответствующие классы еще не участвуют активно в культурном творчестве народа, то консервативный национализм, напротив, свидетельствует о том, что проникнутые им классы уже не участвуют в нем. И в том и другом случае нация не есть предмет действия, но отношение к ней чисто пассивное. Тем самым подтверждается развитая нами выше мысль о том, что космополитизм и национализм, будучи противоположными искажениями тех же идей, имеют общим своим основанием чисто пассивное отношение к нации и человечеству, которые мыслятся ими как познаваемые данности, а не как разрешаемые творчеством задания. Чем более экономически угнетенные классы освобождаются от своего угнетения и приобщаются к высшей культурной жизни народа, тем более они утрачивают первоначально присущий им революционный космополитизм и начинают ценить национальное предание, как отправной пункт и естественный стиль собственного культурного творчества. Отказ современных — социалистических партий от наивного революционного космополитизма старых дней — это лишь один из примеров достаточно распространенного явления.

4

Из этого понимания нации как задания, постепенно достигаемой реализации, непосредственно вытекает первое, самое общее понятие национального образования. Если нация кроет внутри себя разнообразные ступени своего осуществления, начиная от бессознательного участия в низших видах культурной работы народа вплоть до сознательного и творческого овладения преданием в его высших проявлениях, то задача национального образования, т.е. создания и упрочения нации, сводится очевидно к приобщению всех слоев народа к культуре и в частности к образованности, как высшему ее проявлению. Вовлечение всего народа в образовательный процесс — вот единственное средство уничтожить чисто пассивное отношение низших слоев народа к нации и тем самым разбудить их пока еще только дремлющее национальное сознание. Это демократическое понятие «национального образования» было выдвинуто с особенной силой деятелями Французской революции. Оно как нельзя более соответствовало ее «патриотизму», руководившемуся идеалом «единого и нераздельного отечества». В этом смысле все проекты народного образования, выдвигавшиеся в эпоху Французской революции деятелями Законодательного собрания и Конвента, называли свою систему народного образования национальной. Нация, до сих пор включавшая в себя духовенство и дворянство, должна быть расширена, она должна обнять весь народ. Образование должно создать единую волю народа, во имя которой Французская революция, как известно, так решительно боролась со всяким «федерализмом», запрещая

даже всякого рода партийные организации. Этим духом централистического патриотизма и были проникнуты проекты Талейрана (1790), Кондорсе (1792) и проект М.Лепелетье, представленный Робеспьером Конвенту во II год Республики (1793). Это первое понятие национального образования, как видно, совпадает с знакомой уже нам идеей единой школы, вытекающей из принципов нравственно-правового образования. Никакого нового принципа, особого по сравнению с принципами последнего и их дополняющего, оно не выдвигает. Термин «национальное образование» констатирует только тот в свое время нами отмеченный факт, что правильно поставленное правовое образование народа создает нацию и, как мы можем теперь добавить, разрушает наивный революционный космополитизм пассивных элементов народа. В приложении к понятию «образование» термин «национальный» не есть, таким образом, ограничивающее его объем определение, но эпитет, не образующий особого вида образования.

И действительно, идеал национального образования Французской революции менее всего может быть назван национальным по своему содержанию. Скорее всего он должен быть назван даже космополитическим, до того игнорируется в нем национальное историческое предание Франции и до того легко может он быть применен к любому народу и к любой стране. Мало того: особенностью его является не только его отвлеченный рационализм, но и централизм, игнорирующий во имя отвлеченно понятого равенства также и все местные особенности отдельных областей Франции. Заметная уже в проектах Талейрана и Кондорсе, эта уравнивательная тенденция получила свое наиболее яркое выражение в проекте Лепелетье, следующим образом формулирующего равенство образования: во всех школах Республики дети должны получать одинаковое образование. «Они все должны подвергаться одинаковому обращению, одинаково питаться, быть одинаково одеты, одному и тому же обучаться. Тогда равенство будет для юных учеников не простой отвлеченной теорией, но практикой, непрерывно осуществляемой в жизни»^{7*}. Как известно, эта доктрина Французской революции и определила собою всю историю народного образования во Франции в XIX веке^{**}.

Можно ли удовлетвориться этим первым понятием «национального образования?» Национальное в указанном формальном смысле, не должно ли оно стать национальным и по своему содержанию? Поневоле, извне привитое, игнорирующее местные особен-

NB *Весь вопрос в том, как образованию, опираясь на местные особенности и потребности, не продлевать тем самым национальный инфантилизм (то детство народа, о котором говорилось выше).*

ности и местные потребности образование. — не сломит ли оно живой личности народа, лишив ее самобытности и свободы? Не будет ли оно тем чисто формальным внешним лоском, опасность которого так хорошо чувствовал Ушинский и так точно формулировал Фихте? Несомненно, образование на-

ции, как и образование личности отдельного человека, должно быть живым процессом, использующим самодеятельность самого образовываемого: оно должно пробуждать дремлющие в народе силы, а не навязывать извне чуждый ему материал. В этом очевидная правда теории национального образования Фихте. Постольку его образование более национально, чем идеал национального образования Французской революции. На теории Фихте основывается второе, более глубокое и жизненное понятие национального образования, которое было развито только в самое последнее время защитниками так называемой «областной педагогики». Родоначальником этого направления, прямо противоположного национальному униформизму Французской революции, был, как представляется, известный немецкий филолог и педагог Рудольф Гильдебранд¹⁴, который в своей книге «Об обучении немецкому языку» (1867) прямо ссылался на Фихте. Он писал: «Наше время стоит перед задачей заполнить те пагубные пропасти, которые разрезают надвое нашу жизнь: пропасть между слишком уже ученым книжным миром и слишком уже неученым житейским миром..., пропасть между оторвавшимся от самого себя немецким духом и питающимся от собственного своего источника немецким народом, между нашим настоящим и нашим прошлым». Свои мысли о национальном образовании, центром которого была проблема обучения родному языку, он обобщил в следующих тезисах: «1) Преподавание языка должно вместе с языком открывать также и содержание языка во всей его полноте, свежести и теплоте; 2) преподаватель немецкого языка не должен ничему учить, чего ученики не могут найти сами у себя, но должен обучать лишь тому, что они могут сами открыть под его руководством; 3) центр тяжести должен быть положен на живую речь (*gesprochene und gehorte Sprache*), а не на письменный и усваиваемый глазом язык; 4) верхненемецкий язык, будучи целью преподавания, должен преподаваться не как нечто самостоятельное, наподобие латинского языка, но в тесной связи с народным языком, на котором говорит класс». И далее: «Верхненемецкий язык должен преподаваться не в своей противоположности к народной речи, но он должен для ученика вырастать из этой последней, он должен ему являться не как вытесняющий народную речь и заменяющий ее язык, но как облагороженный ее образ, наподобие праздничного платья наряду с будничным»*.

Интересное развитие этого регионального понимания национального образования мы находим у известного сторонника провансальского возрождения во Франции Ж. Оруза¹⁵, чья книга об этом движении вышла через 40 лет после книги Гильдебранда и, как представляется, совершенно от нее независимо. Поскольку книга Оруза до сих пор является почти наиболее полным и наиболее концентрированным изложением региональной педагогики, стоит остановиться на ней подробнее.

Оруз исходит в своем обосновании из чисто педагогических соображений, притом, в отличие от Ушинского и Фихте, из сообра-

жений не педагогически-национальных, а теории образования отдельного человека. Будучи, как и Гильдебранд, лингвистом, он подробнее всего останавливается на проблеме преподавания языка. Старая «эгалитарная» педагогика, показывает он, игнорируя местный диалект, не давала подлинного языкового образования. Французский литературный язык усваивался провансальцем как нечто чужое ему, внешнее, механически навязанное, а не органически привитое, как язык школы, а не как язык семьи, жизни и родной ему среды. Несмотря на громадную трату времени и энергии, результаты обучения национальному языку оказываются весьма плачевными. На целом ряде примеров Оруз показывает, как форма по необходимости убивает дух, буква — живую речь в таком обучении. С величайшим трудом достигается более или менее правильная орфография, но ценою какой бедности выражения, пустоты стиля, однообразия выученного, а не органически усвоенного словаря! Понятно поэтому, что после школы быстро наступает рецидив безграмотности, и взрослый крестьянин начинает говорить на какой-то смеси диалекта и литературного языка, утратив непосредственность родной речи и не приобретя правильного языка литературного. Тем самым формализуется и засыхает литературный язык, который вместо того, чтобы черпать из диалектов все новое содержание, только искажается, а не оплодотворяется ими. Так, разрушая живую самобытность народной речи, эгалитарная педагогика не дает и подлинного знания речи литературной. Она только обезличивает в языковом отношении учеников, не говоря уже о трудности и неинтересности для последних уроков языка, которые, вместо того чтобы возбуждать самодеятельность самих учащихся, навязывают ему чисто внешним образом чуждый ему материал. В этой критике эгалитарной педагогики мы видим своеобразно соединенными знакомые нам мотивы Руссо и Фихте. Оруз показывает, как должна измениться вся картина преподавания языка, если учитель будет исходить из живой речи учащихся.<...>

Переходя от языка к другим предметам — к истории, географии, естествознанию, Оруз показывает и здесь, какие громадные преимущества получают от того, что преподавание будет исходить от окружающей ребенка среды, от родного ему и близкого, от предания, флоры и фауны его края. Такая децентрализация, требующая, конечно, и соответствующих политических форм областничества, не только не уничтожит общенационального единства, но теснее спаяет между собой отдельные области Франции: национальное единство будет достигаться не механически, а органически вырастать из любви к своему краю. Ибо подлинная высшая форма единства не противоречит многообразию, но на нем основывается и вбирает его в себя^{11*}.

Уже из краткой характеристики этой «областной национальной педагогики» видно, что она не представляет для нас ничего нового, не привносит к установленным уже нами принципам никаких новых начал. Она только своеобразным образом подчерки-

вает уже знакомые нам принципы трудовой школы и эпизодического курса. В частности, ее заслуга в том, что, не употребляя этого термина, она дает подробно развитую теорию эпизодического курса грамматики, показывая, что и грамматику можно изучить, не изучая ее, и что такое изучение ее гораздо более научно и приводит к более глубокому знанию языка, чем та ненаучная смесь грамматики и логики, которая преподается в младших классах для того, чтобы основательно быть забытой впоследствии. Не подтверждается ли тем самым и для этого второго понятия национального образования, что «национальное» в приложении к образованию есть не определение последнего, но чисто формальная характеристика? Как нация есть не цель культуры, а ее естественный стиль и форма, так и национальное образование есть не особый вид образования, а есть просто хорошее образование. Всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным, и наоборот, подлинно национальным образованием, действительно создающим, а не разрушающим нацию, будет только хорошо поставленное нравственное, научное и художественное образование, хотя бы оно и не заботилось специально о развитии национального чувства. Говорить о национальном образовании в сущности так же неправильно, как говорить об образовании личном, ибо и личность есть естественный плод образования, направляющего человека к сверхличным целям при сохранении им его внутренней свободы. Таким образом и то дополнение к Фихтеву понятию национального образования, которое, совершенно в духе Фихте, дается областной педагогикой, не привносит к формально понятому национальному образованию нового материального момента. Стиль нации, ее чисто формальная структура мыслятся здесь только более конкретно, более расчлененно. И сама нация, будучи органической частью единого человечества, которое она носит в себе как свое подлинное оправдание и которое она осуществляет своим особым и незаменимым образом, обнаруживается в свою очередь как единство многообразия, как целостность, пронизывающая собою множество объединяемых ею частей, как живой синтез индивидуальных областей, своим культурным творчеством вносящих всегда нечто свое в целокупную жизнь нации и тем самым оплодотворяющих ее и как бы всегда заново ее создающих. Принцип конкретной целостности получает, таким образом, и здесь свое осуществление, заменяя собою утомительное однообразие отвлеченной общности^{11*}.

5

Кроме педагогического вопроса в собственном смысле слова существует вопрос организации школ для национальных меньшинств в государстве, национальная структура которого не гомогенна. С педагогической точки зрения нет сомнения в том, что в школе должен использоваться материнский язык как язык обучения. Эта основа каждой нормальной педагогики была сформулирована еще

Я.А.Коменским. С организационной стороны, однако, практическое решение этого вопроса наталкивается на значительные трудности, которые часто бывают осложнены мотивами совершенно внепедагогическими, как национальная борьба, политическая борьба за власть в государстве, религиозно-церковные споры и т.д. Еще недавно теория так называемой персональной национальной автономии казалась самым рациональным разрешением этого сложного вопроса. Она была разработана вождями социал-демократической партии Австрии Отто Бауэром и К.Реннером¹⁶. Согласно этой теории нация должна получить в государстве юридическую основу экстерриториального публично-правового союза, в который может вступить каждый гражданин по своему выбору. К исключительной компетенции этой «национальной общины» относится, кроме социальной помощи, все школьное дело и народное воспитание, т.е. право школьного законодательства и управления школами. «Национальная община» имеет право облагать налогами своих членов и получать субсидии от государства в прямой пропорции к числу своих членов и к сумме своих расходов. Сегодня мы можем лучше оценить эту идею, которая еще недавно в демократических кругах пользовалась почти всеобщим признанием как последнее слово демократии. Она была осуществлена в Эстонии (закон 1925 г.), но без ожидаемого успеха. Правом организации собственной национальной общины там в действительности воспользовались лишь два богатых меньшинства — немцы и евреи, тогда как наибольшее и наиболее беднейшее меньшинство — русские, к которым прежде всего относились крестьяне, этим правом не воспользовались, школа, вместо того чтобы объединять население в одно целое, только усиливала различия между народами, которым самой историей было предопределено жить как добрые соседи и совместно трудиться над решением общих хозяйственных и государственных задач. Но между ними выросла стена, она загнала меньшинства в какое-то новое гетто и фактически исключила их из участия в жизни государства. Последнее слово демократической мысли фактически утонуло в обновлении четких различий, напоминавших средневековье, внутри одного общества. В действительности его легко было использовать

NB Достаточно детально познакомиться с содержанием программ и учебников многих суверенных субъектов Федерации и в особенности стран ближнего зарубежья, чтобы убедиться в истинности этих слов. Оставаясь в рамках политкорректности, в данном случае не стоит опускаться на почву конкретных примеров.

в интересах национализма, причем не только национализма меньшинств, но и государственной нации.

Опасность персональной национальной автономии состоит именно в том, что школьное дело попадает в руки национальных политиков, а не педагогов. Тем самым интересы хорошего образования приносятся в жертву мнимым национальным интересам, которые даже в случае, когда народность не становится полностью профессией национальных политиков, с необходимо-

стью считается лидерами меньшинства главной последней целью образования. Из предыдущего изложения мы уже знаем, что тенденциозный характер обучения, вызванный этим, уничтожает реальные интересы самой нации. Теория персональной автономии предполагает, что государство есть союз, определяемый исключительно экономическими факторами, поэтому школьное дело должно быть доверено органам управления конкретного национального союза; это предположение не только бездоказательно, но и полностью ошибочно. И государство, имеющее не только хозяйственные задачи, и экономика, и даже религиозные или «идеологические» союзы имеют, как и нация, собственные притязания на школу и необходимое право, чтобы согласовать и обеспечить все эти претензии, чтобы их осуществление не ущемило интересы хорошего образования, т.е. интересы отдельных личностей и сообществ как более широкого и глубокого целого, обнимающего множество общественных союзов, к которым относятся государство, церковь и нация, поскольку они организованы как «публично-правовые» союзы. Нация, и в этом состоит вторая принципиальная ошибка теории персональной автономии, никогда не может быть полностью выражена «публично-правовой организацией», будет это государство или особая «национальная община», она более органична и широка в своих проявлениях, чем компетенция, обычно принадлежащая государству или даже «национальной общине», она укоренена в бытии подгосударственном и вообще подсоциальном и возвышается своей кроной до бытия, для государства или для любого другого публично-правового союза недостижимо. Понимание нации как публично-правового союза игнорирует и то, что мы определили как существенную черту нации, а именно то, что она имеет ступени собственного существования, различающиеся по интенсивности. Пример русского меньшинства в Эстонии как раз указывает на то, что и у несомненно существующего меньшинства, имеющего многовековую традицию, относящегося к культуре мирового значения, может не хватать той интенсивности бытия, которая необходима для действительного пользования персональной автономией.

Народность не является высшей целью образования, она лишь следствие и естественная форма хорошего образования. Но хорошее образование требует, чтобы языком обучения был родной язык, даже чтобы на начальной ступени живая речь учеников, т.е. местный диалект, была основой всего, в особенности языкового, образования, и без громоздкой и сложной системы «персональной национальной автономии» может быть защищено право индивидуума обучаться на родном языке, вытекающее из внутренних автономных законов образования вообще, естественным следствием которого является нормальное развитие нации как целого. Получив признание в так называемом «Трактате о меньшинствах», включенном в Сен-Жерменский мирный договор 1919 года^{12*}, оно входит сегодня в общий фонд международного

права, обязательного для отдельных стран¹⁷. Чем лояльнее относится государство к международному праву, тем прочнее обеспечено и это право учиться на родном языке.

Лучшей гарантией здесь служит правовой характер данного государства, слияние права с государством, в котором политика властей в принципе подчиняется задачам государства как правового союза. Именно это подчинение государства праву, признание того, что право — не только приказ власти, но что оно имеет свою собственную высшую реальность, которая ограничивает государство как политический союз, составля-

NB *Необходимость достижения определенного уровня интенсивности национальной жизни — та серьезная проблема, с которой встречается сегодня русскоязычная диаспора в странах ближнего зарубежья, проблема тем более острая, что в ряде случаев наши соотечественники за рубежом сталкиваются с государственными установлениями, которые, при всем желании, лояльными не назовешь. Сказывается отсутствие длительного опыта существования людей в условиях рассеяния. От них требуются как собственные усилия, так и поддержка Российского государства, обеспечивающая в первую очередь организацию школьного дела, ибо, как показывает мировой опыт, именно уровень и качество образования в конечном счете определяют интенсивность и насыщенность национальной жизни.*

ет ядро того, что сегодня актуально в «демократии», поэтому мы можем сказать, что демократический характер государства обеспечивает применение права на образование на родном языке в совершенно достаточной мере, даже более определенно, чем какой-либо особый институт. Это наглядно подтверждает, с одной стороны, пример Эстонии, а с другой — Швейцарии и Чехословакии. Однако само национальное меньшинство должно жить с интенсивностью определенного уровня, чтобы даже самое лояльное государство не поддавалось искушению поставить свою политику выше своей задачи сохранения права. Пример Подкарпатской Руси вновь служит ярким подтверждением. С другой стороны, вполне понятно, что именно национальные меньшинства, заинтересованные в охране государством своего права на обучение на родном языке, прежде всего должны сами придерживаться демократического государственного порядка. Подрывая демократию, они уничтожают то, что является действенной гарантией их права.

Россия была и осталась в своем новом виде — СССР — настоящей лабораторией по проблеме национального обра-

зования. Различие наций по интенсивности их национальной жизни здесь резко бросается в глаза. В вопросе национальной школы в России мы должны различать несколько типов наций. К первому типу относятся те нации, которые имеют свой национальный язык, полностью отличный от русского языка, свою богатую литературу и свою особую культуру, часто даже свою государственность. К этой группе в России относятся, например, немцы и поля-

ки. Проблема этих школ есть чисто политическая проблема охраны национальных прав меньшинства, и поскольку необходимость преподавания даже в начальной школе государственного языка и истории никем в сущности не оспаривается, педагогическая проблема сводится здесь только к умелому конструированию эпизодического курса этих предметов. Ко второй категории относятся школы тех ветвей русского народа, речь которых отличается существенными диалектологическими особенностями от общерусского литературного языка и положение которых в семье русского народа аналогично положению провансальцев и бретонцев внутри французской нации. Сюда относятся школы украинского, белорусского и северно-великорусского населения. Проблема этой школы есть проблема «областной педагогики» в установленном нами выше смысле слова. Именно в интересах органического изучения русского литературного языка, живая связь которого с его наречиями способна лишь его обогатить и придать ему ту силу и самобытность, которая, как это показал Фихте, отличает всякий подлинно народный живой язык, необходимо в этих школах исходить из местного наречия. Однако именно для этой категории школ следует особенно помнить нашу основную тезу, а именно, что национальность есть естественный плод, а не нарочитый умысел образования. Беда «обрусительной» политики царского правительства заключалась не в том, что она была национальной, а в том, что, прививая эту национальность умышленно и извне, чисто механическим образом, она ради национальности жертвовала требованиями правового, научного и художественного образования. Она была просто дурной педагогикой, как дурно всякое тенденциозное искусство и наука, и потому не достигала ею же самой поставленной себе цели — создания общерусской нации. Она не только не была способна пробудить общерусское национальное сознание, любовь к общерусской традиции, но не достигала и более скромных целей, напр. органического усвоения литературного общерусского языка. Но в ту же ошибку склонен, увы, слишком часто впадать к наивный национализм угнетенных наций. Стремление придать наречию значение литературного языка, допустить общерусский язык к преподаванию в школах лишь в крайнем случае в качестве иностранного языка, провести преподавание на наречии во всех решительно школах, в том числе в высших, хотя бы для этого, за отсутствием учителей и учебной литературы, пришлось бы до крайности понизить уровень преподавания, ограничить преподавание истории историей одной ветви русского народа, вопреки историческому факту единства русской истории, как это хотели бы сделать некоторые крайние представители украинского и белорусского национализма, — это значит опять внести тенденцию в педагогику, пожертвовать ради миража своей национальности реальными требованиями нравственного образования и научной объективности. Тем самым будет менее всего достигнута желанная цель создания нации, ибо на тенденциозности, механической на-

рочитости нельзя построить великого дела образования личности народа. Мы не говорим уже о том, что национальные дифференциация, раздробление, своеобразие обладают ценностью не сами по себе, но лишь постольку, поскольку в них обнаруживаются общечеловеческие начала, в силу чего только своеобразное и становится незаменимым, т.е. индивидуальным. А приобщение к мировой культуре белорусской, да и украинской наций гораздо легче, конечно, будет осуществляться через посредство общерусской культуры и общерусского литературного языка, ныне уже имеющих всеобщее признание как культура и язык мирового значения, охватывающих областные разветвления, чем при самодовлеющем существовании областных национальностей в их неприступной и враждебной целому обособленности.

Если проблема обоих указанных типов национальной школы разрешается сравнительно легко, то практически гораздо больше трудностей встречает проблема национального образования третьей группы национальностей. Сюда относятся народности, язык которых, не будучи наречием русского языка, слишком мало развит для того, чтобы он мог служить языком преподавания. Это народности, еще только просыпающиеся, не имеющие ни своей культуры, ни своего предания или давно уже утратившие таковые. Сюда относятся, например, узбеки, калмыки, киргизы, буряты и, думается, также татары. Что родной язык учащихся должен служить и здесь необходимым орудием при первоначальном обучении, это не вызывает, по-видимому, ни у кого сомнений. Что государственный язык при этом должен быть предметом обучения, — тоже представляется бесспорным. Спорным является лишь вопрос, должно ли происходить все преподавание непременно на родном языке. Да, если оно может происходить без ущерба для качества преподавания, для той цели, которую ставит себе образование, — цели приобщения учащихся к мировой общечеловеческой культуре. Решительно нет, если преподавание на родном языке способно только, за невыработанностью языка, отсутствия литературы и образованного учительства, понизить качество преподавания и восставить преграды приобщению учащихся к культуре современной культуры. И здесь основным принципом национального образования остается: образование тогда только подлинно национально, когда оно — хорошее образование. Если, чтобы соответствовать требованиям правильной педагогики, оно должно быть «ненациональным», то ради самой же нации оно должно быть таковым. В свое время Петр Великий противопоставил «национальному» образованию образование хорошего образования — и создал этим нынешнюю русскую нацию. Развитие самой народности, первоначально приобщающейся к общечеловеческой культуре через чужое, покажет затем, действительно ли данная народность способна выработать свой национальный характер или нет. Если да, то, в меру ее культурного роста, и образование ее сможет и должно будет становиться все более нацио-

нальным, охватывая собою постепенно все высшие ступени школ. Если нет, значит, история в свободном состязании не судила почему-либо данной народности стать нацией. Но и здесь национальность должна быть естественным и органическим ростом, а не продуктом механически проводимого умысла. Задача государственной власти сводится в данном вопросе к тому, чтобы, не уничтожая свободной борьбы и естественного состязания наций и потому предоставляя широкий простор частной и общественной инициативе в школьном деле (при условии выполнения требований хорошего образования), облагораживать конкуренцию, ввести ее в рамки права, лишить ее момента насилия, дабы тем самым обеспечить победу действительно достойному и помочь истории совершить свой нелегитимный и справедливый суд^{13*}.

NB Выводы Гессена безупречны и убедительны, но на постсоветском пространстве подтверждаются, к сожалению, доказательствами от противного: негативными последствиями региональной национальной образовательной политики, воплощающей на практике эти положения с точностью до наоборот. Тому есть глубокие причины, не сводимые только к низкому уровню философской подготовки (хотя и это имеет место) вершителей судеб образования на местах.

Дело в том, что достаточно известное и осмысленное в прошлом противоречие между космополитизмом и национализмом, в том числе и в области образования, на рубеже третьего тысячелетия трансформировалось в грозный конфликт между глобальным и этническим. Исход этого конфликта предопределяет судьбу мировой цивилизации и ставит под вопрос сам факт ее существования.

Философ Г.Померанц пишет в одной из своих работ: «Глобальная угроза в виде озоновой дыры требует глобальных решений, но нет воплощения всееленского духа, способного захватить сердце, и наступление рациональной, пошлой, космополитической культуры вызывает яростное сопротивление этносов, конфессий и национальных культур». Отсюда — рост фундаменталистских настроений, и не только в исламе. На глобальность претендует постулат, что дело, мол, в экономике — если она способна всех накормить и сделать конкурентоспособными, то все остальные проблемы уже прикладные и решаются сами собой. Но тогда как объяснить, скажем, иранскую революцию 1979 года? По сравнению со многими нынешними политиками бывший шах был вполне адекватным человеком, да и страна не бедствовала. Выходит, правы те специалисты, которые называют иранскую революцию «антипорнографической», — взрыв последовал, когда вестернизированная культура нарушила ценностные вертикали, посягнула на святыни традиционного общества. К чему приводят такие взрывы, мы тоже видели. Сегодня жестокость порождает проблемы культурной совместимости, которые в силу миграционных сдвигов обостряются до предела. Мир оказался к ним не готов, а высокий темп глобализации спутал все карты. Если даже в благополучной и толерантной Европе, в стране за страной большинство голосует за крайние правых, чтобы остановить наплыв арабов и турок, меняющих облик городов, то что же говорить о России? Все эти глубинные цивилизационные сдвиги не могут не отражаться на политике в целом, включая сюда и политику образовательную. Сказанное не обесценивает рациональные выводы С.И.Гессена, но, к сожалению, проблемы такого масштаба не исчерпываются только дискурсивным (рассудочным) уровнем. Их решение действительно требует «прорыва мирового духа». Между тем, при относительно спокойном течении жизни, его гармонизирующие философские подходы, примиряющие национальное и космополитическое, желательны воплощать в каждой конкретной школе в каждом регионе.

О ПОНЯТИИ И ЦЕЛИ НРАВСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1

Самые различные течения новейшей педагогики согласны, по-видимому, в том, что нравственное воспитание не есть особый вид образования в том смысле, как принято говорить об образовании научном, художественном, хозяйственном и других видах образования, но есть как бы естественный результат или, точнее, внутренняя форма всякого образования вообще. После П.Наторпа¹, который последовательно провел эту мысль в своей «Социальной педагогике», ту же точку зрения защищали Дж.Дьюи в Америке и Дж.Джентиле в Италии, а вслед за ними и многие другие педагоги. В своей книге «Основы педагогики» я тоже пытался дать подробную теорию нравственного образования как формального момента всякого образования вообще².

Смысл этой тезы, которая представляется ныне общепринятой, совпадает в сущности со старым практическим взглядом, согласно которому средствами нравственного образования служат не наставления и слова, но лишь действия. Воспитание к нравственности достигается не объяснениями того, что есть нравственность, и не морализующими рассуждениями, вставляемыми по каждому поводу в преподавание, но единственно лишь правильной организацией работы и жизни учащихся. Ученик, который добросовестно, самостоятельно и с искренним интересом решает математическую задачу, в гораздо большей мере образовывается нравственно, чем ученик, присутствующий на уроках морали, слушающий морализующие рассуждения учителя и научившийся хорошо повторять слова учителя о морали и нравственности. То же самое следует сказать и о социальном воспитании. Никакое, даже самое интересное преподавание обществоведения и морали не в состоянии дать того, что может дать для общественного воспитания правильная организация совместной работы, самоуправление учащихся, навыки «честной игры» и взаимопомощи, приобретаемые в надлежаще организованных общественных играх и т.п. Преподавание, как думают современные педагоги, действует воспитывающе не тогда, когда его используют, где только возможно, для морализующих рассуждений, как это полагали и делали последователи Гербарта³, а тогда, когда оно остается строго объективным, будучи всецело обращено к своему предмету, не будучи искажаемо ника-

кой, даже самой похвальной тенденцией, т.е. именно тогда, когда оно не содержит в себе никакого, менее или более прикрытого, морализующего умысла. Это современное понимание нравственного образования находится в полном согласии с идеей активной школы вообще: если всякое знание усваивается действием и в действии, то тем более, конечно, нравственность, которая есть не столько знание, сколько практика, чистое действие по преимуществу.

NB *Здесь Гессен предвосхищает тот продуктивный подход, который в современной психологии и педагогике называется деятельностным.*

Таким образом, для конкретной педагогики проблема нравственного образования развертывается в целый ряд вопросов преимущественно организационного характера, как например: что представляет собой деятельность детей на различных ступенях их развития? Что такое игра, урок, творчество, и как должны быть организованы эти ступени активности человека сначала еще в детском саду, а потом в школе? Что представляет собой, с другой стороны, общество детей, и как оно должно быть организовано в детском саду и на различных ступенях школы? Когда должно начинаться самоуправление учащихся, какие оно должно иметь границы и содержание на различных ступенях школьной жизни? Здесь не место вдаваться в рассмотрение всех этих и других подобных вопросов, тем более что я подверг уже их подробному рассмотрению в своих «Основах педагогики». Тема этого очерка — выяснить общее понятие нравственного образования и установить, в чем заключается его собственная цель. Наша общая теза при этом гласит: надлежащая «деловая» (sachlich), т.е. лишенная какой бы то ни было побочной тенденции, организация работы учащихся, а также и их досуга с помощью общественных игр, общественной работы, странствий, празднеств и других совместных предприятий всякого рода способствует нравственному образованию гораздо больше, чем так наз. специальное «воспитывающее», на деле же только морализующее обучение. Сознание долга, чувство ответственности, мужество и выдержка, социальное чувство и терпимость — все эти качества, обычно выставляемые как цель нравственного образования и действительно чеканящие то, что принято называть «характером» человека, вырабатываются лишь благодаря надлежащей организации работы и совместной жизни учащихся, благодаря тому, что немцы называют деловой предметностью (Sachlichkeit) и что составляет прямую противоположность всякому морализированию и всякой тенденциозности вообще. Для того, чтобы воздействовать нравственно воспитывающе, математическое преподавание должно быть всецело обращено на самый предмет математики, т.е. быть прежде всего математическим, обучение истории должно ставить себе задачей возможно более объективное изучение прошлого, и чем более обучение какому бы то ни было предмету свободно от всяких побочных тенденций, тем более оно является воспитывающим.

Теза эта вполне оправдывается философским анализом нравственности. Своеобразие нравственной ценности как раз ведь и состоит в том, что нравственность не может никогда иметь себя самое своим содержанием. В своей известной книге о «Материальной ценностной этике» Макс Шелер показал это с особенной убедительностью, и с тех пор взгляд этот все сызнова высказывался разными философами. Для того, чтобы быть нравственным, человек не должен ставить нравственность целью своего действия, он не должен даже иметь в мыслях, что, поступая так или иначе, он действует нравственно. Когда нравственность входит в умысел действующего, она немедленно вырождается в фарисейство, а это значит, что нравственный поступок должен иметь своим содержанием никогда не себя самого, но всегда какую-нибудь конкретную цель, вытекающую непосредственно из жизни, из ее нужд и потребностей, и в этом смысле предметную, объективную цель. Поскольку нравственность и есть нечто иное как внутренняя форма, в которой протекает любая человеческая деятельность (хозяйственная, общественная, даже научная и художественная и т.д.). В своей книге я пытался обосновать это же положение следующим образом: цель нравственного образования есть образование личности или выработка характера человека. Но личность вырабатывается лишь в меру работы человека над сверхличными ценностями, наполняющими ее и сообщающими ей ее жизненное содержание. Подобно тому, как «народность» никогда не должна становиться умышленной самоцелью активности народа, а обретается народом сама собой в меру творческой работы его над сверхнациональными ценностями, точно так же и личность отдельного человека растет лишь в меру реализации им сверхличных ценностей и как бы напитывается ими. Напротив, тот, кто ставит себе целью стать личностью, теряет себя как личность, подобно тому как и народ подрывает свой национальный характер и собственное свое бытие тогда, когда он перестает творчески работать над сверхнародными ценностями, замыкается в себе самом и допускает, что деятельность его граждан искажается националистической тенденцией.

Против этого взгляда можно было бы возразить, что это устарелый по нынешним временам «либеральный гуманизм». Не личность, но целое и включение личности в общественное целое, подчинение личности бытию («Existenz», как говорят немцы) является последней «онтологической» целью и существом нравственного образования. В зависимости от того, как понимается это целое (как класс, государство, народ или раса), получается коммунистическая, фашистская, национал-социалистическая или какая-либо другая современная, не либеральная и не гуманистическая философия образования. В действительности, однако, неправильно противопоставлять друг другу начала личности и целого, как будто бы это были взаимно исключающие друг друга субстанции. Если

либерально-гуманистическое воззрение XIX века мыслило личность по подобию довлеющего себе атома, то упомянутые современные воззрения впадают в противоположную, но аналогичную ошибку, мысля общественное целое как готовую и внутренне нерасчлененную субстанцию, исключающую начало личности. Более подробный анализ понятия «включения» или «вчленения», как цели нравственного образования, с неминуемостью показывает, что включение отдельного человека в превышающее его «целое» — не только не исключает начала личности, но, напротив, его предполагает, в особенности на высших ступенях образования.

3

В самом деле, в общем феномене образования следует различать как бы несколько слоев, подобно тому как это недавно удачно сделал В. Флитнер¹ в своей книге. Самый низший слой внутри феномена образования носит еще полубиологический характер, находясь на грани чисто органической жизни и культуры. Если смотреть на феномен образования под углом зрения одного этого низшего его слоя, цель образования представляется как развитие психофизиологического организма человека. Так называемая экспериментальная педагогика склонна понимать эту цель, которая для него чаще совпадает с целью образования вообще, индивидуалистически, т.е. как максимальное раскрытие и развитие всех физических органов и психических задатков и способностей каждого отдельного человеческого индивида. В действительности, однако, уже и здесь имеет место своего рода включение, а именно включение отдельной человеческой особи в биологический род, чем обеспечивается продолжение рода и достигается то низшее, биологическое бессмертие, о котором так прекрасно говорит Платон в «Пире» как о низшей ступени в лестнице бессмертия вообще.

Над этим биологическим слоем лежит внутри феномена образования второй слой, а именно слой социальный, к которому именно и относятся такие целые, как класс, народ или государство. В аспекте этого слоя целью образования действительно является включение отдельного индивида в так или иначе определенное общественное целое, или в социальный «порядок», и наиболее могущественные течения современной педагогики (национал-социалистическая педагогика, с одной стороны, и коммунистическая — с другой) видят существо всего феномена образования и последнюю его цель в «дисциплине», в безусловном подчинении индивида социальному целому.

С этой точки зрения образование есть нечто иное, как орудие продолжения социальным целым своего бытия, постоянной регенерации класса, государства или народа в новых поколениях, средство своего рода социального бессмертия. Народ вечен, отдельный же индивид конечен и смертен, утверждают педагоги этого направления. Однако при этом они упускают из виду, что включение в социальное целое (народа ли или класса) подразуме-

вает всегда также и момент личности, ибо всякое социальное целое, наслаиваясь над биологическим родом как особая, своеобразная реальность, представляет собою всегда нечто большее, чем чисто социальное целое, ибо является, в свою очередь, носителем и опорой еще более высокого слоя бытия.

Этот высший, третий слой внутри феномена образования есть слой «культурных ценностей», к которым относятся наука, искусство, право, а также язык, с одной стороны, и хозяйство — с другой. Это слой «объективного духа», говоря словами философии Гегеля, нынче вновь вытесняющей терминологию так называемой «философии ценностей». Как бы ни называть этот слой, не подлежит сомнению, что именно он сообщает подпирającym его социальным целым духовное содержание, благодаря которому класс или народ или государство приобретают для нас ценность и достоинство. Ведь даже «включиться» в какой-нибудь класс, народ или государство мы можем лишь в меру усвоения нами накопленных ими и находящихся как бы в их распоряжении культурных благ. В аспекте этого высшего слоя подлинная цель образования (определяющая собой обе предыдущие цели и их пронизывающая) представляется уже как включение индивида в поток современной ему науки, искусства, права, хозяйства, а еще раньше — в язык народа. Можно ли, однако, говорить здесь еще о «включении» в точном смысле этого слова? Не имеет ли здесь место соучастие (metexis) и, следовательно, приобщение индивида к различным областям абсолютного духа, которые, представляя собой как бы отдельные потоки духовного творчества, обладают своей собственной, своеобразной реальностью, не сводимой к реальности отдельных субъектов, в ней соучаствующих, и превышающей реальность социальных целых, на которой они наслаиваются и которые служат им реальной опорой? Хозяйство, право, наука, искусство, язык и другие сюда относящиеся «ценности культуры» или «формы объективного духа» точно так же живут во времени. Но на место простых размножения и наследственности здесь выступает уже предание, или традиция, как особая, своеобразная форма самопродолжения объективного духа. Образование и выполняет именно на ступени объективного духа ту самую функцию, которую на ступени чисто биологической жизни выполняет размножение. <...>

4

Но именно в этом пункте выдвигается с совершенной очевидностью начало личности. Наука, искусство, даже хозяйство, так же как и другие формы объективного духа, передаются из поколения в поколение и живут не в книгах, не в произведениях искусства, не в зданиях, машинах и других вещественных остатках и готовых фактах прошлой духовной жизни, но в актах личностей, устремленных к тем же вечным заданиям, что и те творческие акты минувших поколений, которыми были сотворены культурные блага прошлого. Объективный дух может «размножаться», вернее, самопродолжаться-

ся во времени лишь через посредство субъективного духа, т.е. как бы проходя через личность и отличающий ее дар свободы и творчества. Сохраняется и быть переданным новому поколению может только прошлое, которое стало предметом и исходной точкой нового творчества, его уже преодолевающего. Говоря иначе, как я это подробно показал в другом месте, «предание» возможно только через «задание», т.е. через связь свою с ценностями, пронизывающими череду сменяющихся поколений цепью одних и тех же заданий. «Включиться» в поток науки, искусства, хозяйства и т.п. может лишь тот, кто усвоил себе прошлое свободным усилием своей личности, своею «совестью» в изначальном смысле этого слова, и кто поэтому отошел от этого прошлого, преодолел его в акте нового творчества. Говоря приблизительно, Сократ продолжает жить не в Ксенофоне, повторяющем своего учителя, но в Платоне, его творчески преодолевающим. Поэтому целью всякого истинного образования остается все же образование научной, художественной, правовой и т.д. личности, как бы ни было верно, что в другом аспекте целью образования является включение индивида в социальные «целые» и «порядки». Ибо над социальными целыми наслаиваются формы объективного духа, сообщающие первым их духовное содержание и тем самым даже их онтологический («экзистенциальный») упор, включение же отдельного индивида в поток (или точнее в потоки) объективного духа возможно лишь через одновременный рост индивида как личности. Подобно тому, как объективный дух самопродолжается только в актах личности, т.е. живет только через посредство свободы, как в своем медиуме, точно так же и обратно: отдельная личность продолжает жить в своих творческих актах, которые, сохраняясь в сокровищнице объективного духа, переживают своего телесного носителя. Это «бессмертие в прекрасных занятиях и творениях», как его назвал в том же «Пире» Платон, и которое может быть означено как историческое бессмертие, выше биологического или социального бессмертия обоих низших слоев.

Образование личности остается, таким образом, незыблемой целью нравственного образования, если даже определить цель образования, под углом объективного бытия, как включение индивида в социальные «порядки». Бесспорным остается также, что личность не должна при этом предноситься воспитаннику, как ставимая им себе цель, что не может быть умыслом нравственного образования, но только как бы его естественным следствием. Ибо в самом существе нравственности коренится та известная уже нам особенность нравственного образования, что последнее достигается не само по себе, посредством особого морального обучения и морализующего приукрашения обучения или даже посредством особых упражнений в морали, но единственно лишь посредством объективно-предметного и надлежащего выполнения конкретной задачи, которая, в труде ли или в игре или в совместной с ближними жизни, была выдвинута перед нами непосредственно жизнью, а не умышленно поставлена перед нами ради цели нравственности.

Не следует ли, однако, отсюда (и это возвращает нас к исходной нашей основной проблеме), что нравственное образование есть не что иное, как следствие или даже только форма всякого хорошего образования вообще (научного, художественного или, еще уже, математического, музыкального и т.п.), как это по-видимому утверждает Дж.Джентиле? Не кроется ли здесь именно оправдание часто встречающейся (в последнее время с особенной ясностью высказанной **Г. Кершенштейнером**) тезы, что ценность образования и нравственная ценность в последнем своем основании совпадают?

5

Так дело бы и обстояло в действительности, если бы тремя различными выше слоями полностью исчерпывался феномен образования. На самом деле это не так, и это мы прекрасно знаем из своего личного опыта. Учитель может всецело жить в своем предмете, совершенно забывая себя самого и достигая того, что ученики его тоже захвачены предметом. Этим своим умением он лучше всяких наставлений воспитывает в своих учениках деловитую объективность, чувство ответственности, сознание долга и всякие другие характеризующие личность человека добродетели, приучая также своих учеников к сотрудничеству в общем деле и воспитывая у них социальное чувство, так что проблема дисциплины отпадает как особая проблема, совершенно в духе дидактики Д.Джентиле. И все же мы слишком хорошо знаем, что даже и такому превосходному учителю далеко не всегда удается воспитание своих питомцев к высшей нравственности. Это последнее предполагает то, что и составляет собственный дар подлинного воспитателя, а именно способность раскрывать души воспитанников, оживотворять все внутренние силы их души, быть живым, ибо личностным источником раскрытия их как личностей. Соединенные вокруг такого воспитателя человеческие души образуют не только содружество или союз, но подлинную духовную общину в высшем и достойнейшем смысле этого слова, нежели та, которая осуществляется только через один труд над общим делом. Образ такого подлинного водителя юношества, объединяющегося «на всю жизнь» в память конкретной личности вокруг живой же личности, преподал нам Ф.Достоевский в эпилоге к «Братьям Карамазовым». Справедливо заметил **Вяч. Иванов**⁴, что этот союз «мальчиков», которые под водительством Алеши Карамазова восторженно обещают идти «всю жизнь рука в руку» в «вечную память» умершего Илюши, означает собою символическое подобие того, в чем в существе своем есть и в действительности должна была бы всегда быть христианская церковь, как истинная община высшего духовного порядка. Водительство, о котором здесь идет речь, не имеет ничего общего с тем политическим водительством, или вождизмом, которое пытаются представить как новый педагогический принцип. Внутренним началом, его одушевляющим, является не идеология, тем менее доктрина или догма, а живая личность. Средствами ему служат не принужде-

ние или дисциплина, покоящаяся на внешнем авторитете, но любовь. И целью его является не расширение власти «вождя» или «идеи», но раскрытие в каждом члене духовной общины всех сил жизни, преодоление тех всех сковывающих его «комплексов», которые в последнем счете суть нечто иное, как щупальца смерти, т.е., иначе говоря, обретение каждым истинного, личного бессмертия. Именно это водительство на основе личного общения было основой того педагогического движения, которое связано с личностью датского педагога Грундтвига⁴ и центрами коего до сих пор являются известные «высшие народные школы» в Дании. Никакими программами и готовыми формулами нельзя передать существа того нравственного воспитания, которое достигается в этих школах, где сельская молодежь проводит несколько месяцев в личном общении под водительством своего учителя, продолжающего традицию Грундтвига. Дело тут не в программах и формулах, а в том живом духе педагогического водительства, который передается только от человека к человеку. Религиозный характер такого педагогического водительства, основанного на христианской любви к ближнему, на стремлении освободить душу воспитанника от смертоносных начал, очевиден, несмотря на отсутствие какой-либо конфессиональности.

Этой высшей форме любви, которая есть источник и вместе с тем знамение подлинного нравственно-воспитательного водительства, нельзя научиться. Она есть дар благодати. Педагогика может только остановиться перед этим чудесным даром, отметить его, не выставляя никаких норм или правил поведения. И в данном случае никакая теория не в состоянии заменить практики, именно практики деятельной любви. И высшей ступени нравственности можно научиться лишь действием, а никак не словами, наставлениями и правилами. Если на низших своих ступенях нравственное образование означало не особый вид образования, а форму образования человека вообще, то в высшем слое феномена образования цель нравственного образования выступает уже как особая, самостоятельная цель, хотя и здесь по-прежнему остается верным то, что эта цель не может служить предметом сознательного умысла, на этот раз потому, что она есть дар благодати.

Таким образом, последняя цель нравственного образования совпадает, как это и следовало ожидать, с высшей целью самой нравственности. И эта цель может быть сформулирована двояко: субъективистически, под углом зрения личности, и объективистически, как своеобразная община, или «порядок», в который каждый отдельный индивид должен быть «включен». С этой точки зрения цель нравственности нечто иное как осуществление абсолютной духовной общины, к которой относятся не только все наши ближние, но и в конечном счете и природа, которая должна быть включена, «снята» в общину духов и тем самым нравственно облагорожена и персонализирована. Это абсолютное одуховление мира, в котором силы взаимного отталкивания (ненависти) окончательно побежда-

ются силами духовного притяжения (любви), имел в виду не только Владимир Соловьев⁷, включая в свою, отличную от кантовской, формулу высшего нравственного закона идею Царства Божия, но даже в сущности уже и сам Кант, связавший, как известно, свою «материальную формулу» нравственного закона с понятием «царства целей» или «царства духов». Для отдельного индивида включение в это царство знаменует преодоление всех находящихся в душе и теле его смертоносных начал силами жизни, в чем и заключается смысл раскрытия как совершенной личности, или, что то же самое, воскресения души в борьбе ее со смертью. Ибо смерть отнюдь не есть только конец биологической животной жизни, но есть постоянный спутник нашей жизни, который подстерегает нас в каждый момент нашего существования и с которым мы неустанно ведем борьбу. Поэтому также и подлинное высшее бессмертие не есть некая субстанциальная и как бы естественная неразрушимость души, как ее мыслила эллинская философия, но воскресение души, превозмогшей в неустанной борьбе своей со смертью своего противника. Подлинный воспитатель, воспитатель милостью Божьей, есть тот, кто умеет в нужный момент помочь силам жизни против сил смерти в душе своих воспитанников, освободить их от сковывающих их комплексов и тем самым вывести их из одиночества в живое общение с ближними⁸. Пробуждение внутренних сил жизни, преодоление смертоносных начал, губящих душу человека, выведение человеческой души из одиночества, в котором упорствует обреченная смерти душа, в соединенную узами общину духов, — вот в чем заключается призвание и тайна истинного воспитателя, который обнаруживает тем самым себя как подлинный вождь, т.е. как водитель, а не принудитель, чисто механически подражающий истинному водительству и самозванным образом присваивающий себе имя вождя. Вряд ли при этом нужно доказывать, что эта «материальная» цель нравственности сугубым образом предполагает свободное усилие самой личности, ее совести и решения.

6

Тем самым также дан уже и ответ на вопрос, в чем состоит различие между ценностью нравственности и ценностью образования. Цель нравственности не менее «материальна» (т.е. имеет свое собственное содержание), чем цель науки или искусства, и она заключается в том, чтобы претворить человеческий мир в истинную общину, общину личностей или духов, и тем самым в конце концов персонализировать также и одухотворить целый мир. Это означает полную, а не частичную только победу над смертью, так же как и над подражающим мертвому и потому смертоносным началом механизма, и тем самым означает достижение полного, а не частичного только бессмертия, бессмертия, как побеждающего смерть воскресения души, а не как искони неподвластной смерти неразрушимости. В отличие от этого, особая функция образования заключается в том, чтобы реализовать все культурные ценности, или формы

объективного духа (в том числе и нравственное «царство духов») и их внутренние структурные законы в субъективном духе и тем самым, пропустив объективный дух через медиум личности и свободы, продолжить жизнь объективного духа в новых поколениях.

Персонализирование мира как объективная цель преобразования мирового бытия, и субъективирование объективного духа, который, пройдя только через медиум личности, продолжается как предание, — обе эти цели, которыми ценность нравственности отличается от ценности образования, одинаково имеют общий корень в начале личности. Однако самое это начало, как мы его здесь понимаем, решительно отличается от либерально-гуманистического понятия личности. Менее всего означает оно довлеющую себе, самодостаточную сущность, пребывающую замкнутой в себе самоцелью. Напротив, его нельзя даже помыслить без сопряженного с ним понятия «порядка» или «целого», в которое отдельный индивид «включается». Четырем различным нами слоям объективных «порядков» точно соответствуют четыре сопряженных с ними ступени живущих в них индивидов, которые различаются между собой по роду своего бытия и даже по роду доступного для них бессмертия, причем самые различия эти могут быть определены, лишь принимая во внимание место, занимаемое индивидом внутри отдельных объективных «порядков», индивид и «целое», к которому он относится, образует нераздельное, поистине «диалектическое» единство.

При этом «порядки» эти отнюдь не являются простыми механическими агрегатами отдельных индивидов, но, напротив, представляют собой в полном смысле слова «органические» целые, причем чем выше стоит в иерархии бытия соответствующий порядок, тем более «органическими» являются те внутренние связи, которыми обуславливается его единство и в которых лежит основание его целостности. В точном, а не переносном смысле этого слова органическую, т.е. биологическую, целостность находим мы в низшем из четырех «порядков», различенных нами в целокупном феномене образования. Над этим биологическим слоем наслаивается, по-новому оформляя его, слой социальных порядков, внутренние категории которого обладают уже значительно более «органическим» характером. Однако и здесь еще начало механизма проявляется в своей явной силе, а именно поскольку начало власти, связующее социальные порядки в единое целое, означает прежде всего «непроницаемость для других воле», постольку оно и пользуется принуждением как необходимым своим орудием. Восходя еще выше к слою объективного духа, к тому, что существует уже как поток исторического предания (научного, художественного, правового, хозяйственного и т.д.), мы наблюдаем дальнейшее исчезновение симптомов механизма. Так, право стремится сделать власть пронизываемых им союзов как бы пронизываемой для отдельных членов этих союзов, общение в науке и искусстве преодолевает начало власти, ослабляемое здесь до чисто духовного авторитета. Поэтому формы объективного духа и формы общения личностей,

объединяемых вокруг искусства, науки и других культурных ценностей, конституируются категориями, отличающимися еще более «органическим» характером, нежели категории социальных порядков, служащих им опорой. Однако и здесь еще значительна дань, выплачиваемая духом механизму и проявляющаяся хотя бы в невыразительности «мысли» в «слове», в непроницаемой самодостаточности, которая характеризует все оторвавшиеся от личности творца ее творения, в вытекающей отсюда косности исторической традиции и всего того, что существует как «объективированный», т.е. плененный в веществе и как бы ждущий еще своего избавителя и вновь усилиями новых поколений «читаемый» дух^{2*}. Все эти симптомы преодолеваемого механизма полностью исчезают только в высшем слое, обнаруженном нами внутри феномена образования, в слое совершенной нравственной общины, имеющей своим основанием начало любви, в смысле деятельной любви к ближним. Здесь, где любви уже вполне удалось преодолеть непроницаемость каждой отдельной души, освободить ее от замкнутости в себе самой и вырвать ее из ее унылого уединения, где каждый член общения есть действительно самоцель, самоцель не для себя, а для ближнего, — здесь исчезают уже последние следы механизма. У смерти вырвано ее жало, и бессмертие раскрывается здесь во всей своей славе как «воскресение». Жизнь торжествует здесь свою полную победу, уже не как жизнь только органическая (bios), а как жизнь вечная (zoe aionios), возвещенная Евангелием.

NB *И в других своих работах С.И.Гессен настаивал: «Человеческий индивид существует как бы в четырех планах бытия, которым соответствуют четыре плана воспитания: индивид как организм психофизический, как социальная личность, как личность, включенная в культурную традицию и как член «царства духовных существ». Примечательно, что, видя поля пересечения между этими планами, он никогда не смешивал их. Например, не смешивал культуру и духовность, рассматривая последнюю в религиозном ключе. Для современного педагога, зачастую прежде всего занятого проблемами адаптации ребенка к непростой, стремительно меняющейся жизни, важно понять, что об адаптации уместно говорить лишь по отношению к двум первым планам бытия, но «педагогика культуры» сталкивается с иными, гораздо более тонкими проблемами. Жить в мире с собой не менее важно, нежели приспособиться к известным обстоятельствам. К созалению, внутренний покой и социальное благополучие чаще всего антиподы. Само осознание этого непреложного факта достаточно драматично, но свидетельствует о живом усвоении уроков культуры — от Сократа до наших дней. Педагогический вывод очевиден: для подлинного развития личности нужен не только определенный комфорт, достигаемый путем выработки адаптационных механизмов, но и конструктивные стрессы, в том числе возникающие в результате нравственных коллизий. Именно они приводят к тому, что на языке культуры называется катарсисом — очищением через страдание. Религиозные люди это хорошо чувствуют и понимают. Подчеркиваю — религиозные, но здесь таится еще одна серьезнейшая проблема. К.Ясперс утверждал, что трагическим героем человек может стать самостоятельно, рыцарем ве-*

ры — нет. По-своему ему вторит С.И.Гессен, когда говорит о том, что подлинный воспитатель — это воспитатель милостью Божьей и что высшей форме любви, которая есть источник и вместе с тем знамение подлинного нравственно-воспитательного водительства, нельзя научиться, ибо она есть дар благодати. Но что делать педагогу, который не пережил встречи со Священным? Значит ли это, что он заведомо обречен оставаться холодным ремесленником? Сказать такому педагогу, что коль скоро ты не дорос до осознания глубинных религиозных основ нравственности, то не можешь благотворно влиять на своих воспитанников, значит деморализовать его и тысячи таких же добросовестных учителей, повсеместно, в меру своих возможностей, противостоящих хаосу и агрессии. Высокомерие отразительно в любой его форме, распространенная в последнее время религиозно-неофитская не составляет исключения. Тем более что наша скорбная история приучает ценить не тех, кто говорит, но не делает, а тех, кто делает, но не говорит.

Об этом читаем в апостольских посланиях: «Так и вера, если не имеет дел, мертва сама по себе. Но скажет кто-нибудь: ты имеешь веру, а я имею дела: покажи мне веру твою без дел твоих, а я покажу веру мою из дел моих» (Соборные послания Иакова, 17—18). Не случайно выполнение Завета добра людьми доброй воли, которые, не считая себя верующими, всегда готовы «класть души за други своя», покойный о. Сергей Желудков причислял к анонимному христианству. Вспоминая о своих встречах с А.Д.Сахаровым, он отмечал: «Андрей Дмитриевич не принадлежал ни к какой из христианских церквей. Но он — величайший представитель всечеловеческой церкви людей доброй совести и воли». Из застенков румынской социалистической тюрьмы православному священнику вторит протестантский пастор Рихард Вурмбрант: «Мы поняли, что число наших конфессий можно сократить до двух: первой из них стала бы ненависть, которая использует обряды и догмы, чтобы нападать на других. Другая — любовь, которая позволяет очень разным людям познать их единство и братство перед Богом». (Вурмбрант Р. Христос спускается с нами в тюремный ад // Мученики веры. — М., 2002. — С. 149—150).

Гессен, понимая ограниченность либерально-демократического понятия личности, настаивал на живом религиозном духе педагогического водительства, но подразумевал под таким водительством зримое воплощение христианской любви к ближнему, а не навязывание какой-либо конфессиональности. В многонациональной и поликонфессиональной стране иной подход не представляется возможным.

Тем не менее проблема соотношения светского и духовного воспитания по сей день вызывает ожесточенные споры, рождает конфликты, взаимные подозрения и обиды. Уже в наше время наиболее взвешенный и разумный подход к этому тонкому, деликатному вопросу демонстрирует, на мой взгляд, французский педагог и инспектор министерства образования (!) Ф. Лобстейн: «Не оскорбить ничьих убеждений, научить каждого понимать чужие взгляды, видеть нравственное начало любых религиозных установлений, будь то Рамадан или Великий пост, — это и есть светское воспитание на практике. Ибо его основной принцип: безоговорочное уважение к человеку во всем, включая религию, поскольку религиозное чувство — неотъемлемая часть человеческой природы (выделено мной. — Е.Я.).

Государство является светским в силу вынужденной отстраненности, его забота — не допускать ни привилегий, ни притеснений ни для

одной из религий, которые исповедуют его граждане. Светское же образование зиждется на общности человеческих ценностей и заботится о том, чтобы не обойти вниманием ни одну из граней современной цивилизации. Не допуская односторонней пропаганды, оно предполагает для каждого возможность самоутверждения и сохранения своего подхода к миру при полном уважении к чужим взглядам.

Требуется особая деликатность и доброжелательность, чтобы не сказать ничего, что могло бы вызвать упреки хоть кого-нибудь из родителей. Не говорить дурного о людях — не с этого ли начинается терпимость? Если же кто-то заявит протест, надо суметь объяснить свои намерения, желание показать связь культур, что возможно при широте ума и бережном отношении друг к другу.

Школа — единственное место, где могут встретиться те, кто разделен стенами домов (выделено мной. — Е.Я.). (Лобштейн Ф. Уроки раздумья // Педагогика нравственного развития. — М., 2000. — С. 68)

Легко заметить преемственность во взглядах С.И.Гессена и современного французского педагога. Они существенно отличаются от традиционного церковного богословия, которое определенные круги пытаются навязать светской школе, стремясь заполнить им идеологический вакуум, образовавшийся после краха марксизма. Да, сегодня очевидно, что светская школа не должна быть агрессивно атеистической, но и резкий крен в сторону клерикализма чреват опасностями не меньшими. При таких обстоятельствах выверенный, чуждый крайностей, опирающийся на блестящие знания культуры и мирового педагогического опыта подход С.И.Гессена к проблеме соотношения светского и духовного воспитания дает ключ к ее цивилизованному решению.

И еще одно существенное замечание. Столь подробный комментарий всего к нескольким страницам текста с обширным привлечением других «сторонних» источников читателю может показаться избыточным и излишне утяжеленным. Оставим пока в стороне остроту и актуальность обсуждаемой проблематики, чем отчасти и объясняется обстоятельность комментария.

Но не менее важно и другое. Прежде чем принимать или отвергать взгляды Гессена, нам стоит научиться разговаривать с ним на его языке. Сергей Юсифович — компаративист, т.е. сторонник сравнительного метода в педагогике. А это, помимо прочего, означает, что и его труды должны прочитываться не изолированно, а в широком культурном контексте, как с позиций вечности (вечных ценностей и смыслов), так и с учетом стремительных цивилизационных сдвигов, происходящих в начале третьего тысячелетия. Многоголосье, которое мы постоянно наблюдаем в работах Гессена, неизменно побуждает к вовлечению в важный для нас разговор новых участников из числа как уже ушедших, так и ныне живущих педагогов, философов и деятелей культуры.

7

В заключение остановимся еще на двух пунктах, требующих уже особого исследования и только кратко намечаемых нами здесь во избежание возможных недоразумений. Из приведенных мною примеров могло казаться, что народность относится, вместе с государством, классами и сословиями, ко второму, социальному, слою установленной выше иерархии бытия. В действительно-

сти дело обстоит значительно сложнее. Верно, что народность есть социальное целое, но точно так же бесспорно, что она является и носителем форм объективного духа, будучи в свою очередь оформлением племенных, в слое органического бытия коренящихся, данных. Но именно поэтому народность, как и личность, проходит как бы сквозь все четыре слоя различной нами иерархии бытия. Народность коренится в племени, она есть смещение и часто даже преодоление племенных свойств, оформлением коих она является. Она живет в родовых союзах, сословиях, классах, государствах и других социальных целых, сплавляемых и разделяемых между собой началом власти. Но она немалым образом также без реализуемых в ней ценностей науки, искусства, права и других форм объективного духа (не говоря уже о языке), впервые оформляющих народность в подлинную нацию. И вместе с тем в последнем счете народность всегда живет верой в свое призвание, верой в то, что она есть член всеобъемлющей абсолютной общины, как бы ни толковать эту общину — как царство духов, вселенскую церковь или Царство Божие. Поэтому народность может стать одинаково предметом и антропологическо-биологического, и социологического исследования, так же как и предметом исторического и философского описания. Она есть сложный феномен, в котором наслаиваются один за другим все различные нами слои бытия, совершенно так же, как и личность отдельного человека сразу живет в нескольких планах бытия, начиная от слоя органической жизни и кончая высшим слоем жизни вечной. В этом отличие народности от государства, которое есть прежде всего социальное целое, пребывающее в своей характеризующей его реальности именно на плоскости социального бытия. Государство не совпадает с народностью не только территориально, но и по существу, ибо народность, коренясь в подсоциальных глубинах органической жизни, возносится над государством в высшие, сверхсоциальные плоскости бытия. Государственность, только одна из форм проявления народности, и если на плоскости социального бытия она представляет собой высшую форму ее существования, то самый слой социального бытия не есть высший слой существования народности. Уже из этого примера ясно, что различные нами внутри феномена образования слои отличаются друг от друга своей структурой и категориями, их конституирующими, но отнюдь не отделены друг от друга реально. Напротив, в каждом низшем слое всегда виднеется уже высший слой и, наоборот, высший слой не только просвечивает в низшем, но и сообщает ему его экзистенциальный упор, его внутреннюю устойчивость. Мы имели уже случай убедиться в этом на примере народности и государства, получающих свой смысл, свое достоинство, даже свою устойчивость, как существующих целых, от высшего слоя объективного духа, от того, что они проникаются правом, хозяйством, наукой, искусством и другими формами объективного духа, опорой, носителями и распорядите-

лями которых они являются и благодаря которым только и приобретают они свое в предании длящееся содержание. Если нация замыкается от сверхнациональных ценностей культуры, то этот отрыв от высшего слоя объективного духа приводит к обеднению национальной жизни, следствием чего является в конце концов внутренний распад нации, вырождение ее в простую этнографическую массу народа. Аналогичным образом и биологический вид «человека» отличается от всех других биологических видов тем, что он является биологическим носителем высших социальных порядков, а через их посредство и форм объективного духа, над ними наслаивающихся и их пронизывающих. Таким образом, в последнем счете именно эти формы объективного духа не только обуславливают исключительное положение вида «человек» среди биологического мира, но и обеспечивают его также реально в его существовании. И так же обстоит дело и с высшим слоем абсолютной общины духов. Царство Божие в развитом здесь нами понимании не следует представлять в виде Царства Божия традиционного церковнического богословия, как вознесенное в небеса особое царство, совершенно отделенное от этой земной жизни страшной косою всемогущей смерти. Подобно тому, как смерть есть не просто конец земной нашей жизни, приоткрывающий вход в потустороннее бытие, но постоянный спутник посторонней нашей жизни, с которым мы находимся в неустанной борьбе, точно так же и Царство Божие, как мы его здесь понимаем, пронизывает ближе всего к нему стоящие формы объективного духа, на которые оно непосредственно опирается, а через их посредство просвечивает и в низших слоях социальных порядков и, наконец, и в самой органической жизни биологического вида «человек». Просвечивая в формах объективного духа, совершенная, на любви основанная община личностей сообщает нашему научному, художественному, даже хозяйственному творчеству теплоту убеждения. Именно она делает его предметом веры человека и, стало быть, самого его существования как личности. Таким образом, отдельные слои, различные нами внутри феномена образования, взаимно проникают друг друга, стоят в своеобразном диалектическом отношении взаимного напряжения. Если это взаимное отношение напряжения, которое есть реальное, онтологическое, а не только абстрактное, логическое отношение, разрывается или даже только нарушается, то это ведет к вырождению и распаду низшего слоя, замкнувшегося от высшего и от него оторвавшегося. Каждый опытный воспитатель хорошо знает это из своего личного опыта, хотя и не всегда осознает то, что переживает. Даже каждый искушенный учитель знает, что не объективным предметом самим по себе, но только его личным отношением к предмету достигается в последнем счете приобщение учащихся к методу науки, искусства, права, хозяйства. Учитель должен прежде всего воздействовать на учащихся как личность, как живая, исполненная любви личность, как водитель юношества, а

не только как нейтральный носитель предания объективного духа. Только тогда становится он также в полной мере учителем, действительно способным приобщить учеников к «методу» науки, искусства и других областей объективного духа. И точно так же, в последнем счете, обстоит дело и с гражданским, национальным или классовым воспитанием, в конце концов даже с воспитанием физическим. И в физическом воспитании просвечивают не только социальные ценности и не только ценности правовые, эстетические и научные, но в последнем счете также и община духов, или «Царство Божие». В противном случае физическое воспитание вырождается в простую атлетику или военщину или эстетизм, в зависимости от того высшего, наслаивающегося над ним и оформляющего его слоя, который еще в нем просвечивает. Подлинное водительство в намеченном нами здесь смысле, водительство в любви и через любовь, есть предпосылка или, точнее, внутренняя форма всех видов и ступеней образования человека. И это знает каждый искушенный учитель и каждый опытный воспитатель, в особенности же тот, который в самом себе с горечью ощущает недостаток столь потребного ему благодатного дара любви.

ЧТО ТАКОЕ ЕДИНАЯ ШКОЛА?

1. Демократические принципы единой школы

Задача единой школы заключается в обеспечении каждой личности права получить образование, отвечающее ее способностям и потребностям. Единая школа не признает принципиального различия между народной школой и школой привилегированной, между школой, которая кончается тупиком, и школой, ведущей к высшей ступени образования. Основная идея единой школы заключается в принципе равенства всех людей. В этом смысле идея единой школы базируется на идеологии демократизма, который на рубеже XIX—XX веков заменил идеологию либерализма в большей части представителей широкого общественного мнения Европы.

Общественные причины усиления идеологии демократизма известны. К ним относятся: быстро развивающаяся промышленность в городах, рост профессионального и политического рабочего движения, образование интеллигенции, которая формировалась не только, как раньше, из класса землевладельческой, состоятельной буржуазии и всяких чиновников, но и из «народа». Этой «межсословной» интеллигенции уже не подходила идеология консервативного, «правового» либерализма, который сводил функции государства к защите свободы личности и собственности граждан, толкуя государство как «ночного стража» (по верному определению Ф.Лассалья¹). Не отрекаясь от главных принципов либерализма — свободы и равенства, демократическая идеология привнесла в них новое содержание, а также добилась юридического смысла для принципа братства, который в ортодоксальном либерализме оставался постулатом моральным, лишенным всякого правового содержания.

Основная и наиболее существенная разница между идеологией демократизма и ортодоксальным либерализмом заключалась в новом, конкретном, а также динамичном толковании принципов свободы и равенства. Ортодоксальный либерализм понимал свободу как нечто постоянное, как неизменную субстанцию, а также весьма формально — как одинаковую, раз навсегда обозначенную частную сферу произвольно протекающего прогресса. Демократическая же точка зрения понимает под свободой творческую силу человека, этакую потенцию, которая может развиваться или пропадать и потому представляет собой скорее динамический

процесс, нежели какую-то субстанцию. Точно так же и равенство он понимает не как формальное равноправие перед одинаковым правом, не принимающим во внимание ни реально существующей разницы между абстрактно понятыми личностями, ни конкретной ситуации их жизни, но как «равенство старта» или «равенство в шансах» (equal chances for everybody), что придает принципу равенства конкретное и динамичное значение.

Основанием для такого динамичного понимания принципов свободы и равенства было позитивное и органичное понятие общества. В понимании ортодоксального либерализма единство общества состояло в узаконенном скорее негативного плана, когда благодаря конкуренции и соперничеству каждый индивидуум стремился исключительно к личному благу, а благо общества появлялось автоматически из стремления отдельно взятых индивидуумов к максимальной личной выгоде. Вместо этого идеология демократизма признает факт взаимной солидарности всех членов общества: своим успехом каждый обязан не исключительно себе, но в большой степени помощи окружающих — и наоборот, жизненная неудача является зачастую не результатом провинности индивидуума, но следствием стихийных общественных процессов, в которых благо одних членов общества оплачено неудачами других его членов. Подобное выставление на первый план солидарности как основного общественного фактора не было направлено ни против конкуренции, ни против личной инициативы. Идеология демократизма стремилась только облагородить эту конкуренцию, поднять ее на более высокий уровень «честной игры» (fair play).

Благодаря такому положительному понятию общества был найден также позитивный смысл принципов свободы и равенства. В «классическом» либерализме гражданские свободы (свобода вероисповедания, слова, собрания и т.п.) обозначали частную сферу жизни личности, недоступную для государственной власти. Равенство же означало уничтожение всех сословных (и религиозных) различий между индивидуумами перед одинаковыми нормами права. Равная свобода либерализма имела главным образом характер негативный. С демократической же точки зрения эти негативные права свободы были дополнены правами позитивными, как то: право на соответствующее образование (в виде бесплатной начальной школы), право на труд, обеспечивающий существование (в виде трудового законодательства и защиты от безработицы), право на социальные гарантии (на случай болезни, смерти кормильца, по старости). Равенство, понятое как равенство шансов, приобретает позитивный смысл общественной справедливости. Человек имеет право на помощь со стороны общества, которое, опираясь на принципы солидарности, обязано эту помощь организовать. Равенство является скорее процессом уравнивания, точно так же как и свобода не ограничивается невмешательством общественной власти в частную жизнь, являясь процессом освобождения индивидуума. Общественная организация должна положи-

тельным образом поддерживать этот двусторонний процесс освобождения и уравнивания.

Принципы свободы и равенства приобретают характер позитивный и динамичный благодаря тому, что их пронизывает принцип солидарности. Однако это вовсе не туманное «братство» вроде благотворительного общества. Связанное равной свободой братство приобретает характер солидарности как юридического принципа.

В начале нынешнего столетия эта идеология «позитивной свободы» превратилась в идеологию влиятельных политических объединений: в Англии — либеральной партии, во Франции — партии «радикалов-социалистов». В Соединенных Штатах В. Вильсон² постарался обновить идеологию традиционной демократической партии, прививая идею «новой свободы» как свободы позитивной. В старой России партия конституционных демократов явилась рупором той же самой идеологии. Социалистические партии, по мере отречения от своего негативного отношения к «органическому труду» и замены своего первоначального революционного настроения на политику реформизма, также подвергались влиянию этой идеологии демократизма. Сразу после Первой мировой войны эта идеология превратилась в идеологию многих правительств и нашла свое выражение в конституционном законодательстве первых послевоенных лет. Эта идеология была в принципе индивидуалистичной, хотя она и выступала против либерализма: ее отправным пунктом были права личности, и прежде всего она стремилась защищать и расширять эти права. Именно поэтому она была новой формой либерализма, точнее «новым либерализмом» — согласно английской и американской политической терминологии.

Обозначенная выше разница между ортодоксальным либерализмом и новой идеологией демократизма особенно ярко отразилась на понятии обязательной начальной школы. Консервативный либерализм, согласившийся под натиском государственной необходимости на введение обязательной школы, посчитал, что обязательная школа должна обеспечивать людям минимум образования, причем именно только минимум, ибо каждое превышение этого минимума стало бы уже нарушением негативной частной свободы и бестактным расширением функций государства, связанным с необоснованным отягощением плательщиков. В Англии, где доктрина ортодоксального либерализма применялась в наиболее чистом виде, вплоть до 1902 года не разрешалось брать средства из общественных фондов ни одной школе, кроме начальной. В других европейских странах издавна существовали государственные и самоуправляемые школы более высокого, чем начальная школа, ранга, но все эти школы были предназначены для нужд государства. Обучение в них было платное, а освобождение от платы или стипендия были привилегией учащихся из среды чиновников или военных, но не правом каждого человека, способного к обучению в высшей школе.

Отсюда и вырос дуализм школьной системы, характерный для всего XIX века. Система образования складывалась из двух отдель-

ных систем: «средней» школы, дающей **настоящее образование** («общее образование») путем ознакомления ученика с культурной традицией и затем готовящей его для академических студий, а также народной школы, дающей совокупности трудящихся элементарное образование как минимум необходимых умений для надлежащего выполнения своей работы. Таким же образом понималась и цель школы профессионального обучения, которая основывалась на народной школе. Перед ней стояла задача — не обучать человека и знакомить его с культурной традицией, а сделать так, чтобы он приобрел необходимые производственные навыки.

Между этими двумя системами не было связи, и только самые исключительные ученики могли из народной школы поступить в среднюю школу, и то не без максимальных усилий. Народная школа понималась исключительно как школа для трудящихся, которая не должна поощрять своих учеников приобретать более глубокие знания и через это уводить их от будущего труда, предназначенного им семьей или имущественными условиями. И с этой точки зрения она была школой замкнутой. Ее структура была исключительно механистической. В ней не было никакого разделения, никакого различия. Одинаковому минимуму содержания отвечало в любом возрасте единство структуры, приспособленной к воспроизведению того самого образца, официально продиктованного извне. Не менее элементарно понималась и образовательная цель школы. Школа должна была воспитывать верноподданных, что фактически приводило к воспитанию в послушании. Поддержание внешней дисциплины на занятиях и в перерывах являлось признаком хорошего воспитания. Школа удовлетворялась тем минимумом воспитания, без которого ее минимально понятое обучение было бы невозможно. <...>

Из идеологии демократического неолиберализма проистекало совершенно новое понимание обязательной начальной школы. Обязательное обучение обозначало теперь не только обязательное усвоение каждым ребенком, не учащимся в школе высшего типа, одинакового скромного минимума начальных знаний, но и право каждого на соответствующее образование. Это право становится существенным составным элементом сей новой — позитивной, а не негативной — свободы, а также более динамичного равенства в исходных позициях. Оно означает, что общество должно обеспечить каждому ребенку не минимум, а скорее максимум образования. Общественная школа должна дать каждому ребенку такое образование, на которое он может решиться благодаря своим способностям и трудолюбию и которое лучше всего отвечает конкретным потребностям его жизни. Подобное понимание обязательной школы как эквивалента права каждой личности на соответствующее образование уже перед войной 1914—1918 годов было принято всеми влиятельными центристскими и левыми партиями. После этой войны оно было включено в большинство новых конституций и в настоящее время повсеместно признается в качестве основы современной школьной политики. <...>

Из демократического понятия обязательного посещения школы как обязанности по обеспечению каждому человеку его права на образование, которое он может позволить, вытекает и постулат упразднения традиционного дуализма народной школы и школы средней посредством переустройства первой в начальную школу, служащую фундаментом для всех других видов школы высшего типа. Из обычной школы народная школа действительно превращалась в начальную школу. Она утрачивает свой закрытый характер «элементарной» школы, не дающей настоящего обучения или «общего обучения», которое было исключительно задачей средней школы как школы привилегированной. Вместо этого она приобрела характер школы открытой, то есть переходной школы, задачей которой является обнаружение и возможно большее развитие всех способностей ее учеников, а также направление их при помощи соответствующего отбора на дорогу последующего образования, наиболее отвечающего способностям и жизненным потребностям ученика. Вместо того чтобы отвращать своих учеников от последующего обучения, как то делала старая общая народная школа, начальная школа сегодня ставит себе целью скорее побуждение их к получению дальнейшего образования.

2. Разделение единой школы на три ступени

<...> (Единая) школа вовсе не стремится к тому, чтобы дать

NB Таким образом, нельзя ставить знак равенства между единой школой и школой единообразной.

всем одинаковое образование. Одинаковость образования скорее характерна для старой народной школы и является проявлением ее механистической структуры. Одинаковым также было «общее образование» средней школы

до того момента, когда в последней четверти прошлого века распространилась под натиском новых жизненных потребностей и новых течений «реальная школа», не считавшаяся однако равноценной классическому, гимназическому типу средней школы. Единая же школа является не однородной, но по-настоящему дифференцированной школой. Ибо это школа, которая гарантирует равные возможности в обучении, но отнюдь не одинаковое для всех содержание образования. Структура ее имеет весьма органичный, а не механический характер. И именно поэтому она выделяется, подобно каждому организму, благодаря внутреннему расчленению и дифференциации.

Первыми, кто понял это и сумел точно сформулировать, были американские педагоги. В Северо-Американских Соединенных Штатах единая школа существовала уже давно. Америка не знала резкого разделения между народной школой и школой более высокого типа, предназначенной для т.н. образованного меньшинства. Средняя школа в Соединенных Штатах (high school) базируется непосредственно на начальной школе. Такое положение дел

существовало начиная с последней четверти XIX века. Четырехлетний курс средней школы был там непосредственным продолжением обязательной для всех элементарной школы (elementary school), которая располагала учебной программой, рассчитанной на 8 лет. Школьная система Соединенных Штатов не знала никаких тупиков, так что каждый ученик имел возможность непосредственно перейти из элементарной школы в среднюю, а в дальнейшем и в высшую школу (колледж или университет).

Однако чем больше реализовывался на деле принцип начального обучения и чем больше повышался уровень обучения в обязательной школе, тем острее давало о себе знать характерное противоречие, существовавшее внутри школьной системы. Известный педагог Стэнли Холл³ сумел в 1911 году сформулировать это внутреннее противоречие, существовавшее в лоне традиционной единой американской школы, причем сделал это с помощью статистических выкладок. Он утверждал, что на 1000 детей, поступающих в первый класс элементарной школы, в среднем до 6 класса той же самой школы доходит лишь 460 учеников, а до последнего, восьмого класса добирается всего 260. Из этих 260 в первый класс средней школы поступает 200 человек и едва ли 55 оканчивают полный курс средней школы. В высшую школу поступает только незначительная часть из числа выпускников средней школы. Для обозначения подобного явления отсева учеников американские педагоги используют термин «school mortality» — «школьная смертность».

Таким образом, внутри обязательной школы обнаруживается характерный парадокс: закон заставляет всех детей посещать школу в течение 8 лет, но только четверть из них доходит за все это время до самого последнего класса обязательной школы и

В У нас планку начальной школе задает даже не средняя школа, а, в конечном итоге, вуз со всеми вытекающими последствиями «летального» исхода. «Вылетают» в прямом и переносном смысле на последующих этапах обучения многие, разумеется, без необходимой подготовки к жизни.

вступает в жизнь с завершенным начальным образованием. Однако и этим законченным образованием в полной мере пользуются только те, кто идет дальше, в среднюю школу, а потом и в высшую, так как традиция академического «общего образования» определяет программу средней школы, а та в свою очередь определяет программу начальной школы. Из этого следует, что большинство учеников, выходящих из обязательной школы прямо в жизнь, не получает необходимой подготовки, хо-

тя обязательное посещение школы оправдывается именно необходимостью такой подготовки. Таким образом, формальное равенство со всей очевидностью перерождается в кричащее неравенство. Только незначительное привилегированное меньшинство получает от школы фактически то, что школа в обязательном порядке должна предоставить всем: подготовку к последующей жизни, отвечающую наклонностям и будущей профессии учени-

ка. Согласно точке зрения американских педагогов, проблема кроется в том, чтобы приблизить школу к жизни, а именно пробить стену абстрактной одинаковости, воздвигнутую между шко-

NB К этому сегодня стремится адаптивная школа.

лой и жизнью старой традицией т.н. «общего образования». Школа должна включить в свои учебные программы все разнообразие профессий практической жизни и учесть в своей деятельности многообразие психических типов молодых людей, столь хорошо раскрытых новой «дифференциальной психологией». Обязывать детей ходить в школу, которой большинство учеников так и не закончит в срок, установленный программой, которая в общем-то не отвечает ни характеру их способностей, ни потребностям их будущей профессии, просто бессмысленно.

Таковы аргументы, которыми в той или иной степени руководствовались американские педагоги, когда еще перед Первой мировой войной приступили к радикальной перестройке традиционной системы единой школы. Самой характерной чертой этого процесса является новое деление школы. Школьная система, которая до того времени состояла из двух уровней, сегодня делится на три ступени. Прежний «план 8+4» (то есть 8 лет начальной школы, на которую опирается 4-летняя средняя школа) меняется на новый «план 6+3+3»: два последних класса прежней начальной школы, связанные с низшим классом прежней средней школы, составляют отдельную ступень «низшей средней школы» (junior high school), специально приспособленной к возрасту, предшествующему половому созреванию (12—15 лет). Сначала эта «низшая средняя школа» развивалась в сторону дифференциации программ обучения применительно к будущим профессиям учеников. Постепенно, однако, одержало верх мнение, согласно которому дифференциация учебных программ по профессиональному признаку для этого возраста еще преждевременна. Вместо этого для указанного возраста можно уже с уверенностью определить психический тип ученика, характер его ума и склонностей, к которым следует приспособить процесс обучения. Именно в этом направлении психологической дифференциации обучения происходило (особенно после Первой мировой войны) развитие «низшей средней школы»: не готовя своих учеников к какой-то определенной профессии, эта школа ставила себе целью определить психический тип ученика, а также указать ему путь, на котором он должен искать свою будущую профессию; кроме того, приспособить обучение к его психическому типу так, чтобы его естественная предрасположенность и склонности могли развиваться как можно полнее. Таким образом, эта школа остается в самом точном смысле слова средней школой (intermediate education), или промежуточной школой. Ее задача состоит в том, чтобы надлежащим образом направить учеников в многообразные виды высшей школы, которая дифференцирована уже по профессиональному признаку. В тех странах, где обязательное обу-

чение охватывает только две первые ступени школы (продолжаясь до 15 года жизни), профессиональная дифференциация начинается уже в последнем классе «низшей средней школы». Там же, где обязательное образование простирается и на высшую среднюю школу (т.е. до 16—17 лет), «низшая средняя школа» сохраняет чистый характер школы психологической дифференциации, готовящей только к профессиональной специализации, которая в полной мере будет осуществлена только на третьей ступени обучения. На этой, третьей ступени молодой человек может выбирать между программой профессионального плана в самом точном смысле этого слова и программой общеобразовательной, готовящей к учебе в колледже или университете. Школа переподготовки, носящая профессиональный характер и имеющая курс обучения 10—12 часов в неделю, составляет в некоторых штатах минимум обязательного обучения. В других же штатах закон требует сегодня от всех учеников посещать полную школу профессионального обучения или общеобразовательную школу до 16-ти, а кое-где даже и до 18-летнего возраста. Американская школьная статистика говорит, что в 1933 году половина молодых людей в возрасте 12—15 лет посещала «низшую высшую школу» <...>.

3. Динамика воспитательных и дидактических задач и психическое развитие молодежи

Все охарактеризованные выше перемены в устройстве школьной системы свидетельствуют о том, что переустройство ее в направлении единой школы содержит в себе разделение этой системы на три ступени, каждая из которых обладает собственными воспитательными и дидактическими задачами. Принимая во внимание дошкольную подготовку, а с другой стороны — ВУЗы, можно было бы говорить даже о пяти ступенях, хотя дошкольные учреждения снизу, а высшие учебные заведения сверху выходят уже за границы школы в собственном смысле этого слова. Подобное новое разделение современной школьной системы подчеркивает органичный характер ее структуры. Воспитательные и дидактические задачи школы словно растут и развиваются вместе с ростом ученика. Четко отличающиеся друг от друга ступени школы отражают те главные фазы развития, которые человек проходит во время своего детства и молодости. Новое разделение школьной системы целиком отвечает и тому делению на фазы психического развития, которое предлагает новейшая психология.

Итак, современная психология развития отличает шесть стадий в этом процессе, которые профессор М.Круци⁴ характеризует следующим образом:

1 фаза, охватывающая время от рождения до пятого года жизни (0—5), период интенсивного развития ребенка, который мы будем называть «ранним детством»;

II фаза, от 5 до 7 лет, переходный период, характеризующийся медленной переменной в интересах ребенка; это время замедления темпов развития, которое мы назовем «периодом первого застоя»;

III фаза, от 7 до 11 лет, это снова период интенсивного психического развития, который с учетом направленности интересов мы назовем «объективным периодом»;

IV фаза, от 11 до 14 лет, представляет переходный период второго застоя, т.н. «период или время упрямства»;

V фаза, от 14 до 17 лет, период интенсивного развития, т.н. «период созревания»,

и VI фаза, от 17 до 21 года, снова переходный период замедления темпов развития, который с учетом происходящих психических перемен можно назвать «периодом гармонизации».

Здесь речь не идет о том, являются ли точными термины, которыми Крэйц обозначил каждую отдельную фазу. Сделанная им характеристика этих периодов представляется нам в целом верной. Может быть, для дошкольной стадии (5—7 лет) было бы лучше использовать термин «среднее детство», для возраста первой школьной ступени «позднее детство», время второй ступени (11—14 лет) обозначить как время, предшествующее половому созреванию или «отрочество», третьей ступени (14—18 лет) — как время созревания или «юношество». Собственно, такова английская терминология (*infancy, childhood, adolescence, youth*) и русская (детство, отрочество, юность).

Правда, известный труд Ш.Бюлер⁵ «Детство и юность» представляет несколько иное деление, следующей из обусловленности взглядов автора принятой заранее теорией о чередовании изменяющихся с развитием человека периодов объективизма и субъективизма. Однако приведенный в книге 7-жи Бюлер экспериментальный материал скорее подтверждает представленное выше деление. 7-жа Бюлер сама выделяет 5-й год как год перелома: в этом возрасте ребенок переходит от игры сугубо функциональной (*Funktionspiel*) к игре конструктивной, то есть такой, которая не довольствуется уже самой деятельностью, но стремится реализовать точную цель и выполнить «дело» как продукт деятельности (*Werkspiel*). Это игра, в которой уже ясно просвечивается будущая трудовая деятельность. В возрасте 5—7 лет завершается также первое приобщение ребенка к общественной жизни, в общих играх создается общность игрового содержания.

Седьмой год жизни 7-жа Бюлер выделяет как переломный, руководствуясь двумя причинами. Между 6 и 7 годами ребенок начинает охотно выполнять заданную работу, и хотя труд ребенка еще долго (до 8 лет) сохраняет следы своего происхождения из игры, однако начиная с 7 лет ребенок уже делает различие между трудом как исполнением обязанности и трудом как игрой. Развивается чувство обязанности, а также общественного долга: дитя охотно выполняет доверенные ему общественные функции, начинает вращаться в общность труда, т.н. общество правового характера

ра. Одновременно с 7 лет начинается и «преимущество реалистического объяснения мира». Начинается период «заинтересованности», период жадного расширения знания и вопросов о внешнем мире, возникает даже желание извлекать с этой целью пользу из книжек, хотя мышление ребенка остается явно конкретным.

Переход к абстрактному мышлению, к активному сотворению абстрактных понятий и логическому умозаключению начинается между 10 и 11 годами, когда «процент успешных решений» достигает, согласно г-же Бюлер, 60. Это время, когда ум ребенка переходит от практического и конкретного мышления к мышлению теоретическому и абстрактному. Одновременно в этом возрасте труд уже делается независимым от игры, хотя, с другой стороны, состояние раздражения и упрямства, в котором пребывает молодежь, с особой силой выдвигает проблему такой организации труда, которая бы не выродилась в механическую отработку занятий и сохранила бы самопроизвольный характер активного труда. С другой стороны, это время, когда молодежь переживает необходимость дать выход своей энергии, закрепиться в собственной жизни, в кругу своих приятелей. Сообщество ребят (и девушек) делится на ведущих и ведомых, возникают амбиции в плане выделения себя из общей массы, развиваются дружеские связи и деление на более тесные группы, объединенные общими интересами. Удовлетворение этих потребностей молодые люди находят в игре, которая в этом возрасте не исчезает, но принимает абсолютно новую форму «игры молодежи». Это игра, которая под влиянием труда стала более серьезной, приобщилась к общественной жизни, переняла у нее много разных черт (упорство при достижении отдаленных целей, распределение функций, подчинение праву), а также обогатила свое содержание (спорт и разного рода увлечения). <...>

15—16-летний возраст вновь становится переломным периодом в жизни молодого человека. Это период созревания, во время которого юноша начинает определять свое отношение к миру как к единому целому. Он начинает переживать мировоззренческие проблемы, которые связаны с проблемой его собственного места в жизни. Это вопрос, касающийся будущей профессии и т.п. В молодом человеке пробуждается то, что можно назвать пониманием собственной индивидуальности. В отношении интеллектуального развития это период, когда на первый план выступает заинтересованность в теоретических проблемах, даже в философии. Само упорядочение эксперимента и систематическое объяснение фактов перестает уже удовлетворять их, интересы направлены к теориям общего плана, а также к углублению знаний в каком-то отдельном направлении, что связано с кристаллизацией психических способностей в постоянные направления поиска (математическое мышление, естественнонаучное, гуманитарное, художественное, техническое). Это период, в который может начаться настоящее «общее образование», понятое не как энциклопедическое образование, но в смысле, приданном ему Г. Кершенштейнером, как «особое общее образование», в

котором целостность мира трактуется с точки зрения углубленного знания в одной избранной области. Осознание своей индивидуальности и переживание мировоззренческих проблем, включая проблемы пробуждающегося пола, ведет к погружению в себя, которое часто приводит к отшельничеству. Но именно поэтому это время, когда юношеская игра, с сохраняющимися в ней возможностями сотрудничества, дружбы, исполнения общественных функций, выделения среди других, удовлетворения амбиций, а также интересов в сфере своих сугубых интересов, приобретает особо важное значение. Игра становится еще более важной и принимает характер «отдыха», наполненного содержанием молодой души, которая в поисках себя хочет обрести свое место в целостности мира.

4. Воспитательные и дидактические задачи первой ступени школы

В соответствии с этими фазами развития, как их определяет современная психология, растут также образовательные и дидактические задачи школы, принимая на каждой из трех ступеней новой школьной системы особый вид. Как мы указали выше, в странах, где хождение в школу начинается раньше (с 6 лет, как в Центральной и Западной Европе, или с 5 лет, как в Англии и Шотландии), от первой ступени школы отделяется детская школа или детский класс (*infant school* в Англии, *classe enfantine* в Бельгии и Швейцарии) для 5—6-летних детей. Воспитание и обучение имеют здесь место в виде игры, а внутренняя структура этого класса имеет скорее дошкольный, чем собственно школьный характер. Помимо видов деятельности, свойственных обычно для дошкольного периода, в рамки этого подготовительного класса входит также овладение ребенком (которому исполнилось 6 лет) первых навыков чтения, письма, рисования, счета, которые проходят в виде «глобального обучения», вводящего написанное слово в игры и общественную жизнь ребенка. Подобное «глобальное обучение» означает гораздо больше, чем замену синтетических методов обучения чтению на аналитический метод «целых выражений». Ведь переустройство всей структуры подготовительного класса означает то, что обучение чтению происходит тут без всякого метода, что делает традиционный спор о наилучшем методе обучения чтению беспредметным. Подобный спор имел бы смысл тогда, когда обучение носило бы характер лекции; иначе он утрачивает всякий смысл, коли обучение чтению происходит в виде игры. Ведь в школу ребенок приходит, уже обладая минимумом умений (он управляет своими движениями, умеет одеваться, говорить, рисовать, читать, писать, считать), активное усвоение которых возможно только в индивидуальном порядке и которые затем всякая совместная трудовая деятельность считает уже как бы усвоенными.

Задачей первой ступени школы (7—10 лет) является причисление детей к труду в точном смысле этого слова, то есть к деятель-

ности, которая уже сумеет перебороть игру, бывшую первой фазой детского действия. При этом речь идет о труде, который не является повторением примера, поданного учителем, но представляет собой решение путем большого напряжения сил общей задачи. Такая опирающаяся на совместный труд работа в классе не исключает индивидуальной работы учеников. И напротив, приучение к труду означает приучение к работе сообща, а также к выполнению индивидуальных частичных заданий, которые эта общая работа предполагает. Это — воспитание духа сотрудничества, а также личной ответственности за надлежащее исполнение доверенного дела. Одновременно идет процесс создания школьного сообщества как сообщества, организованного на принципах дисциплины, которую предполагает совместный труд, а также процесс включения ребенка в это сообщество, все более принимающего правовой характер. Ребенок привыкает исполнять общественные функции, хоть и обозначенные ему учителем, но все-таки ясные для него в их общественной необходимости.

С дидактической точки зрения задачей этой первой школьной ступени является приготовление ребенка к систематическому курсу обучения путем расширения его знаний, влекущих за собой знакомство с основными элементарными вопросами, на которое будет опираться позднейший систематический курс обучения. Именно поэтому сей начальный курс обучения имеет характер «эпизодического» курса, происходящего вначале (первые 2—3 года) в виде общего обучения, из которого постепенно выделяются отдельные предметы. Одновременно заканчивается процесс усвоения детьми элементарных умений (говорить, читать, писать, считать, рисовать, петь, навыки рукоделия, физических упражнений), которые уже перед этим получают в плане занятий специально выделенное время. Эти умения являются прежде всего умениями выражения, иначе — экспрессии. Ребенок учится выражать свою духовную сущность в слове (устном и писаном), в рисунке, в ручной работе, в пении, телодвижениях. Дж. Ломбардо-Радиче, который представил одну из лучших характеристик первой ступени начальной школы, ясно видит в этом всестороннем воспитании экспрессивных умений его главную задачу. Признавая (согласно мнению Б. Кроче) экспрессию за сущность искусства, Дж. Ломбардо-Радиче обозначает первую ступень школы как ступень «художественного воспитания». На этой стадии объект остается еще, главным образом, в границах собственной личности, которая для самовыражения в большой мере пользуется воображением. Однако задача этой ступени состоит в том, чтобы ребенок преодолел фантазии, иначе говоря, раскрыл свою душу для реальности, т.е. чтобы субъект вышел из себя во внешний мир. Здесь на первый план выходят те самые моменты, о которых говорилось выше в связи с окончательным выделением труда из игры в течение первой ступени школы, когда собственная фантазия является сущностным элементом детской игры.

5. Воспитательные и дидактические задачи второй ступени школы

В соответствии с тем, что было сказано выше об «отрочестве» (11—14 годы жизни), вторая ступень школы, приходящаяся на этот период, определенно является временем труда, который уже окончательно преодолел следы своего происхождения из игры. Это период систематической, точной работы, происходящей в классе в виде общего, но индивидуального труда, при этом прежнее «отрабатывание занятий» все более принимает характер самостоятельной подготовки ученика к принятию участия в самостоятельном решении задач, поставленных перед классом как единым целым. Теперь правильная организация основывается на том, что труд, оставаясь трудом и даже «трудом гетерономичным», т.е. определенным постоянной волей, не утратил ни своей самостоятельности, ни своей самобытности. Одним из самых лучших средств просвещения школьной работы высшим элементом творчества является организация школой игровой деятельности молодых людей. Игра остается важным моментом в жизни молодежи, хотя и не единственной формой деятельности, но тем не менее равнозначной труду.

Находясь в отношении постоянного взаимного напряжения с трудовой деятельностью, игра в возрасте, предшествующем половому созреванию, подвергается влиянию труда и воспринимает у него ряд характерных черт. Цель деятельности выделяется здесь из самого процесса деятельности и становится все более отдаленной и запутанной, требующей для своего достижения большого и постоянного усилия, а также организованного, дисциплинированного сотрудничества. Если мы по-прежнему называем эти форму деятельности игрой, то потому, что ей неизвестна необходимость обязанности, порожденной чем-то внешним, она — деятельность добровольная и бескорыстная, совершаемая прежде всего для самого процесса деятельности, а не ради результатов, которые могут быть достигнуты посредством этой деятельности. С другой стороны, игра влияет на труд в смысле придания ему большей самостоятельности, добровольности и самопроизвольности. Эта работа происходит на лекциях, а также в виде индивидуальных занятий, определенных официальной школьной программой, игры же подростков организуются добровольными кружками учеников (спортивные, по интересам и другие) во внеучебное время. Здесь расцветает то, что английские педагоги называют «corporate activities» (совместная деятельность) и что становится сутью правильно понятого ученического самоуправления.

Эта «внесcholastic» сторона школьной жизни, которая до сего дня была в Англии привилегией средних школ интернатского типа, теперь все больше становится вторым столпом (помимо труда) начальной школы. Она лучше всего воспитывает молодежь в духе сотрудничества, в духе «честной игры» (fair play) и ответственности. Она является самым лучшим средством создания в школе пра-

вовой атмосферы, создающей возможности для воспитания гражданина. Упомянутый английский закон (Hadow Report) справедливо видит в развитии этой внеслужебной, игровой стороны жизни главную задачу реформы высшей ступени начальной школы. В глазах английских педагогов именно эта сторона школьной жизни может лучше всего придать ей характер школы общего образования и поднять ее на уровень средней школы. Ее значение не меньше, чем то, которое имеет официальная, «программная» сторона школы. Поэтому новая активная школа не является только трудовой школой, но одновременно она школа и труда, и игры, находящаяся в состоянии постоянного взаимного напряжения. И только синтез труда и игры сделает школьную жизнь полноценной.

Что же касается обучения, то здесь вторая ступень начальной школы является периодом систематического обучения. «Эпизод», который составлял форму обучения на первом этапе, здесь уже полностью удален ради систематического изложения элементов отдельных предметов. Теперь речь идет уже не только о расширении ученического эксперимента, но и об упорядочении этого эксперимента, округлении знаний ученика о природе и культуре, особенно о природе и культуре родного края. Обучение в школе должно теперь уже давать ученикам ясные и систематизированные ответы на те проблемы, с которыми они столкнулись во время расширения своего опыта на предыдущей стадии обучения.

В Вторая ступень начальной школы в нашей структуре соответствует школе основной.

время, теперь становится средоточием обучения. Первоначальное «общее обучение», из которого уже на предыдущей ступени выделились отдельные предметы, на второй стадии целиком заменяется предметным обучением.

Как же избежать того, чтобы подобное систематическое обучение не переродилось в механическую отработку занятий, в которой текст учебника будет закрывать саму действительность, составляющую суть обучения? Главным условием этого является сама личность учителя, важнейшей задачей которого является обучение учеников тому, «как они должны учиться», т.е. обучение их реальным вещам, а не словам об этих вещах. Внешним условием этого является обеспечение групп родственных предметов соответствующими кабинетами, в которых должна происходить индивидуальная работа учеников, а также широкое использование на занятиях материала, предложенного общественной жизнью учащихся в их добровольных объединениях (путем проведения расширенного обучения в зависимости от их способностей и интересов). И только тогда, по мысли современной педагогики, обучение сможет преодолеть на этой ступени давнее противопоставление формализма и дидактического материализма, т.е. дать не

только сами знания или технику логического мышления, но и культуру мышления, воспитывая личность ученика путем включения его в традицию национальной и общечеловеческой культуры (научной, технической, художественной).

NB *Не устаешь поражаться тому, как Гессен мгновенно спускается с философских высот на земную, реальную педагогическую почву, вникая во все необходимые подробности, оперируя всеми новейшими для его времени данными комплекса наук о человеке (включая экспериментальную психологию.) При этом, будучи педагогическим реалистом (в житейском смысле этого слова), он никогда не теряет перспективы, ибо продолжает опираться на широкое философское видение педагогических проблем, позволяющее ему сохранять целостное и перспективное восприятие образовательной конкретики. Между прочим, это то, чего так не хватает всем нам, современным управленцам сферы образования, вне зависимости от уровня властных полномочий. Разрабатывается ли стратегия образования страны в целом или всего-навсего образовательная программа развития отдельной школы — везде, где речь идет о долгосрочной стратегии, методологию Гессена необходимо брать на вооружение. В противном случае мы обречены бесконечно раскачивать образовательную лодку, при каждом крутом повороте реки жизни решая детскую дилемму: кто важнее — папа или мама, инструменты получения знаний или сами знания.*

6. Общее образование как задача третьей ступени школы

В период ранней молодости (15—18 лет) воспитательные и дидактические задачи школы принимают еще более сложный вид. Только на этой, третьей стадии единой школы выступает во всей своей полноте задача «общего образования», в отношении которого предыдущая ступень выступала в роли подготовительной. Так что же содержит в себе это понятие общего образования? Педагоги начала XIX века, которые придавали школе ее традиционный общеобразовательный характер, связывали в понятии общего образования три вещи. Во-первых, это была идея личности как духовной сущности, которая через свое отношение к миру создает самое себя как целое, как «малый мир» (mikrokosmos), отражающий своеобразным, индивидуальным способом большой мир человеческой культуры (humanitas). Во-вторых, подобное создание личности идет одновременно с вхождением ее в культурную традицию как в живое течение духовного творчества, в котором индивидуальность молодого человека обретает свое место, дабы принять факел творчества из рук старшего поколения. В-третьих, это вхождение в культурную традицию закладывает умение «читать» научные и художественные произведения, что является возможным благодаря долговременному общению с «источниками» культуры, т.е. с самыми лучшими и прекрасными творениями человеческого гения. Получив, таким образом, непосредственный доступ к истокам современной

культуры, молодой человек будет готов к тому, чтобы черпать необходимое ему знание из первых рук, непосредственно из источника, и он будет готов к занятиям в университете, где обучение одновременно является участием в исследовательской работе.

Известно, как из такого понимания общего образования следует исключительно классический характер средней школы: считается, что только произведения старой культуры могут быть теми «источниками», которые годятся для воспитания критического подхода и умственной культуры ученика. Причина такого ограничения понятия «общего образования» кроется скорее в общественной функции средней школы первой половины XIX века, чем в философии гуманизма, который был его теоретической основой. Обслуживая среду хорошо устроившейся общественной элиты, средняя школа хотела обучать молодежь на материале далеком от всего, что «полезно», а также что связано с современностью, могущей возмутить спокойную атмосферу «отдыха», считавшегося по старой традиции за необходимую основу настоящего образования. Идеализированная античность казалась особенно приспособленной для образования, понимаемого как образование исключительно потребляющей элиты. Даже самый богатый промышленник или торговец успокаивал свои общественные амбиции тем, что мог позволить себе обеспечить сыновьям подобное, отвлеченное образование, выделяющее их в обществе. Когда же с распространением средней школы изменилась и ее общественная функция, то философия гуманизма уступила место другим духовным направлениям, подчиняющимся принципу реализма и полезности, в то время как первоначальный смысл «общего образования» фактически исчез и в конце XIX века общее образование понималось уже в смысле эклектического энциклопедизма. Считается, в частности, что средняя школа должна была дать сведения обо всех главных областях знания, что с необходимостью приводило к тому, что она давала всего понемногу. В результате знание, почерпнутое из учебника, практически полностью вытеснило сам источник, т.е. оригинальное произведение культуры.

Усваивая такое энциклопедическое понятие «общего образования», современная школа возвращает понятию «образование» его первоначальный смысл, хотя в значительно расширенном и углубленном виде. «Общий характер» образования не означает его содержательной одинаковости, но содержит множество равноценных путей образования. Монизм старого понятия общего образования был вызван тем, что то образование было фактически привилегией одной части общества и выполняло единую функцию воспитания слоя высших правителей и представителей свободных профессий. Расширение общественной базы общего образования, а также разнообразие его функций в современном обществе создает плюрализм путей образования, отвечающий основному плюрализму демократического общества. «Общий характер» образования имеет качественный, а не количественный характер, он осно-

ван на том, что объектом образования является вся личность ученика, то есть при этом формируется личность человека, а не ремесленник, не купец, не чиновник или представитель свободной профессии, точно так же как настоящим предметом образования является целый мир современной культуры. Однако совокупность мира может быть понята не только абстрактно, но и конкретно, т.е. под углом видения определенной сферы культуры либо определенного вида человеческой деятельности. «Общее образование» может иметь направленность физико-математическую, биологически-природоведческую, гуманитарную (классическая филология, новые языки, полонистика), общественно-экономическую. Оно должно стать даже таким «особенным общим образованием», если оно хочет быть образованием личности, если ему захочется отвечать самым глубоким стремлениям пробуждающейся индивидуальности, ее стремлению найти свое место в свете и пробовать свои силы в выбранной сфере знания.

NB *В контексте сказанного десятилетия назад особенно трогательно выглядят дискуссии вокруг проблемы так называемой профильной школы. Восстину, открытие Америк и изобретение велосипедов — отличительная черта нашей образовательной стратегии.*

ементом творчества, и оно вовсе не должно приобретать характер специализации. Скорее речь здесь идет об

удовлетворении мировоззренческих поисков молодежи, а также об осознании собственных желаний, во всяком случае будущей профессии. Только при таком углублении и сосредоточении обучения вокруг выбранной сферы культуры можно в нынешних условиях по-настоящему достичь введения ученика в живой поток культурной традиции, а также приучить его черпать знание из первых рук, из источника, а не из учебника. «Источником» ведь являются не только Гомер и Платон, Вергилий и Цицерон, но и современные литературные произведения, а также научные труды современных авторов и даже предметы современной техники, равно как и современное промышленное предприятие.

Поэтому-то и все больше стирается разница между общим и профессиональным образованием. Общее образование принимает характер «специального общего образования», а профессионально ориентированная школа ставит себе целью сделать профессию исходной точкой и источником общего образования. Подобное преодоление антиномии общего и профессионального образования становится основной чертой современной школьной системы как единой системы. Единая школа охватывает в единой, органически объединенной школьной системе не только начальную и среднюю школы, которые преобразуются на уровне дифференцированного школьного устройства, но также общеобразовательную и профессиональную школы, которые становятся равноправными звеньями третьей ступени единой школы. То же самое можно сказать о тре-

тьем из типов школ, на которых стоит единая школа, о третьей ступени, а именно о начальной профессиональной школе, увенчивающей обязательную школу. Эта школа, еще недавно называвшаяся школой переподготовки, из которой она исторически возникла, становится в ее нынешнем понимании самой яркой попыткой сделать из профессии источник общего образования, а впоследствии преодоления традиционного дуализма профессионального и общего образования. С такими особыми препятствиями сталкивается подобная попытка в школе переподготовки, являющейся школой неполного дня, о чем речь пойдет в пятой главе этой книги. Стремление современной школьной политики основано в любом случае на том, чтобы через профориентацию школы переподготовки сделать из нее не ремесленную школу, но школу, обеспечивающую работающей молодежи специальное общее образование, в котором целостность мира понимается под углом видения той конкретной жизненной ситуации, в которой находится работающая молодежь.

Настоящее образование, т.е. развитие личности и введение ее в живую культурную традицию, может быть достигнуто только в подростковом возрасте в виде систематического углубления курса обучения. Поэтому распространение школьного образования на этот возраст является обязательным постулатом единой школы как некоей структуры, реализующей право индивидуума на максимально возможное образование. Впрочем, образованный человек — это человек, который стремится к дальнейшему образованию и способен к самообразованию. Поэтому с распространением школы третьей ступени увеличивается потребность и внешкольного просвещения, которое меняет свой первоначальный характер возмещения недостатков начальной школы, а также популяризации знания, и становится организацией самообразования или, используя английскую терминологию, «самоосуществления личности». Привитие молодежи желания самообразования, а также выработка у нее умения извлекать пользу из учреждений понимаемого таким образом внешнего просвещения становится одной из самых важных задач школы третьей ступени. «Зрелость», которую давала традиционная средняя школа, означала приготовление к академическому обучению, которое в понимании создателей той школы было самообразованием в исключительном смысле слова. Учиться в ВУЗе означает учиться под руководством профессора, который, будучи сам прежде всего ученым-исследователем, вводит студентов в самостоятельную исследовательскую работу. Распространение принципа общего образования, помимо традиционной средней школы, на профессиональную школу расширяет понятие зрелости: оно означает приготовление к самообразованию вообще, поскольку самообразование является потребностью каждого по-настоящему образованного человека, реализованной и вне пределов регулярных занятий в высших учебных заведениях традиционного типа.

Понимаемая таким образом цель третьей ступени школы указывает на воспитательные задачи, которые могут и должны быть

реализованы на этой стадии. Работа ученика, принимая на третьей ступени характер труда, связанного с его будущей профессией и с его мировоззренческими стремлениями, будет пронизана элементом творчества в такой высокой степени, которую только гетеронимный труд сможет вообще достигнуть. Общность труда, а также индивидуальный характер занятий каждого ученика, готовящегося к совместной работе в классе или более мелких профессиональных групп, реализуется здесь во всей своей полноте. Одновременно еще более важно то, что мы ранее называли юношеской забавой. Взаимодействие в кружках и ученических организациях принимает характер настоящего общественного труда, черпающего свое содержание не только в игре в узком смысле этого слова, но и в самой жизни. Он становится работой над улучшением жизни и связан с работой над собой. Спорт пронизан целями евгеники, общественного служения и обороны государства. Увлечение связано с чтением и становится настоящей работой по самовоспитанию. Выполнение функций в добровольных объединениях учеников, а также кружках взаимопомощи, которым ныне передается значительная часть ответственности за внешний порядок школьной жизни, становится настоящим гражданским воспитанием. Воспитание общественного деятеля и руководителя связано здесь с воспитанием в духе общественной дисциплины и солидарности, с тем, что англичане называют fair play (честная игра) и team spirit (командный дух). Это правовое воспитание и, кроме того, воспитание государственное в самом глубоком смысле этого слова.

Если на предыдущей ступени эта внеучебная сторона школьной жизни была еще игрой в присущей юным форме, то теперь речь скорее идет об организации досуга молодежи. Воспитание в часы досуга также уже давно в английской педагогической традиции считалось основной составляющей «общего образования» (liberal education). Однако то, что вплоть до сегодняшнего дня было привилегией школ, существующих на пожертвования (public school), в которых обучалась аристократическая молодежь и представители зажиточных средних слоев общества, сегодня становится повсеместно признанной, необходимой составной воспитания всей молодежи на третьей ступени школы. Общее образование перестает быть зависимо от «досуга» в его общественно-классовом значении, т.е. перестает быть привилегией главным образом класса потребителей, и все больше становится «досугом» в смысле свободного времени, которое является последним завоеванием трудящихся. В этом факте отражается общее изменение внутренней структуры труда: производительность общественного труда неслыханно увеличивает свободное время трудящихся, а с другой стороны, она сама в большой степени зависит от правильного использования работающими свободного времени. И может быть именно поэтому воспитание для досуга является не только полем настоящего гражданского воспитания, но в большей степени способствует также воспитанию хозяйственной молодежи, которое именно в профессиональной шко-

ле становится составной частью «специального общего образования», связанного здесь с усвоением роли и значения выбранной профессии в системе всей хозяйственной жизни народа.

7. Тройственное разделение единого устройства школы

Старая школа игнорировала конкретного ученика, она исходила из какого-то абстрактного типа среднего ученика, а на деле отвечала потребностям только незначительного меньшинства учащихся. Напротив, единая школа стремится удовлетворить конкретные, а следовательно, многообразные образовательные потребности всех учеников. В старой школе большинство учащихся бросало учиться уже в низших классах. Школа представляла собой орудие отбора. В результате подобного просеивания большинство учеников отставалось от дальнейшего образования. Подобная стихийная «исключающая селекция» характеризовала и всю структуру старой школы. В единой школе такая исключающая селекция заменяется на «дифференцирующую селекцию», которая сознательно хочет предотвратить то, что мы назвали «школьной

NB

По сути дела, Гессен отстаивает разноразное дифференцированное обучение, противопоставляя его селективному отбору учащихся.

смертностью». Ученики имеют возможность идти по разным дорогам в образовании, причем система дает каждому ученику возможность пройти через все три ступени школьного образования таким образом, который более всего отвечает его психическому типу, а также его потребностям. Никого не отстраняют от высшей ступени образования, каждый проходит все три ступени, хотя ступени эти имеют разный характер. Поэтому единая школа является по самой своей сути школой, дифференцированной внутренне. Она едина в отношении своей внутренней структуры; структура эта одновременно и хорошо создана, она устроена гораздо лучше, чем то было в старой школе. Она скорее превращается в единую, органичную систему, охватывающую самые разные виды школ, а не в единую школу в смысле однородной школы. Так что единая школа реализует в себе принцип конкретной целостности, т.е. органичного единства в многообразии, внутри которого каждая часть занимает свое индивидуальное, незанятое место.

NB

Наш скромный опыт создания и развития адаптивной школы полностью подтверждает выводы Гессена о том, что в таком учреждении мы имеем дело с органичной системой, охватывающей разные виды школ: гимназию, лицей, коррекционную, общую и профессиональную.

Поэтому все новейшие системы школьного образования отличаются сильно развитой внутренней дифференциацией. Принцип дифференциации пронизывает ее сверху донизу и в тем большей степени, чем полнее в ней реализуется идея единой школы. Следовательно, новому разделению на три

ступени отвечает тройственное внутреннее деление школы. При этом, подобно каждому органичному принципу, принцип разделения, реализующийся в школьной системе, развивается постепенно: он прост и примитивен на первой ступени школы, а на каждой последующей ступени становится все более сложным. Попробуем же хотя бы в общих чертах представить этот органичный рост принципа дифференциации в системе единой школы, так как он проявляется во всем характере обучения и воспитания на отдельных их ступенях.

На первой стадии школы дифференциация имеет местный характер. В ее основе лежит известный тезис современной педагогики, а именно, что начальное обучение должно выходить из среды, окружающей ребенка и для него родной. Так, например, обучение родному языку должно исходить из местного говора, обучение природоведению — из фактов, которые ребенок наблюдает вокруг себя. Это правило тесно связано с взглядом современной педагогики на характер детской активности в раннем школьном возрасте. Эта активность уже перерастает форму игры, которая целиком характеризовала ее на дошкольной стадии. Конечно, уже до школы игра должна была быть организована так, чтобы через нее просвечивался будущий труд. Ребенок должен сам пребывать в игре и с ее помощью получать трудовое воспитание, он должен естественным образом перейти от игры к труду. Задача состоит не в том, чтобы дитя как можно дольше оставалось в кругу игры, будучи даже искусственным образом задерживаемо в своей активности на уровне игры, но в том, чтобы оно само путем естественного развития преодолело игру и при этом сохранило в своих действиях самостоятельность и свободу, которые проявило в игре. На первой ступени школы эти отношения меняются: труд здесь уже освобождается от «игровых» декораций и становится самостоятельным, но все еще опирается на игру. Фантазия, будучи неотъемлемым психическим элементом игры, не исчерпала еще своей роли — она по-прежнему оживляет детский труд на примитивной стадии. Следы такого развития труда из игры живы в течение достаточно долгого периода времени, оживляя и украшая детский труд почти что во всех классах начальной школы. Это-то и есть то, что известный итальянский теоретик современной школы Дж.Ломбардо-Радиче называет «красотой и поэзией народной начальной школы», ее «безмятежностью».

Народная сказка и песня при обучении родному языку, народный орнамент при обучении рисунку, народные обычаи и местные памятники в обучении истории, растительный и животный мир, а также хозяйственные занятия, имеющиеся в данной местности при обучении природоведению, народные игры при физическом воспитании — вот естественный выход для начального обучения. Оживляя воображение ребенка и как бы сохраняя в себе отпечаток игры, обучение на этой стадии представляет вначале нераздельное целое, оно не знает еще деления на отдельные предметы («связное обучение», комплексное обучение. — *Е.О.*), равно

как и для детской игры остается еще неизвестным деление деятельности, характеризующее исключительно труд. Школа первой ступени должна вобрать в себя те элементы народной жизни, которые сохранились на протяжении столетий несмотря на все исторические перемены, она должна наполниться этим взаправду родным окружением, не утратившим своего значения с течением времени, всегда живущим в образах примитивной, но оригинальной народной культуры, которая непосредственно вырастает из самой природы данной среды. Отражая в своем труде данную среду с ее естественными и этнографическими проявлениями, каждая школа приобретает свой особенный характер, которым она отличается от школы другого округа и другого района. Параллельно она укрепляется в гуще народной жизни, а также становится необходимой в школьной системе данной страны. Даже в среде с усиливающейся индустриализацией подобное региональное разделение отнюдь не невозможно. Перед школой встает задача сохранения природной и народной среды, уничтожаемых под натиском нивелирующей цивилизации, а вместе с тем открытия в этой новой индустриальной среде аналогичных элементов природного и народного характера. Если взять все школы первой ступени данной страны как единое целое, то можно сказать, что первая ступень вбирает в себя совокупность разнообразных естественных и этнографических элементов, которые сохранились на протяжении столетий в качестве наполовину природного и наполовину культурного грунта, из которого, как из своего низшего слоя, вырастает построенная структура современного общества.

На второй ступени школы эта простая и наивная форма дифференциации уже недостаточна. Здесь трудовая деятельность уже определенно победила игру, приняла самостоятельную форму занятия или гетерономичной деятельности, то есть такой, в которой цель деятельности, будучи уже — в отличие от игры — отделенной от самого процесса деятельности, поставлена извне другими, в данном случае учителем. Дабы самостоятельность ученика и его самобытность сохранились и в труде, то обязательно, чтобы труд ученика был приспособлен к его склонностям и типу способностей, т.е. различался в соответствии с психическим типом молодежи. Слишком трудное или слишком легкое занятие одинаково не подходит для развития учеников. Первое вселяет робость в ученика в отношении проблемы, второе не дает ему возможности эту проблему пережить. А ведь переживание этой проблемы учеником является условием самостоятельности труда и активного интереса. Занятие должно быть приспособлено к конкретному ученику, а не к предполагаемому, среднему ребенку, абстрактному ученику.

Отсюда следует обязательность деления учеников в соответствии с их складом ума. Поэтому уже на первой ступени школы по мере того, как работа учеников освобождается от игры и принимает отчетливую форму занятия, может и должно быть употреблено выделение недоразвитых детей в особые вспомогательные классы,

а также выделение детей с аномалиями в классы специальные. Метод психологических тестов является здесь, когда речь идет о выделении крайних случаев, выходящих за пределы минимального уровня т.н. «общей сообразительности», надлежащим методом отбора, особенно когда он дополнен учительскими наблюдениями.

В *И здесь Гессен очень точен. Мы прошли целую эпоху отрицания психологических тестов и даже государственных запретов на их использование (постановление о педологических извращениях 1936 года, последствия которого ощущались в советской педагогике вплоть до 80-х годов XX века). Затем, по закону маятника, после открытия тестов для широкого использования вера в них стала едва ли не религиозной. Вдобавок первоначально применялись преимущественно западные методики, не прошедшие валидации на российской выборке.*

Квалификация психологов, берущихся интерпретировать результаты тестирования, также вызывала большие сомнения. Именно тогда мне пришлось выдвинуть три принципа взаимодействия специалистов-смежников: психологов, педагогов, дефектологов и т.д.

Никто не обладает всей полнотой знания о ребенке.

Тест — не диагноз, диагноз — не приговор.

Каждый ребенок имеет право на чудо!

Последний, далекий от строгой научности постулат был призван, с одной стороны, умерить пыл неопитов строго сциентистского подхода к ребенку, а с другой — сохранить необходимый оптимистический настрой в работе педагогов даже с самыми сложными случаями, встречающимися в педагогической практике. Прошло время, ситуация с психологическим тестированием постепенно вошла в относительно нормальное русло. Но и сегодня мы исповедуем те же подходы при проведении своих консилиумов.

В свою очередь психологическая дифференциация, отличающая вторую ступень школы, имеет более глубокий и широкий смысл, нежели подобное выделение крайних случаев, требующих специального отношения с целью компенсации недостатков психофизического организма человека. Время, предшествующее половому созреванию, которому соответствует школа второй ступени, является периодом, в течение которого особую силу набирают разные психические «комплексы», тормозящие нормальный ход развития души, ее потенциал и склонностей. Эти «тормоза», вызываемые массой различных причин и по сути своей являющиеся очень разными, имеют в качестве самого часто встречающегося проявления чувство неуверенности в себе и даже неполноценности; они вызывают чувство одиночества, молодой человек замыкается в себе. Причины этих комплексов кроются главным образом в социальных условиях жизни учащихся, особенно в условиях семьи, которые, со своей стороны, часто зависят от материального положения жизни родителей. Таким образом, здесь перед школой встает важная задача преодоления этих комплексов, высвобождения души молодого человека из тисков, тормозящих ее нормальное развитие.

Задача школы состоит не только в том, чтобы теоретически определить уровень и тип сообразительности каждого ученика, а

также приспособить к нему процесс обучения, но прежде всего в том, чтобы активнее способствовать нормальному развитию его природных качеств. Школа должна разбудить в душе ученика то, что становится ее настоящей способностью и, таким образом, гарантировать ей собственное развитие, которое слишком часто тормозится психическими травмами, вызванными переживаниями либо в семье, либо в школе.

Со стороны дидактики эту задачу пробуют решить посредством «подвижных» или «эластичных программ обучения», делающих возможным приспособление материала обучения к типу ума ученика. Такие программы были внедрены в венской «средней школе», где в каждом классе были созданы две группы (Klassenzuge), каждая из которых имела более широкое обучение по предметам, отвечающим типам умственного склада (или более теоретическому, или более практическому). Согласно плану чешской отдельной школы 1932 года, ученик, начиная с третьего класса, выбирал углубленное изучение по предмету или из числа обязательных (математика, второй язык страны), или из числа дополнительных предметов (иностранный язык, латынь, музыка, стенография, обучение печатанию на машинке и т.п.). В Англии для избранных учеников существовали отдельные школы или классы с программой обучения более теоретического характера. На этой ступени отбор происходил весьма сложным способом, сочетающим психологическое исследование с мнением школы предыдущей ступени, а также с наблюдением ученика в течение года его пребывания в школе второй ступени и с результатом экзамена. Метод наиболее объективированного экзамена (при помощи т.н. «тестов на школьное умение», tests of achievements) использовался там, где речь шла о выдаче стипендии для продолжения образования в гимназической школе (grammar school).

В плане воспитания на второй ступени школы необходима хорошо продуманная организация общественной службы среди учеников, опирающаяся на исследование социальных условий их жизни, с целью преодоления недостатков этих условий. Понятно, что решение этой задачи возможно только при постоянном сотрудничестве школы и семьи. Такое сотрудничество может и должно быть начато уже на первой ступени школы; это прежде всего касается компенсации материальных трудностей окружения ребенка (организация питания детей, летние лагеря и т.п.). После того как со стороны родителей подобная деятельность завоеует признание, она может — на второй ступени — принять характер компенсации общественных недостатков среды, т.е., пользуясь формулой А.Адлера⁶, характер «воспитания родителей». Старая школа с ее одинаковыми программами и механической дисциплиной была полностью равнодушна к психической разнице среди учеников. Она не принимала во внимание причин недостатков, их трудолюбия и неудач в обучении или их строптивости. Между школой и окружением ученика, в котором он вырастает как особый психический тип, не

существовало взаимного контакта. Напротив, новая школа, будучи школой психологически дифференцированного подхода, принимает разнообразие психических типов, находящихся в данном обществе, а следовательно, вбирает в себя и общественную среду, в которой живут ученики и которая как бы отражается в их душах. Однако это вовсе не значит, что школа должна уступить этой среде, стать ее жертвой. Напротив, ее задача состоит в том, чтобы преодолеть имеющуюся социальную среду, особенно классовые различия и другие существующие проблемы. Ведь и региональное различие на первой ступени школы отнюдь не означает, что ребенок не должен выходить за пределы своего узко понимаемого родного края, а его кругозор должен как можно дольше оставаться ограниченным рамками только самого «близкого». Настоящей задачей региональной дифференциации является возможность дать ребенку самостоятельным образом выйти из тесных рамок его непосредственного окружения на просторы более широко понимаемой отчизны — края, государства, а затем и всего мира.

Понятая таким образом психологическая дифференциация, характеризующая вторую ступень школы, принципиально противостоит и селекции в старой школе, равно как и догматическому пониманию отбора сторонниками психотехники. В старой школе отбор имел характер исключаящий, когда от дальнейшего образования отстранялись дети, которые не смогли удовлетворить средним требованиям одинаковых программ обучения. А поскольку дети зажиточных родителей или из семей интеллигенции пользовались в своем школьном труде благоприятной духовной атмосферой, а часто и дополнительной помощью родителей или репетиторов, то такой отбор был фактически отбором, укрепляющим культурное «положение образованного слоя». В значительной степени классовый характер носила и селекция в понимании фанатичных последователей психотехники. Основой этой селекции было предположение, что существуют четкие, принципиально неизменные уровни и типы умственных способностей, которые определяют общественную ценность человека и которые при помощи точного психотехнического исследования могут быть распознаны уже в самом раннем возрасте. Воспитатель должен безоглядно подчиняться объективному приговору науки, каковым собственно и является психотехническое исследование; он должен отбирать самых способных учеников для дальнейшего обучения с целью подготовки из них общественной элиты, а средние по своим способностям должны отправиться в школы профессионального обучения. Учитывая рациональное распоряжение человеческим материалом, якобы требуется, чтобы такая селекция происходила по окончании начальной школы на 11 году жизни. Однако опыт показал, что т.н. «интеллектуальный уровень», установленный путем тестов умственных способностей, «с поразительной четкостью соответствует общественному и экономическому положению семьи».

Именно поэтому так технократически понятая селекция определенно отбрасывается демократической концепцией школьного образования, стремящейся к тому, чтобы школа стала орудием переустройства общества в направлении уничтожения классовых различий, а не средством укрепления существующего состояния дел. Отказывается от этой концепции и новейшая психология, которая все более признает относительный характер психотехнических исследований, пригодных скорее для обособления крайних случаев умственной недоразвитости, чем для определения типов сознания, а также для того, чтобы прийти к взгляду, что сам уровень интеллектуальных способностей не определяет еще общественной ценности человека.

Психологическая дифференциация в означенном выше понимании не имеет ничего общего с технократической трактовкой отбора. Его целью является не столько селекция на основе способностей, считающихся неизменными и сформировавшимися, сколько пробуждение собственных способностей учеников, обеспечение каждому ученику возможно полного развития его психических потенций. Это — педагогическая цель, а не технократическая, и соответственно этому средства психологической дифференциации также имеют характер прежде всего педагогический, а не психотехнический. «Эластичная программа обучения» имеет целью приспособление обучения к способностям и склонностям ученика, дабы развить в нем активный интерес к обучению, увеличить степень удовлетворения его своим собственным трудом, а следовательно, как можно больше осветить гетерономичный труд ученика элементом творчества и радости. Организация общественной службы, связанная с применением принципов личной психологии, имеет целью устранение или компенсацию негативных условий, мешающих нормальному развитию ученика, и следовательно, уничтожение, а не укрепление отрицательных последствий существующих общественных отношений. Как «эластичная программа обучения», так и организация общественной службы хотят сами исправить плохие результаты стихийной селекции (второгодничество, преждевременный уход из школы), которая при отсутствии психологической дифференциации вообще является отражением «общественной и экономической ситуации в семье», а также понижает общий уровень обучения и лишает труд всех учеников моментов радости и творчества. Поэтому и в Англии, и в Чехословакии психологическая дифференциация проводится при явной поддержке рабочих партий; то же было и в венских школах. Неслучайно, что начатое в 1936—37 годах расширение обязательного школьного образования еще на год связано с введением в новую, высшую ступень начальной школы принципа психологической дифференциации, понятой в указанном выше смысле, т.е. имеющей в качестве цели пробуждение собственных способностей учащихся, а следовательно, приготовление их к соответствующему выбору профессии по окончании обязательной школы. Психологическая диф-

дифференциация направлена против преждевременной профессиональной специализации, которая в новом устройстве школы откладывается аж до 14—15-летнего возраста.

Опыт покажет, какой из применявшихся до этого способов психологической дифференциации (венский: деление класса на две группы; английский: параллельные классы для отобранных и не отобранных; чехословацкий: расширенное обучение в соответствии со способностями и склонностями) соответствует задуманному в наибольшей степени.

В *В настоящее время в разных сочетаниях используются все три способа психологической дифференциации. Кроме того, пробивает себе дорогу наиболее сложный и трудный в организации способ: стратификация обучения. Суть его заключается в том, что в рамках одного и того же класса учащиеся получают возможность выбирать уровень обучения различным предметам в зависимости от собственных интересов, склонностей и способностей. Сложность реализации этого способа связана с составлением очень гибкого расписания занятий, при котором, например, уроки истории проводятся одновременно во всей параллели седьмых классов. Уровень глубины изучения учебного материала в разных группах варьируется: сложный, средний, минимальный. Соответственно каждый семиклассник получает возможность выбрать свою учебную группу. Та же картина и на других предметах. В результате ученик имеет право выбрать повышенный уровень при изучении истории, средней — физики, минимально допустимый — химии и т.п. Поскольку склонности и интересы детей могут меняться, допускается переход учащихся из группы в группу в течение года. Излишне говорить, какой сложной педагогической и организационной работы требует реализация этого наиболее гибкого способа дифференциации обучения в реальных условиях школьной жизни. Дополнительную проблему представляет координация деятельности педагогов между собой. Они должны выработать своеобразный протокол единых действий, определяющий критерии отбора учащихся и требования, соответствующие каждому уровню обучения. В противном случае брожение по группам неизбежно станет стихийным и, в значительной степени, переход будет определяться симпатиями к тому или иному учителю. Наконец, при такой системе не исключается ситуация, когда одни группы могут оказаться переполненными, а в других останется минимальное количество детей, что поставит руководителя школы перед сложной и деликатной проблемой дифференцированной оплаты педагогического труда. И это в условиях, когда реальное наполнение групп зависит преимущественно не от конкретного учителя, а от интересов, склонностей и способностей учащихся. После всего сказанного становится понятно, почему наиболее гибкая модель дифференциации обучения — стратификация не получает широкого распространения, а на практике действуют более грубые, но зато менее хлопотные схемы, о которых ведет речь С.И.Гессен.*

Американский способ почти произвольного выбора предметов, рассредоточенных на свободные «личности», в настоящее время самими американскими педагогами признан неудачным, впрочем, он предполагает развитие «школ-гигантов», справедливо отвергнутых в Европе. При всех способах дифференциации несо-

В *Возможность исправления первичной селекции заложена в модели адаптивной школы, оставляющей прозрачные границы между разными классами (гимназическими, общеобразовательными и коррекционными) и допускающей при определенных условиях переход с одного уровня обучения на другой в зависимости от положительной или отрицательной динамики развития ребенка.*

мненно происходит определенная селекция, однако эта селекция пользуется не только психологическими тестами, но очень осторожной методой, комбинирующей психологическое исследование и исследование врачебное с мнением неполной средней школы, которое имеет решающее значение. При этом все подобные способы содержат в себе возможность исправления первичной селекции: если, согласно мнению учителей, развитие учащегося требует перевода его из одного класса, или группы, в другой или изменения предметов его расширенного обучения, такое изменение всегда возможно в течение

первых двух лет обучения в школе второй ступени. Наконец, тенденция развития современной школьной системы, как мы увидим в следующих главах, состоит в продолжении «периода ориентации» в школе второй ступени.

Так что можно сказать, что создание школы второй ступени как начальной школы психологической дифференциации переносит процесс отбора на несколько лет, а также внедряет принципы педагогики в него, а задачей психологической дифференциации является не только распознавание, но прежде всего пробуждение собственных способностей ученика. Таким образом, селекция полностью лишена всякого технократического характера, а также лучше всего противостоит той стихийной селекции, которая происходит в школе, не имеющей психологической дифференциации, и в которой большую роль играет общественная и материальная ситуация в семье. Подобная произвольная селекция не только укрепляет существующее положение вещей, но в высшей степени пагубна в плане общественном и педагогическом; она подталкивает детей к неудовлетворению работой, к неудаче, отбивает у них охоту трудиться независимо от их способностей, воспитывает опасный тип неудачника по жизни, уменьшает жизненные силы молодежи, равно как и уровень обучения. <...>

На третьей ступени школы не хватает уже психологической дифференциации даже в том широком понимании, которое я старался представить выше. Период возмужания, или ранней молодости, которому соответствует третья ступень школы, является периодом, когда, как нам известно из данной выше характеристики этого периода, формируется уже личность человека, а также то, что можно бы назвать его жизненным или «интуитивным» мировоззрением. В этот период ученик уже осознает свои частные интересы и склонности; он начинает задумываться над вопросом своего будущего, размышляет о своем месте в мире, а также о смысле жизни, о союзности мира. Для того, чтобы его гетерономичный труд в школе

(«занятия») сохранил свой самостоятельный и самобытный характер, а не вырождился в нудную работу механического характера, на этой ступени образования необходимо, чтобы труд был все более проникнут принципом творчества. Не переходя преждевременно в творческий труд (что может только привести его к перерождению в поверхностный дилетантизм), эта работа должна быть во все большей степени пропитана элементом творчества. Отсюда следует, что работа ученика на данной ступени школы должна привязываться к развивающейся личности молодого человека, должна опираться на то, что она личность предчувствует, а зачастую уже ясно понимает, каково ее будущее место в мире, т.е. какова ее профессия, а может даже — и ее призвание. Поэтому дифференциация имеет на этой третьей ступени школы характер профессиональный.

Однако и в этом случае «профессиональная направленность» школы должна пониматься в самом широком смысле. Она отнюдь не означает переделки всей школы третьей ступени в школу профессионального обучения. Напротив, профессиональная дифференциация означает скорее преодоление самой антиномии общего и профессионального образования в соответствии с постулатом Г. Кершенштейнера. Даже школа переподготовки, которая составляет для подавляющего большинства учеников третью ступень обучения, не должна иметь характер школы профессионального обучения в смысле ремесленной школы или промышленного училища старого типа. Напротив, ее «профессионализация» в форме, введенной у немцев Кершенштейнером, а в Австрии О.Глэккелем, имеет в качестве особой цели общее образование, но не абстрактного типа, а вполне конкретного характера, т.е. определенного конкретным местом, которое данный ученик занимает в культурной жизни. Это — общее образование в вышеозначенном смысле, т.е. взятое с точки зрения ежедневного труда или будущей профессии ученика. Целью профессионализации, понятой в таком широком смысле слова, является не сужение сути образования, ограниченное только тем, что непосредственно потребно для выполнения профессионального труда, но, напротив, — расширение и одухотворение повседневного профессионального труда ученика. Вся совокупность природы и культуры должна найти свое отражение в профессиональной деятельности ученика, словно в своего рода микрокосмосе. Профессия ученика, будучи связана с развитием его личности и его формирующимся мировоззрением, может благодаря этому при благоприятных условиях подняться на уровень настоящего призвания. И вот мы видим, что и здесь в профессиональной специализации речь идет не столько о подчинении всего образования профессии, сколько, напротив, — о преодолении профессии через образование, о преодолении активном и позитивном, сохраняющем в себе всю живую энергию и ценность профессии, подобно тому как и региональное деление означало скорее преодоление родной среды, а психологическая дифференциация — преодоление среды общественной.

NB Гессен, безусловно, выдающийся диалектик в самом высоком, подлинном смысле этого слова. Его удивительная способность видеть две стороны медали в любом проявлении педагогической жизни (сегодня это называется модным словом «амбивалентность») дополняется умением снять любое противоречие. Однако снимает он его не по-гегелевски, уничтожением обеих противоположностей, но бережным их сохранением, что объясняется особым даром проницательности, позволяющим наблюдать, как в педагогике одна сторона явления «просвечивает» (его любимое слово) через другую. О какой бы антиномии ни заходила речь в контексте образования (свобода — принуждение, национальное — космополитическое, индивидуализация — социализация, игра — труд, труд — творчество, дифференциация обучения — общность образования), везде перед Гессеном открывается бесконечная цель метаморфоз, происходящих с развивающимся ребенком, юношей, молодым человеком. В свою очередь, эти превращения и перерождения становятся возможными именно вследствие взаимного дополнения, казалось бы, исключаящих друг друга подходов к обучению и развитию. Объемное, стереоскопическое зрение позволяет Гессену увидеть не борьбу, а умную игру противоположностей, где они, подчиняясь замыслу педагога, постепенно меняются местами, поочередно выполняя то ведущую, то ведомую роль.

Тот самый принцип «конкретного» или «особого» общего образования должен заменить старое абстрактное или энциклопедическое понятие общего образования во всех других типах школы третьей ступени. В полудневной школе профессионального обучения (технической, сельскохозяйственной, торговой) и даже в школе общеобразовательной «общее образование» не должно впредь оставаться растянутым и необоснованным многознанием, но должно обладать своим собственным «центром тяжести». Такой центр тяжести, вокруг которого концентрируется собственно общее образование, составляет та или иная сфера культуры, которая выбрана учеником и отвечает его самым глубоким, индивидуальным поползновениям. В отличие от энциклопедического монизма общего образования конкретное общее образование плюралистично по своему характеру. Его общий характер не является универсальной всеобщностью однородного содержания, но равноценным качеством образования, в котором, каким бы ни был его отправной пункт, одинаково отражается вся природа и культура. «Профессиональное разделение» отнюдь не означает преждевременной специализации, оно скорее хочет противостоять ей. Оно не только прививает навык к ремеслу, но и служит выявлением в избранной области труда ее общих ценностей. Оно служит разделением образования согласно основным типам культурной деятельности (хозяйственной, научной, художественной), а также культурных сред, из которых складывается жизнь народа, его созидающая традиция, являющаяся уже проявлением «духовной культуры» как самого высшего слоя народного быта. И если и на этой ступени мы примем во внимание всю школу как единую систему, то можно

сказать, что единая школа вбирает в себя на третьей ступени разнообразие культурных сред и коренящихся в них разных профессий, в которых обнаруживает себя духовное творчество данного народа.

Понятно, что на этой третьей ступени школы отбор учеников, рассчитывающий уже на ориентацию их на ту или иную профессию, становится еще более сложным. Здесь он принимает характер консультации по профессии, происходящей на основе мнения предыдущей (второй) ступени школы, с учетом пожеланий ученика, его родителей и потребностей окружающей среды. Если речь идет о получении стипендии для продолжения образования в полудневной школе профессионального обучения или общеобразовательной школе («лицей»), решающее значение несомненно имеет экзамен. Если речь идет о поступлении в некий род профессиональной школы (как полудневной, так и переподготовки), желательно использовать и исследования психотехнического плана. Профессиональная консультация развилась только после Первой мировой войны и перед кризисом ограничивалась постановкой диагноза главным образом на основе психотехнического исследования, причем эта консультация по вопросам профессии представляла собой некий отдельный от самой школы институт. Сегодня можно заметить все больше разочарования по вопросу ценности психотехнических исследований. Психотехническое исследование с помощью очередного испытания в нескольких профессиях либо «дополняет», либо изменяет ученика, как то получается, например, в парижских «школах-мастерских» (ateliers-ecoles), причем решающее значение имеет удовлетворение ученика его трудом, а также мнение мастеров, руководящих работой. С другой стороны, профессиональная консультация все больше учитывает состояние рынка труда, действуя в контакте с опекой над трудом молодежи и зачастую подчиняясь министерству труда. В Англии в течение последних лет стала очевидна тенденция, когда руководство школы само организовывало собственные профессиональные консультации, которые не ограничивались одними советами, но выполняли функции бюро по профориентации для выпускников школы. В таком случае мнение школы приобретает большое значение и сама школа берет на себя уже новую функцию.

Функция эта относится к тому, что выше мы называли «общественной службой», организация которой становится одной из основных черт современной школы. Мы видим, как с развитием принципа дифференциации в единой школе одновременно расширяется и сфера действия общественной службы. На первой ступени школы общественная служба ограничивается главным образом выравниванием материальных трудностей среды (питание детей, снабжение их одеждой, служба здравоохранения, летние лагеря и т.п.). Школа вовлекает родителей в совместную работу в этой акции. На второй ступени к этому надо прибавить выравнивание моральных недостатков общественной среды (советы педагогов, «воспитание родителей» и другие формы воздействия школы на общественную среду или компенсацию ее недостатков).

На этой ступени создается ученическое самоуправление, и даже возможно втягивание самой молодежи для взаимодействия в общественной службе (ученический кооператив, касса взаимопомощи, опекуны над маленькими детьми и т.п.). На третьей ступени школы к ним еще присоединяются профессиональные рекомендации и профориентация, причем совместная работа молодежи в организации общественной службы расширяется еще больше. Понятно, что на всех ступенях школа действует по соглашению с различными общественными организациями, а также с институтами самоуправления и госучреждениями, часто пользуясь услугами специально подготовленных общественных работников, школьных психологов и т.п. Организация общественной службы смягчает, и может быть, осложняет работу учителя, однако она не должна отягощать ее излишним количеством новых обязательств.

То, что мы сказали о развитии общественной службы в школе, можно сказать и о принципе дифференциации в целом. Региональная дифференциация, характеризующая начальную школу, не ограничивается первой ступенью школы, но продолжает воспитание и на второй ступени, превращаясь здесь в элемент дифференциации психологической. Внеурочная деятельность учеников в добровольных кружках («юный натуралист», «юный археолог» и т.п.) будет различаться в зависимости от характера региона. Школьный огород, сад, поле будут также иметь разный характер на различных территориях страны. Соответственно этому и сама «грамматика» общих во всех школах предметов обрастает материалом, отличающимся в различных областях в плане конкретных примеров и практического использования. Даже на третьей ступени школы региональное различие не исчезает; оно скорее проявляется еще сильнее, если профессиональная дифференциация должна учитывать особые хозяйственные потребности в различных сферах страны; потребности же эти тесно связаны с региональными различиями. Точно так же и психологическая дифференциация на третьей ступени школы не только не устраняется профессиональной специализацией, но углубляется посредством нее. Профессиональная дифференциация является чем-то вроде зрелой формы психологической дифференциации. Ведь принцип дифференциации растет органически параллельно духовному развитию учеников, так что каждый предыдущий этап не уничтожается, а сохраняется на следующем этапе в виде его составной части («момент» в смысле гегелевской диалектики) и поэтому поднимается на следующий уровень развития.

8. Схема единой школы и условия ее реализации

Теперь мы можем изложить результаты наших изысканий в следующей схеме, которая подчеркивает тенденции развития современной школы по степени реализации в ней принципа единой школы (табл. 1 и 2). Эту схему не следует понимать как абстрактный график идеального школьного устройства. В разных странах эта схема реа-

лизуется в различных формах, в зависимости от конкретных экономических и политических условий, а также традиций данной школьной системы. Так, например, в Англии обязательное образование начинается по исполнению 5 лет, но здесь два первых года обучения принимают явный характер дошкольного обучения, и они часто выделяются в отдельное «предприятие». В Чехословакии же, как и в большинстве других стран, образование начинается в 6 лет, что приводит к тому, что первые два школьных года составляют первый уровень неполной средней школы, хотя и здесь обозначается явное стремление использовать на этой стадии воспитательные методы дошкольного обучения. В обоих случаях начальные навыки чтения,

Таблица 1

Возраст	Ступени единой школы	Цель образовательной ступени	Форма и задачи преподавания и учения	Виды дифференциации	Соотношение ведущих видов деятельности	Формы самоуправления
18 лет	III ступень	Формирование мировоззрения личности. Проблематика профессии и призвания	Систематический курс, в котором просвечивает метод. Общее специальное образование. Принцип концентрации обучения	Профессиональная дифференциация и ориентация. Трудовое посредничество	Игра становится важна как отдых. Дуализм труда и отдыха	Молодежное самоуправление (организация отдыха и социальной помощи)
14—15 лет	II ступень	Формирование социального и психологического типа	Систематический курс, опирающийся на опыт эпизодического курса. «Грамматика» отдельных предметов. Принцип корреляции. Расширенное обучение	Психологическая дифференциация. Динамическая селекция в соответствии с различиями	Дуализм труда и игры, которые воздействуют друг на друга	Ученическое самоуправление (организация игр и социальной помощи)
10—11 лет	I ступень	Выявление уровня интеллектуальности и типа способностей. Первое выявление психосоциальных черт	Проявление самовыражения и движения. Знакомство и познание мира. Эпизодический курс: общее (совместное) обучение	Природоведческая дифференциация. Выявление физических недостатков, умственной отсталости и т.д.	Труд освобождается от игры, противопоставляется ей	Введение в школьное право, а также в специальные социальные функции и товарищескую помощь
7 лет						
5—6 лет	Предшкола (детский сад)		Проявление самовыражения и движения. Общая наука (речь, чтение, письмо, счет)		В игре предчувствуется урок	Организация общности детей по типу «хора»
3—5 лет			Ухаживание			

Таблица 2

18 лет 15—16	Общеобразовательный лицей	Трудовой (профессиональный) лицей	Общеобразовательная трудовая школа
14—15 лет 11	Гимназические классы при лицее	Средняя школа (II ступень)	Группы подростков при сельских школах первой ступени (обязательное обучение до 15 лет)
10—11 лет 7	Начальные классы при средней школе	Начальная школа (I ступень)	
5—6 лет 3—5	Детский сад	Вступительные классы при средней школе	

чистописания и счета подаются в форме игры, т.е. при помощи методов дошкольного обучения. Точно так же не имеет никакой существенной разницы то, что период начальной школы длится, как ранее в Австрии или Чехословакии, до 10-летнего возраста или до 11 лет, как в Англии, или даже до 12-ти, как в Соединенных Штатах.

Вместо этого большое значение приобретает выделение второй ступени школы (intermediate education, «средняя школа» в узком смысле этого слова) в особое учреждение. Реализация единой школы основана не только на предусмотренных законом формах устройства, но и на развитии соответствующей школьной системы. Прежде всего она предполагает повышение организационной степени школы, т.е. замену школ одно- и малокомплектных на школы полнокомплектные. Без соединения малых школ в школы полнокомплектные принцип единой школы не будет претворен в жизнь. Ведь речь идет не о формальном праве ученика продвигаться по школьной лестнице, но о том, чтобы школа фактически приготавлила его к умению пользоваться этим правом. С этой точки зрения выделение высшей ступени начальной школы в особое учреждение скорее содействует слиянию школьной системы, не ограничивая ее подобно ступеням этого же учреждения, особенно когда речь идет о сельской местности. Слияние этих четырех старших возрастов является делом куда более легким, нежели слияние всех восьми или девяти классов, тем более что для молодых людей в возрасте от 11 до 15 лет школа может находиться в большем отдалении, чем для более маленьких детей. С другой стороны, маленькая школа, лишенная старших возрастов, может вполне спокойно реализовать задачи первой ступени. Более того, маленькая школа, находясь в той же самой местности, обладает для маленьких детей особым педагогическим достоинством. Выделение высшей ступени начальной школы в отдельную «школу второй ступени» больше отвечает особым воспи-

тательным и дидактическим задачам школы подросткового возраста, в то время как общее руководство и общий учительский персонал влекут за собой скорее стирание разницы между задачами воспитания и местом учителя в школе подросткового возраста и детской. В сторону подобного выделения собственно движется развитие школьной системы Соединенных Штатов, Англии и Чехословакии, где, как мы видели, возникают окружные отдельные школы, в то время как школы первой ступени остаются школами данных местностей. После реализации этого переустройства старшие возраста при неполной средней школе останутся исключительно в тех местностях, где человеческие условия не позволяют создавать окружные школы второй ступени. Развитие начальной школы второй ступени является для реализации единой школы делом принципиальным и более важным, нежели формальное уничтожение низших классов традиционной средней школы. В Англии и Чехословакии низшие классы «grammar school» или гимназии существуют параллельно по отношению к строящейся школе второй ступени (modern school, отдельная школа). Это отнюдь не означает нарушения принципов единой школы, лишь бы только поступление в гимназию было обосновано соответствующим отбором учеников, а каждый подходящий ученик школы второй ступени мог бы с гарантией получить в ней такое образование, которое дало бы ему возможность перейти в высшую гимназию (лицей), а в случае необходимости гарантировало и получение стипендии. Создание стипендиальных фондов является с этой точки зрения делом весьма большой важности. «Право на соответствующее образование» является во многих случаях равнозначным праву получения стипендии.

Формы третьей ступени в тех странах, которые дальше всех продвинулись в реализации принципа единой школы, различны. Однако общей чертой развития является во всех них то, что профессиональная дифференциация начинается только с 15 лет, т.е. по окончании обязательного посещения полудневной школы. Чем больше школа профессионального обучения дифференцируется с учетом программ и даже лет обучения, тем отчетливее выступает ее деление на два типа: полудневной школы и школы переподготовки, принимающей в сельской местности характер сезонной школы или сельскохозяйственной школы интернатского типа. Считается, что подобное деление на два типа (помимо типа высшей школы) полностью отвечает потребностям современной хозяйственной жизни. Оно четко проявилось даже в Англии (fulltime и parttime vocational classes), где попытки введения обязательной школы переподготовки не удалось и массовое техническое воспитание происходит в добровольных вечерних классах. Наконец, вечерние технические классы настолько распространены в Англии, что составляют фактически третью ступень начальной школы, а развитие внешкольного просвещения идет в направлении связи (и в Англии) технического воспитания с общим в так называемом «people-college», являющемся особым английским вариантом школы переподготовки.

9. Всеобщность школьной системы как результат претворения в жизнь единой школы

Анализ тройственной дифференциации, которая реализуется внутри единой школы, подчеркивает еще одну базовую черту органичной структуры этой школы. На каждой ступени школа делится в соответствии со средой, в которой она существует. На первой ступени этой средой является «географическое окружение», складывающееся из географических особенностей природы и сути народной культуры, окружающей ребенка таким «полуприродным» образом. Школа вбирает в себя эту среду, делая ее исходным пунктом своего обучения. На второй ступени среда означает уже нечто иное. Это то «общественное окружение», в котором на первый план выходят общественные отношения в точном смысле этого слова, сформированные имущественным, классовым и сословным положением, отражающимся на жизни семьи, а через это — и в душе ребенка. Организуя общественную службу с целью уяснения и компенсации недостатков этой общественной среды, школа впитывает ее, главным образом, в своей образовательной работе, что, однако, не остается без влияния и на организацию обучения на второй ступени. На третьей ступени этой школы среда уже определяется прежде всего посредством профессионального труда, складывающегося из того, **что** этот труд содержит в себе в плане научно-техническом, а также в качестве хозяйственной и социальной основы. Это та «культурная среда», в которой на первый план выступают условия и ценности хозяйственного, научного, художественного творчества, составляющие предмет этого культурного творчества. Концентрируя «специальное общее образование» вокруг профессии ученика, школа вбирает в себя разнообразие культурных средств, существующих в данном обществе.

Из этого видно, что «среда», с которой современная школа пытается сблизиться, которую она делает исходным пунктом воспитательной работы, не является чем-то сразу данным, вроде неизменной и навечно определенной биосферы, становящейся средой проживания определенного вида зверей. Среда развивается и растет вместе с ростом человеческой личности, которая вырастает в нее постепенно; подобным образом в каждой фазе развития среда становится для личности все более и более сложной. Отдельные пласты, из которых складывается горизонтальная структура среды, открываются индивидууму по мере его духовного роста. «Среда» и «индивидуум» — понятия сопряженные, и как человеческая личность является сущностно духовной, так и среда, в которую она вырастает, пронизана элементами духовной жизни.

Утверждение, что среда растет вместе с развитием личности, не противоречит ни объективному существованию среды, ни фактам воздействия этой среды на ребенка независимо от его духовного развития. Среда, обусловленная географией (море, лес, горы и т.п.) или политико-экономическими факторами (промышленность, добыча полезных ископаемых, сельское хозяйство и т.п.), или социологиче-

ски (деревня, маленький город, большой город), существует независимо от процесса воспитания и в качестве совокупности географических, социальных и культурных условий жизни влияет на этот процесс с самого начала. Рост среды в процессе воспитания означает рост воспитания как принципа педагогики. Делая среду исходным пунктом своей работы по воспитанию, школа выбирает из среды определенные ее составляющие, причем на каждой новой ступени на первый план выходит новая сторона. Таким образом, в процессе воспитания каждый раз открывается новый слой составной структуры среды, и именно она как исходный пункт воспитательной работы (но не как объективное средство) растет вместе с ростом воспитуемого. До сих пор педагогика мало принимала во внимание подобное развитие среды в качестве педагогического принципа. Даже выдвигая постулат опоры школьного труда на среду, она толковала эту среду в общем плане. Она не различала этапов развития принципа среды, не подчеркивала специально, какой слой этой среды выдвигается на той или иной ступени воспитания на первый план.

На этом процессе проникновения в школу содержания среды основывается и суть того, что можно назвать обобществлением школьной системы. Общественный быт в узком смысле слова, т.е. сфера влияния (имущественное состояние) и определенные хозяйственными условиями классовые отношения, занимает центральное место среди различных выше пластов среды обитания. Но общество в более широком смысле содержит в себе и геополитическую основу общественно-экономической жизни, а также культурное творчество, которое является его духовной надстройкой. Поэтому, вбирая в себя на протяжении всех трех ступеней региональное, общественное и культурное окружение, школьная система во все большей мере приобщается к общественной жизни.

Делая окружающую среду исходным пунктом своей деятельности, современная школа стремится однако преодолеть ее. На первой ступени она преодолевает региональную среду путем того, что подводит ребенка к разрешению проблем, которые высвобождают его ум из тесных границ непосредственно окружающего его малого мира, отпирают перед ним широкий мир родины, а также приводят его к систематическому познанию природы и культуры. Уже на этой стадии начинается акция выравнивания со стороны школы недостатков общественной среды, но эта акция приобретает особое значение только на второй ступени школы. Осознание и компенсация недостатков общественной среды становятся здесь средством воспитательной деятельности, определяющей также и организацию обучения. Стремясь пробудить в учениках их собственные способности, развитие которых тормозится общественной средой, школа второй ступени высвобождает процесс воспитания от отрицательных влияний среды и становится даже фактором, влияющим на эту среду в воспитательном плане. Такая акция усиливается на третьей ступени школы, когда обучение, проводящееся на этой ступени, особенно в школе профессиональной переподготовки, ставит себе

целью преодоление тесных рамок профессии, являющейся культурной средой молодежного возраста. Школа противопоставляет профессии и даже открывает в ней самой ценности, формирующие личность человека. Профессия перестает быть замкнутым на себя ремеслом, она вырывается из-под власти рутины и инертности своей общественной среды, оказывает на нее динамизирующее влияние. Таким образом, школа не только прививает ученику навык к профессии, но одновременно и высвобождает его из-под власти профессии, а также влияет на эту профессию, которая под этим влиянием становится все более меняющейся и «открытой».

Старая школа игнорировала среду, но именно поэтому в большой степени подвергалась ее влиянию. Даже если социология не права, говоря, что школа была нечем иным, как только отражением существующих общественных отношений, орудием в руках правящих общественных групп, используемым для расширения и укрепления их сфер влияния и власти, то не подлежит сомнению, что процесс воспитания в старой школе подвергался искажению и ограничению в соответствии с влиянием среды, особенно общественных отношений, господствовавших в ней. Безусловно, школа была зависимой от общественных отношений, и хотя со своей стороны она частично содействовала их изменению, однако в большой степени она была средством их укрепления. Достаточно хотя бы указать на произвольную, «исключающую» селекцию, характерную для старой школы, чтобы напомнить себе консервативную в общественном плане роль этой школы, равно как и общее сокращение, которое переживал в ней процесс воспитания и обучения.

Современная же школа, вбирая в себя суть окружающей среды, а также явно ставя себе целью преодолеть ее, все больше высвобождает процесс воспитания и обучения от влияния этой среды. Обдуманная, «дифференцирующая» селекция, психологическое разделение, стремящееся к пробуждению собственных способностей ученика, общественная служба, компенсирующая недостатки общественного окружения, — все это только примеры далеко идущего влияния современной школы на окружающую среду. Последующая связь школы с окружающим миром приводит к еще большему освобождению школы от влияния среды и господствующих в ней общественных отношений. Процесс воспитания все более перестает подвергаться какому-то ограничению со стороны среды посредством навязывания извне функции укрепления существующего положения вещей. Школа ищет внутреннюю автономию, которая, как мы видим, основана не на нейтральном безразличии в отношении жизни этой среды, а напротив, на том, что школа буквально пронизана содержанием общественной жизни. Более того, из учреждения, укрепляющего существующие общественные отношения, школа становится орудием переустройства общества.

NB Сказанное особенно верно для переломных эпох, когда рушатся старые устои и нарождаются новые отношения. Однако заметим, что

В тех случаях, когда направление общественных изменений начинает носить явно выраженный искаженный характер, как это было в период зарождения сталинизма или гитлеризма, школу намеренно и целенаправленно делают послушным инструментом переустройства общества. Диалектика взаимоотношений школы и среды полна драматизма даже при обычном, спокойном течении жизни, а в период хаоса и смуты она окрашивается поистине трагическими тонами. Сам С.И.Гессен многократно имел возможность в этом убедиться.

Отсюда следует и то значение, которое в современной педагогике приобретают исследования окружающей среды под углом зрения педагогических потребностей. Эти эксперименты составляют предмет региональных исследований, а также социологии воспитания. Изучение объективных общественных и культурных условий переплетается здесь с изучением психической структуры молодежи, в которой эти самые условия и существуют. Чем больше развивается социология воспитания, тем более необоснованным становится положение абстрактного социологизма, который вместо проведения конкретных исследований среды чаще всего ограничивается теоретическим обоснованием общего тезиса о том, что воспитание является по своей сути процессом общественным, функция которого состоит в формировании личности согласно образцу, определенному потребностями господствующей общественной группы, а следовательно, в укреплении существующих общественных порядков. В то время как социологизм считает, что школа является только орудием в руках господствующей общественной группы, а следовательно, пассивным приемником влияний со стороны «общественных отношений», социология воспитания признает, что школа, соответствующим образом организованная, сможет влиять на общественную среду, компенсировать и устранять ее недостатки, даже перестраивать ее. И если социология воспитания уясняет расширенные задачи новой школы, то социологизм в педагогике принадлежит скорее к тому переходному периоду, когда педагогика уже разочаровалась в т.н. старой школе и охотно прислушивалась к теориям, разоблачающим ее, но еще не решилась на то, чтобы дать позитивную теорию новой школы.

Так разве нужно еще специально подчеркивать, что приращение школьной системе более общественного характера в вышеозначенном плане является чем-то иным, чем ее огосударствлением? Более тесная связь с общественной жизнью является следствием ее унификации, когда оборотной стороной реализации единой школы становится ее дифференциация, влекущая за собой все большее наполнение школы содержанием общественной жизни. Новая структура единой школы с ее тройственной дифференциацией и тройным

NB *Нужно! Особенно в отечестве нашем, где гражданское общество пока не стало реальностью и подавляющее большинство граждан, включая и педагогов, по укоренившейся привычке продолжают смешивать общественные и государственные интересы.*

делением, имеющим на каждой ступени свой особый характер, все более четко отражает в себе структуру самого общества, которое все больше проникает в школу. Подобное органическое внедрение общественной жизни в школу, равно как и проникновение школы в общество, во все его слои, становится единственно верным содержанием того, что можно назвать социализацией школы. Нельзя забывать, что термин «социализация» происходит от слова *societas*, что означает «общество», а отнюдь не «государство». Люди, создавшие этот термин (то были юристы школы Лейбница—Вольфа в XVIII веке), использовали его просто как противопоставление этиатизации или огосударствлению.

Однако следует вернуться к первоначальному значению этого термина, дабы наконец понять, что истинное обобществление гораздо глубже и органичнее, чем просто огосударствление. Обобществление школьной системы означает органическое переустройство всей внутренней структуры школы, реализацию в ней принципа конкретной целостности, новое, более сложное деление школьной системы, пронизывание школы общественной жизнью. Это ни в коем случае не означает исключительно механического подчинения школы государству, крайней степенью которого является госмонополия в школе. Такая формальная или фактическая монополия способствует только деградации образования, делая из него орудие воспитания молодежи в духе господствующей общественной группы, она делает из образования орудие т.н. государственных интересов или даже среды, с помощью которого преходящие правительства хотят упрочить и расширить свою власть. Напротив, чем более школьная система становится единой, а следовательно, «пропитанной» обществом, т.е. чем более школа «социализуется», тем более она превращается в некий автономный орган внутри государства.

В завершение я бы хотел только еще раз как можно сильнее подчеркнуть тот факт, который для читателя теперь уж должен быть предельно ясным, а именно, что настоящее обобществление отнюдь не находится в противоречии с принципом индивидуальности. Эту главу я начал, констатируя то, что исходным пунктом для движения единой школы была предложенная демократическим либерализмом идея индивидуализации школы, принцип реализации в школе права каждой личности получать образование, отвечающее ее индивидуальным возможностям и конкретным потребностям. В результате нашего анализа мы пришли к выводу, что реализации этих принципов в единой школе приводит к такому переустройству внутренней структуры школы, которое является нечем иным, как социализацией. Ибо социализация школы является обратной стороной ее индивидуализации. Индивидуализация и социализация не взаимоисключающие вещи, они составляют две стороны одного процесса интеграции. Думаю, что «социализация», понятая таким образом, является примером того, чем должна быть вообще настоящая социализация, причем не только школы, но и государства, и народного хозяйства, в особенности обобществление собственности...

РУССКАЯ ПЕДАГОГИКА В XX ВЕКЕ

1. Общая библиография

Было много попыток изложить, истолковать новую русскую педагогику. Первая попытка такого рода — работа П.Ф.Каптерева «Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели» (СПб., 1897); эта работа во втором издании расширена и представлена в двух больших трудах: «История русской педагогики (с XV до конца XIX века)», СПб., 1909, 2 изд. 1915, и «Новая русская педагогика, ее главнейшие идеи, направления и деятели» СПб., 1914 (конец XIX и начало XX века). Из последних попыток упомяну две: одна работа вышла в эмиграции — В.В.Зеньковский, «Русская педагогика в XX веке» (Записки Русского научного института в Белграде, № 9, 1932, С.291—326; есть немецкий и сербский переводы), вторая в советской России — Е.Н.Медынский¹, «История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции» М., 2 изд., 1938 (последние 5 глав, с.367—506, посвящены началу XX века, до Октябрьской революции). Смотрите также «Хрестоматию по истории педагогики» Н.А.Желвакова, т. IV, ч. II (2-е изд. 1933), которая излагает (односторонне отобранную) библиографию и выдержки из работ отдельных авторов, тоже начала XX века (до Октябрьской революции).

2. На рубеже XIX и XX веков

Хотя XX век несомненно имеет в педагогике свой особый стиль, которым резко отличается от прошлого столетия, все же не так легко сформулировать характерные черты педагогики XX века, которыми она отличается от педагогики XIX века. Возможно, ее главная характерная черта — новое понимание проблем воспитания, которое можно назвать отрицанием педагогизма. Педагогизм, который отличает педагогику XIX столетия, смотрел на педагогику как на совокупность методов, т.е. технических

NB Похоже, что в массовом педагогическом сознании, а значит и в практике, эти подходы XIX столетия до конца не изжиты и в XXI веке.

приемов, с помощью которых можно наилучшим образом передать ученикам знания и умения, которые будут им необходимы, когда они вырастут, а также и для того, чтобы воспитать человека, соответствующего принятому идеальному типу. Педагогика рассматривалась как нормативная наука, которая утверждает правила воспитатель-

ского и преподавательского ремесла. В отличие от этого, педагогика XX столетия не верит в существование «наилучших методов» передачи готовых знаний и вдалбливания готового идеала. Воспитание — творческий процесс, который не может быть механизирован. Каждый воспитатель и преподаватель вырабатывает свой собственный метод, который изменяет-

ся в новой конкретной ситуации и по отношению к данному конкретному ребенку (эту мысль в 60-е годы прошлого столетия ясно выразил Лев Толстой). Педагогика не рецептура ремесла, а наука о воспитании как творческом процессе, в котором как наставник, так и воспитанник не повторяют раз и навсегда данный лучший образец, а действуют как неповторимые и творческие личности. Педагогика описывает стадии этого процесса, цели и задачи, выдвинутые перед ребенком в процессе его роста.

Известное предощущение такой точки зрения на педагогику замечаем уже у **П.Ф.Каптерева**^{1*}, который на рубеже XIX и XX веков дал подробно разработанную систему педагогики. «Обучение, образование, приучение, воспитание, развитие, преподавание, советование, наказание и другие подобные многочисленные слова означают различные свойства, стороны, средства и моменты одного большого целого — педагогического процесса», — говорит он; и этот процесс и есть предмет педагогики как науки. Каптерев защищает активность ученика и потому подчеркивает, что «генетически облик обучения предстает в двух видах: 1) когда историю существования и образования знания перед учениками развивает учитель, когда он берет на себя бремя исследования, а слушатели идут за ним, не отставая и не оставаясь пассивными, но направляя свою мысль за мыслью преподавателя, следуют за ним размышляя; 2) когда ученики, получив необходимое количество материала и руководимые учителем, сами открывают известные знания и формируют их». Между тем генетически форма преподавания, по нему, — еще и «метод», т.е. технический способ «хорошего преподавания», который он сравнивает с другими, менее активными методами — догматическими и аналитическими. Этот метод образцового преподавания одинаков для всех предметов и ступеней преподавания. Выступая за реформу учебного плана в направлении равноправия и синтеза гуманитарных и естественных предметов, он не выдвигал требования реформы самой структуры традиционной школы. В своих взглядах Каптерев опирался в целом на психологов и педагогов XIX в., будучи наряду с этим в философском плане эклектиком, стоящим ближе всего к философии эмпиризма, но свободным от его крайностей.

Каптерев верил в автономию воспитания вместе с ее приверженцами конца XIX в. «Воспитание управляется по собственным законам, «законам природы» (законом физиологическим и психологическим), а это «законы божественные, а не человеческие, поэтому воспитание должно быть независимо не только от государства, но и от церкви. Потому что Бог — это истина и жизнь, поэтому всякий, кто учит познанию истины, учит познанию Бога. Каждый наставник в то же время и учитель религии, каждый хороший урок — урок религиозный, т.к. учит находить под временным вечное, под материальным духовное».

В педагогику XX века необходимо также включить работы самого выдающегося русского педагога конца XIX и начала XX века **П.Ф.Лесгафта**^{2*}. Лесгафт не имел в виду радикального изменения внутренней структуры традиционной школы, но он подчеркивал два требования, которые вдохновляют педагогику XX века. Первое требование состоит в том, что школа должна иметь в виду различные типы учеников и не поступать со всеми детьми одинаково. В своей теории школьных типов Лесгафт отстаивает точку зрения, что тип ребенка выкристаллизовывается на базе врожденного темперамента и под влиянием условий жизни в семье («Семейное воспитание»). В этом он применяет главную мысль индивидуальной психологии, так же как в удивительной характеристике «нежно запуганного», «злобно запуганного» и «угнетенного» типа он обосновывает понятие

«комплекса неполноценности», объясняя появление «запуганности» или «угнетенности» теми же причинами, что и Адлер, и предлагает аналоги средств его преодоления. Второе требование Лесгафта относится к физическому воспитанию, которому в школе следует отвести такое же место, как и умственному. Лесгафт — решительный противник интеллектуализма, который господствовал в традиционной школе. Физическое воспитание — это не воспитание тела, а образование всего человека (поэтому Лесгафт преднамеренно употребляет термин «физическое образование»). Это образование личности в направлении верности действий (в том числе и мышления), эlegantности (эстетическое образование), служения (моральное образование). Поэтому оно не должно иметь характер искусственной гимнастики, а должно быть естественной игрой. В своем «Руководстве» Лесгафт дает подробный анализ «общественных игр», широко используя сведения фольклора. Школа не должна разделяться на два направления: умственную работу и одухотворенную игру, т.к. они оба взаимно дополняют друг друга. Английская школа-интернат была бы образцом настоящего воспитания, только если бы физическое образование в ней не было бы превращено в спорт, в котором рекорд и стремление к победе, т.е. импульс соперничества, ставятся выше начала сотрудничества.

3. Экспериментальная педагогика

Хотя, как известно, импульс к созданию экспериментальной педагогики дал русский психиатр, киевский профессор **И.А.Сикорский**², который в 1879 г. на французском языке издал свое известное исследование об усталости у детей школьного возраста³. Основной расцвет экспериментальной педагогики в России приходится на 1906—1916 гг., и развивается она под влиянием работ зарубежных ученых: А.Бине, Э.Меймана, В.Лая, Дж.Торндайка⁴ и др. Наиболее активным деятелем всего движения экспериментальной педагогики был **А.П.Нечаев**⁵. Его трудами создается в Петрограде большая психологическая лаборатория, затем Педагогическая академия, созываются съезды по экспериментальной педагогике (1910, 1913 и 1916 гг.) и издаются «Ежегодники экспериментальной педагогики». Нечаев помогает проф. **Бехтереву**⁶ в создании Психоневрологического института, в составе которого открывается специальный педагогический факультет. Вокруг Нечаева образуется целая школа учеников и последователей (**Н.Е.Румянцев**⁷ и др.). Вся эта бурная общественная и педагогическая деятельность отодвигает на второй план чисто научную работу. Идя вслед за Бине и Эббингаузом⁸ в своих экспериментальных исследованиях, Нечаев в своей общей концепции педагогики более всего приближается к взглядам Э.Меймана. Экспериментальная педагогика, по его мнению, — единственная объективная и научная педагогика, именно потому, что она отказывается от обсуждения целей воспитания и ограничивается утверждением лучших средств и технических способов в воспитании и обучении, которые нейтральны в отношении к целям воспитания, т.к. последние меняются с течением времени и укрепляются ненаучными факторами. В этом своем облике экспериментальная педагогика наряду со своим ясным и боевым новаторством стоит в целом на почве педагогизма XIX века, чья агония продолжалась еще два десятилетия. Вместе с тем она верит в существование самого лучшего метода, считая, что такими самыми лучшими приемами с помощью изучения экспериментальной педагогики придает подготовке учителя решающее значение, намного большее, чем общая культура или специальное научное образование по своему предмету, или, в конечном итоге, любовь к своему предмету, и даже чем педагогическая интуиция и педагогический энтузиазм. С этой точки зрения

более современной и связанной с развитием новой школы, а также и более оригинальной в научном отношении является другая группа представителей экспериментальной педагогики: Г.И.Россолимо, А.Ф.Лазурский и Г.Я.Трошин*. Главный вопрос, который их интересует, это вопрос о так называемой детской одаренности, который имеет первостепенное значение в организации новой школы как единой школы. Одно из важнейших отличий единой школы XX века и века XIX состоит в том, что стихийную селекцию учеников, определявшуюся преимущественно материальным положением родителей, она хочет заменить рациональным отбором учеников на основании их одаренности, направляя детей на тот путь школьного образования, который более всего соответствует характеру их способностей, независимо от социального положения их родителей.

Вклад Г.И.Россолимо в теорию новой рациональной селекции, который сделал его имя известным на Западе, заключается в том, что он расширил и сделал более утонченной «школу умственных способностей» (интеллекта) Де Санктиса и Бине. Россолимо обратил главное внимание на полноту испытаний (тестов). По Россолимо, высоту интеллекта определяют три функции: внимание, точность и глубина понимания, ассоциативный процесс, но каждая из этих функций имеет несколько характерных проявлений. Для каждого из этих явлений Россолимо установил 10 тестов, расположив их по возрастной шкале, т.е. весь метод состоит приблизительно из 200 тестов. Полученные баллы (+ или —, т.е. «решил» — «не решил») он заносил в график и суммировал. Получалась кривая линия, которая дает «эскиз» одаренности (интеллекта), откуда следует и само название: «психологические профили». Россолимо впал в главное заблуждение крайних сторонников метода тестирования (и самого Бине). Его понимание проблемы умственных способностей было чисто количественным (интеллект — это что-то однородное и различается лишь степенью силы); задача селекции состоит в отборе «наиболее способных» к дальнейшему образованию, а не в том, чтобы дать возможность каждому получить образование, которое наиболее соответствует качественному типу его способностей; наконец, игнорируя качественные различия умственных способностей, он считал, что степень одаренности — нечто уже готовое во время обучения в начальной школе, нечто врожденное, и игнорировал ее зависимость от семейной и общественной среды. Его понимание селекции было технократическим: наука может точно определить степень умственных способностей ребенка, ее приговор должен решить вопрос о его дальнейшей жизненной карьере, и школа должна подчиниться этому решению. Между тем именно «психологические профили» Россолимо способствовали разоблачению выше упомянутых предрассудков крайних сторонников измерения интеллекта. Россолимо показал, что «умственные способности» — необычайно многообразное и сложное явление, а их определение чрезвычайно громоздко (200 тестов!), в то время как «психологические профили» указывают прежде всего на то, что существуют различные типы умственных способностей, а не только вершина «интеллекта». Наконец, достаточно технократически поставленная проблема селекции вызвала у Россолимо еще более обширный вопрос: вправе ли селекция опираться исключительно на высоту так называемых умственных способностей и разве она не должна принимать во внимание также и другие стороны личности, которые играют в жизни и даже в процессе чисто научного образования существенную роль?

Именно в направлении дальнейшего расширения и углубления теории «одаренности» шла научная деятельность А.Ф.Лазурского. По Лазур-

скому, умственные способности (интеллект) — это только один элемент более широкой психической реальности, какой является личность. Как в исследовании интеллекта, так и в исследовании личности Лазурский более всего приближается к В.Штерну, психологу, который больше всех других психологов еще и философ и который занимался измерением «коэффициента интеллекта». Как и Штерн, Лазурский, в отличие от Нечаева и Россолимо, прекрасно понимал границы психического измерения, которое использует тесты, имеющие характер искусственного эксперимента. Поэтому исследование с помощью тестов должно быть дополнено наблюдением того, как дети решают задачи, которые перед ними ставит сама жизнь (естественный эксперимент, жизненные тесты). Такое наблюдение представляет детально разработанную программу исследования личности ребенка, включая сюда и умственные способности как один из ее элементов. Образец такой программы Лазурский впервые опубликовал еще в 1904 г. («Вестник психологии», № 9, перепечатано в «Очерках науки о характере», 2 изд.). Такая постановка вопроса не только расширила область применения тестов и подчеркивала необходимость исследования новых видов способностей, кроме умственных, но и в корне изменила функции теста; из средства диагностирования способностей, которое психологу дает естественное право вынести приговор о дальнейшем образовании, а следовательно, о жизненном пути ребенка, тест, особенно в форме «жизненного теста», становится средством воспитания, помогает воспитателю определить, в каком отношении воспитанник отстает от нормы и, следовательно, что требует специальных упражнений.

В этом направлении продолжалась работа учеников Лазурского, которая пришлось уже на время советской власти, проводилась в Московском медико-педагогическом институте и давала оригинальные и значительные результаты. Кроме исследований М.Я.Басова⁷ и Е.В.Антиповой⁸ о разных типах «практических способностей», сюда относятся и работы проф. М.О.Гуревича и д-ра Н.И.Озерецкого⁹ о метрической шкале для исследования моторной одаренности (точнее, моторного статуса) детей¹⁰.

В дальнейшем эту проблематику углубили и расширили исследования русских педологов (в советской России термин «педология» вытеснил термин «экспериментальная педагогика»), проводимые в новом направлении. Предрасудок, который разделял Россолимо, о врожденном характере одаренности ими не был принят, и педология занималась исследованием вопроса о влиянии социальной среды на степень одаренности. Хотя социальная среда и не является причиной одаренности, она во всяком случае может быть препятствием ее развитию и даже пробуждению. Педология должна дать воспитателю методы исследования социальных причин умственной и другой отсталости, а также должна предложить средства, с помощью которых школа должна сгладить («компенсировать») вредное влияние среды. Своими исследованиями русские педологи¹¹, под несомненным влиянием марксизма и индивидуальной психологии А.Адлера, а также и педагогических взглядов С.Шацкого (см. 7), самостоятельным путем пришли к выводам, которые сходны с выводами «венской школы» Шарлотты Бюлер и «варшавской школы» Е.Радлинской¹².

В отличие от Нечаева и Россолимо, популярность и влияние Г.Я.Трошина даже приблизительно не соответствует действительному значению его работ. Его главный труд «Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей»¹³ был опубликован в самый разгар войны и потому, хотя он и был награжден Российской академией наук, все же остался мало известным не только за границей, но и в самой России. Позже Трошин не

смог широко развить свой научный труд. Между тем упомянутая работа Трошина — единственный труд в мировой литературе, обширное (более 950 страниц текста) изложение психологии ненормальных детей, в котором он систематически проводит сравнение психики ненормальных детей с нормальной психикой. В основе этого сравнительного описания лежит оригинальная теория психического развития ребенка, которую Трошин назвал антропологической. Психика человека напоминает по своему развитию и составу структуру земной коры, т.е. состоит из слоев, которые расположены один над другим, и процесс образования всех главных слоев в детской душе заканчивается у нормального ребенка к 7 годам. Трошин отмечает 4 таких слоя: 1) рефлекторно-инстинктивный, которым исчерпывается детская психика от рождения до 4 месяцев; 2) слой первых функций (ознакомление в области интеллекта; лопотание в области речи; смех и гнев в области ощущений; ряд произвольных движений в области воли), образование которых заканчивается к 18 месяцам; 3) слой функций отражения (ощущения во всех областях душевной жизни), который развивается с 1 1/2 до 2 1/2 лет; 4) слой механизированных функций (дошкольный период с 2 1/2 до 7 лет). Дальше наступает период развития, который Трошин называет «приспособлением», имея в виду то, что в начале этого периода детская психика уже полностью сформировалась, а развитие психики в этот период состоит в том, что она укрепляется и приспосабливается к условиям жизни взрослых. У ненормальных детей развитие отстает или удерживается на одной из упомянутых ранее стадий. Учительная ступень, на которой задержалось развитие, Трошин различает степени неразвитости так: 1) идиотизм (развитие остановилось на 1 или 2 стадии), 2) имбецильность (развитие не идет дальше образования третьего слоя «отражающих функций») и 3) отсталость (развитие задержалось на 7-летнем возрасте). Педагогические выводы из своей теории Трошин сформулировал в «Краткой программе исследования умственных способностей по антропологическому методу». Как и у Лазурского, программа исследований Трошина использует не только тесты, но и наблюдения и не ограничивается только диагнозом, а также указывает и средства педагогического влияния.

4. Движение свободного воспитания

Движение экспериментальной педагогики имело своим центром Петроград, и сторонники его были преподавателями по профессии, которые стремились провести школьную реформу на научных основах. В десятилетие между двумя революциями (1906—1917) наибольшего успеха достигает другое движение, центром которого была Москва, а участниками и покровителями — широкие круги радикальной интеллигенции. Движение «свободного воспитания» сгруппировалось вокруг журнала «Свободное воспитание» (1907—1917) и не имело в себе ничего профессионального. Это был протест против профессионализации воспитания, против власти техники в воспитании, пусть даже и научной. Его целью была не реформа школы, а ее полное обновление, а через школу и всей жизни, с которой новая школа, во всем противоположная старой, должна полностью слиться. Вот как **И.И.Горбунов-Посадов**¹¹, издатель и редактор упомянутого журнала, определял идеальную школу будущего. «Новая школа будет местом свободного труда, свободной связи детей с теми, кто хочет помочь детям ответить на свободные вопросы и удовлетворить их стремление к знанию и творчеству. В нашей школе нет места никакому принуждению, никакому насилию над детской душой, во имя чего бы оно ни совершалось. Там в основу всего будет поставлена любовь, а так-

же уважение к личности ребенка, как и к личности любого человека. Там учителя будут не старейшинами, а старшими друзьями учеников... Они будут выше всего ценить свободное проявление детского духа, самостоятельную работу разума ребенка... Главной их работой будет установление духовного единства, взаимного доверия, искреннего единства между ними и их учениками — дружбы, без чего невозможно представить себе никакой истинной взаимопомощи в деле воспитания и образования...»

Между тем все эти мысли не представляют собой ничего принципиально нового. Они были высказаны полвека тому назад **Львом Толстым**. Но хотя сам Толстой, развив позже эти мысли в целую философию жизни, от них парадоксальным образом отказался, они остались связаны с его личностью. И.Горбунов-Посадов относился к кругу ближайших друзей Толстого, и Толстой считался покровителем предприятия Посадова «Посредник», которое издавало «Свободное воспитание». Незадолго до смерти Толстой хотел подчеркнуть несогласие со своими друзьями, группировавшимися вокруг «Свободного воспитания», и напечатал в нем (1909—1910, № 2) статью «О воспитании», которая чрезвычайно характерна для его поздних взглядов. В этой статье Толстой появляется как сторонник «воспитания», которое полвека назад решительно отвергал, признавая только «образование». «Воспитание принудительное, — писал он тогда, — наилучшее влияние одного лица на другое с целью создания такого человека, который кажется нам хорошим, а образование — это свободное (и равное) отношение людей, которое имеет в своей основе потребность: одного — получить знания, другого — сообщить те знания, которые он уже получил. Всякое воспитание основано на внушении, говорит и теперь Толстой, но он уже признает воспитание, если оно «связано с внушением добра» и если те, кто воспитывает, не перестанут воспитывать и самих себя. Но «внушение добра» предполагает знание воспитателя того, что есть добро, поэтому «разумное воспитание единственно возможно, если в основу его ставится учение о религии и морали», и это, очевидно, истинное учение, каким Толстой считал свою философию жизни. Против этой статьи Толстого в одном из следующих номеров журнала «Свободное воспитание» выступил **К.Н.Вентцель**^{3*}, который писал: «Цель морального воспитания вовсе не во внушении добра, а в пробуждении самостоятельной и свободной воли ребенка, самостоятельного морального творчества, для которого наш идеал — это только материал, который самостоятельно и творчески перерабатывается в высшие формы». Так идеалы свободного воспитания возрождаются с новой силой, хотя и против мнения того, кто в середине прошлого века был его наибольшим трибуном, тогда изолированный и провозглашенный из-за своих педагогических взглядов чудачком, а теперь и против своей воли вождем широкого педагогического движения.

Самым последовательным представителем этого идеала в России, который старался придать ему облик законченной системы, был упомянутый **К.Н.Вентцель**. Как и Л.Толстой, он видит главную причину извращения воспитания, а также и вообще всякого зла во властном начале. Нужно уничтожить «жест власти», и новая школа должна быть первым шагом на пути к реализации общества без власти. Вентцель объявляет предрассудком «законность власти в человеческом обществе, с одной стороны, и законность власти родителей и воспитателей над детьми и молодежью, с другой». Классовая борьба — это борьба за власть, поэтому Вентцель ее отрицает, выдвигая моральную любовь («чувство гармонии отношений человека с человеком, в котором человек духовно сливается с другим человеком в одно целое») как основное начало воспитания и даже общественно-

го переустройства. При совершенном воспитании «ребенок и воспитатель образуют маленькое интимное общество, которое тем совершеннее, чем больше оно приближается к типу соединения на базе равноправия. Ни один из этих двух элементов не должен подчиняться другому: ни ребенок воспитателю, ни воспитатель ребенку». Но Вентцель прекрасно понимает, что ребенок по природе несвободен. «Мы должны быть начеку, чтобы не считать ребенка свободным только потому, что отказались от своей власти над ним. Само это обстоятельство еще не делает ребенка свободным, поскольку его продолжают связывать путы различного характера. Наша задача не в том, чтобы объявить, что ребенок свободен, но в том, чтобы помочь ему действительно и фактически стать свободным ребенком». Следовательно, свобода — это задача воспитания, динамический процесс освоения, а не готовый факт, процесс, где личному упорству воспитанника принадлежит главная роль. Отсюда следуют и другие особенности педагогических взглядов Вентцеля: 1) воспитание — это педагогический процесс, а не средство к осуществлению целей, которые чужды личности воспитанника (политических, церковных, экономических), поэтому новая школа должна быть независима от любой чужой власти; 2) «отправная точка воспитания — это развитие воли путем свободной деятельности и самостоятельного совершенства», а не развитие интеллекта, что в действительности означает заталкивание знаний в память, которые взрослыми провозглашены как полезные; 3) школа должна быть «педагогической общиной», в которой дети не только учатся, но и живут полной, разносторонней жизнью, в которой наряду с наукой занимаются и искусством, а также производительным трудом, в то время как часы отдыха посвящены совместным играм. «Под словом «община», — говорит Вентцель, — я подразумеваю «общинность действий», причем действий в самом широком смысле слова». Поэтому «Дом свободного ребенка» представляет собой не «малую хозяйственную ассоциацию» и «малую ассоциацию труда», но и духовную связь, которая характеризуется целостностью, единством и гармонией. Единство и солидарность воспитателей, «в конечном счете в основных вопросах», — условие осуществления идеальной школы. Из деталей, которые Вентцель считает необходимыми для такой школы, подчеркнем только «детские собрания, а также и общие собрания всех членов общины, и взрослых, и детей, для свободного, искреннего и углубленного разбора вопросов жизни», а также и общий разговор в конце каждого дня, «когда делаются выводы о том, как прошел минувший день, и определяются планы на день завтрашний». Все эти идеи Вентцеля можно найти позже в книгах Винекена и П. Петерсена¹², которые вообще-то пришли к ним независимо от Вентцеля, потому что эти мысли витали в воздухе эпохи.

5. Новые идеи в дошкольном воспитании

Как это уже однажды случилось с теорией воспитания Ж.-Ж. Руссо, сила свободного воспитания была не в позитивной системе, а в его интуиции определения сути воспитания как духовного (а не только социального, которое является функцией общественной власти) процесса, поэтому его плодотворность проявилась там, где она вошла как элемент в практические опыты нового воспитания. Эти эксперименты принесли больше всего плодов в области дошкольного воспитания, т. к. здесь было легко обойти вопрос обязательных образовательных программ и заниматься только «организацией жизни» детей. Уже сам Вентцель создал оригинальную теорию детского сада, дополнением к которой служат три издания «Практики детского сада» (М., 1912—1913), в составлении которых (на основе опыта эксперименталь-

ного детского сада) приняли участие С. и В. Шацкие и Л. Шлегер. Эти книги, порывая с традиционным фребелизмом, во многом предвосхищают некоторые мысли М. Монтессори (мотив свободного воспитания и мотив социального воспитания, само название «Детский дом»). Возможно, педагогика М. Монтессори, быстро признанная в России, здесь раньше, чем в других странах, подверглась и критике^{10*}. Прежде всего предметом критики была исключительная власть «дидактического материала» в педагогике Монтессори, который полностью отбрасывал детскую фантазию и доходил до того, что детская игра превращалась в механическое занятие. В работах Н. Лубенец (Киев), Е. Тихеевой, М. Морозовой и Л. Чулицкой¹¹ даются контуры дошкольного воспитания, которые преодолевают противоречия Фребеля и Монтессори в направлении более пространный синтеза. В то же время критика преподавания начальной грамоты, в системе М. Монтессори, приводит к оригинальным и интересным попыткам «естественного усвоения письма детьми, без букваря и комплексного обучения грамоте вовсе не в том, что оно вытекает из метода целых слов, а в том, что оно проводится в форме игры, а не «лекции», т.е. не «преподаванием», а «естественным усвоением», поэтому структура первого класса преобразуется по образцу детского сада. Принудительное введение комплексного преподавания в массовую школу в 1923—1926 гг., когда в то же время игнорировалась его сущность, предопределило неудачу и должно было окончиться неудачей, привести к полной его дискредитации. В 1933 г. оно было формально запрещено вместе с другими так называемыми «новыми методами». Это обстоятельство не уменьшает значения того факта, что в русской педагогике уже в годы Первой мировой войны идея комплексного обучения грамоте была четко сформулирована и с успехом применялась на практике.

6. Новые идеи во внешкольном образовании

Большое оживление в другой области педагогики, которая лежит вне границ собственно школы, а именно в области внешкольного образования, характеризует десятилетие между двумя революциями. Внешкольное образование было в эти годы наиболее подверженным влиянию политической борьбы, а особенно марксистского направления, которого придерживалось большинство самых активных деятелей внешкольного образования и видело в нем только орудие классовой борьбы и, следовательно, высшую ступень пропаганды. Так называемое «нейтральное» направление представлено большим кругом преподавателей Московского университета, которое имело свой центр — Общество по распространению технических знаний, а позже Народный университет Шаняевского¹², видело задачу внешкольного образования в популяризации объективной, но и отделенной от жизненных вопросов науки. Популяризация осуществлялась в лекциях, курсах и руководствах (программах и учебниках) по самообразованию. Н.А. Рубакин^{13*} предпринял оригинальную попытку преодолеть противоречие между политическим и нейтральным образованием. По его мнению, задача внешкольного образования не в пропаганде определенной идеологии, не в популяризации нейтральных и далеких от жизни знаний, а во внутренней помощи развитию человеческой личности. Приближаясь по своим взглядам к так называемой «субъективной школе в социологии», особенно к теории личности Н.К. Михайловского¹⁴, Рубакин пытается провести четкую грань между пропагандой и образованием как внутренним развитием человеческой личности. Любое настоящее образование есть самообразование, но самообразование целой личности, а не только получение знаний. Поэтому внешкольная образовательная работа должна исходить из того, что представляет для данного кон-

кретного человека жизненный интерес. Следовательно, необходимо считаться с разными типами читателей и слушателей и даже опираться на реальные интересы конкретного посетителя образовательных учреждений. Рубакин специально разработал психологию читателя как одну из главных дисциплин библиотечарской науки и в этой области создал себе заслуженное имя, правда, большее за границей, чем в современной России.

7. Социальная педагогика С.Т.Шацкого

Из рядов приверженцев Л.Толстого и круга «Свободное воспитание» вышел также и С.Т.Шацкий, один из наиоригинальнейших и самых значительных представителей новой русской педагогики^{12*}. Шацкий глубоко прочувствовал и продумал толстовскую проблематику свободного воспитания. Оригинальность его отповедной точки состоит в том, что педагогическая проблема, по нему, намного шире, чем проблема школы, и с самого начала она была для него связана с социальной проблемой. Его «settlement», который он основал в 1906 г. в Москве (власти его закрыли в 1908, а в 1909 г. он обновил свое творение под названием «Детский труд и отдых»), не был школой. Это был детский клуб, который летом разрастался в детскую колонию. Его задачей было служить дополнением школы и охватить детей бедных кварталов Москвы, большинство из которых были беспризорными, заброшенными, даже при том, что жили вместе с родителями. «У этих детей нет детства. Тяжесть жизни проникла в него и разрушила его. Отсюда ненависть, ссоры, воровство, азартные игры, вплоть до пьянства и разврата. Я от всей души захотел найти пути, которые могли бы дать детям нужные им впечатления из их детской жизни, а не из жизни «взрослых», которая им так чужда. Мне хотелось помочь детям быть детьми. Дать детям возможность жить настоящей жизнью, которой у них нет в семье и школе, т.е. дать им возможность на игру, труд, музыку, чтение, самообразование, взаимопомощь и, что самое главное, доставить им радость.

Задача воспитания — организовать жизнь детей, но оно не должно ничего им навязывать. Главное требование, которое Шацкий предъявлял себе и своим сотрудникам, было умение понять интересы детей и ощущать единство с ними. Аморфная детская масса должна быть организована в общество, но не с помощью внешней дисциплины, а с помощью внутренних сил, которые скрыты в душе каждого ребенка. «Прежде чем это примитивное, хотя и в какой-то мере организованное общество могло быть создано, прежде чем дети начали осознавать пользу некой общественной организации, надо было наделать много ошибок и потратить много сил напрасно. Ошибочной была мысль, что достаточно, чтобы дети к нам только пришли, в нашу колонию, и они станут свободными. Мы еще не знали, что дети в течение своей коротенькой жизни приобрели много привычек и предрассудков... Мы и не заметили того, как обстоятельства постоянно заставляли нас, воспитателей, вмешиваться в жизнь нашей детской республики, какими рабскими были условия жизни детей у них дома и как они отпечатались в их характер и тащили их в противоположном направлении. Мы не хотели замечать, сколько нужно было напряженного труда и терпения, чтобы наши дети освободились от наслоений их страшной среды, чтобы в конце концов жить естественной, детской жизнью».

Так личный опыт более, чем теоретические размышления, позволил Шацкому преодолеть свой первоначальный идеал свободного воспитания. Среда, в которой живут дети, — вот первая причина их несвободы. Среда как некое отрицание свободы. Задача воспитания состоит в отрицании этого отрицания. Но невозможно отрицать эту конкретную, исторически дан-

ную среду путем простого освобождения от нее, путем, например, изоляции детей или путем социальной революции (потому что она уже впечаталась в детскую душу). Плодотворное ее отрицание возможно в форме ее «сбрасывания», при этом отрицание — это не просто освобождение, но продвижение на более высокую ступень. Поэтому социальная жизнь должна стать отправной точкой всего воспитания и преподавания. Главным средством как воспитания, так и образования должна стать социальная деятельность детей, которая направлена на борьбу с негативными сторонами той конкретной, непосредственной среды, в которой они живут и которая оставила след в их душах. И сам труд — это только момент той более широкой общественной деятельности, которую должна развить школа как община детей и воспитателей и вокруг которой следует сосредоточить всю работу образования и воспитания. Наряду с мыслью, что школа должна так расширяться, чтобы компенсировать негативное влияние среды, эта мысль об органическом соединении всей работы школы с социальной жизнью среды вокруг школы представляет собой оригинальнейшую мысль в педагогических взглядах Шацкого. Не может школа существовать сама по себе, изолированно от жизни. Волны жизни захлестывают школу, и это обстоятельство делает бесполезными многие благородные усилия воспитателей. Школа должна иметь в виду этот факт. Но недостаточно только «приблизить» школу к жизни и даже сделать жизнь среды отправной точкой в образовании. Школа должна компенсировать недостатки жизни среды, даже более того: с помощью детей должна преобразоваться и сама среда. Школа должна перейти свои границы, должна стать центром и фактором широкой деятельности, воспитывая через детей и родителей, а тем самым преобразить и социальную среду.

Шацкому не удалось четко сформулировать эту мысль. Отсутствие философской подготовки было причиной оригинальной пестроты, которой отличаются все его теоретические размышления. Но зато он показал большую силу в умении открыть новое и применить на практике свои мысли. Когда он впервые ясно осознал свою идею (в своей автобиографии он подчеркнул влияние, которое на него оказал Джон Дьюи), он был уже признанным вождем обширного социально-педагогического движения. Преследования со стороны полиции лишь увеличили его популярность. Его работа вызвала симпатии московского общества и находила поддержку московских меценатов. В 1912 г. Шацкий составил план расширенной «экспериментальной педагогической станции», в которую входят детский сад, начальная и средняя школа, детские клубы, мастерские, детская библиотека и читальный зал и летняя колония, которая задумана как учреждение для отдыха и земледельческих работ. В 1916 г. Московская городская управа и Калужское губернское земство дали Шацкому необходимые средства для реализации этого плана. Одно время казалось, что Октябрьская революция помешает начатой работе, тем более что вначале он явно негативно относился к большевизму. Только под давлением тех, кто с ним работал, Шацкий решился на сотрудничество с советской властью, которая во время нэпа оставила его экспериментальной станции широкую автономию. В 1922 г. Шацкий печатает в журнале «На путях к новой школе» (редактор Н.Крупская) ряд статей. «Задача государства как воспитателя, — пишет он в одной из своих статей, — не в том, чтобы моделировать людей готовой формы для осуществления различных функций, а в том, чтобы создать наиболее подходящие условия для организации жизни детей в каждый данный момент. Жить сейчас, в это время, в этот неповторимый момент времени соответственно потребностям, которые необходимы для определенного периода в жизни ребенка, — это лучшее средство для детей.

чтобы их постепенно подготовить к той форме жизненного труда, которая свойственна взрослому человеку. В этом и только в этом состоит главная задача государства в деле воспитания». Следовательно, конкретная личность ребенка, а не абстрактный идеал, любовь к ближнему, а не «любовь к дальнему» есть отправная точка и главный мотив воспитательной деятельности Шацкого даже тогда, когда он сотрудничал с советской властью. Поэтому неудивительно, что советские педагоги, которые стояли на платформе ортодоксального коммунизма, обвинили Шацкого в «псевдосоциализме» и «мешанских» взглядах на воспитание.

В 1928 г. Шацкий вступил в коммунистическую партию и начал использовать в своих статьях марксистский словарь. В упомянутой автобиографии он включает в свои учителя и Крупскую. Впрочем, это не мешало ему в то же время остро критиковать превращение советской трудовой школы в пассивную школу, которая комплексные программы заменяет новыми, более приспособленными к детской душе и уровню детского понимания. Точно так же и характеристика «экспериментальной станции» Шацкого, которую дал Дж.Дьюи, посетивший ее в 1928 г., не позволяет сделать вывод, что Шацкий изменил направление своей деятельности. По словам Дьюи, «на основании многолетнего опыта разработана техника изучения непосредственной социальной среды и ее влияния на учеников», а также и то, каким образом «школа через учеников пытается влиять на среду, изменяя ее к лучшему». Здесь Дьюи правильно замечает «не только в высшей степени интересный новый вклад в педагогику, но и новый плодотворный метод социологического исследования». Марксистская теория и коммунистическая педагогика мало влияли на Шацкого, более того, Шацкий сам значительно влиял (см. 2) на развитие советской педагогики. Впрочем, еще до закрытия в 1933 г. последней «экспериментальной станции», которую создал Шацкий, этот неисправимый «исследователь новых методов», которые теперь грубо обозначены как «мешанские», последние годы своей жизни был не у дел.

8. Коммунистическая педагогика

К коммунистической педагогике я отношу те работы, которые опираются на идеологию коммунизма и которые признаются высшими органами компартии и советской власти как соответствующие этой идеологии. В течение 20 лет советской власти такое признание получили работы, существенно различающиеся по выраженным в них взглядам, часто взаимноисключающие друг друга, или такие, которые в определенный период были официально признаны как коммунистическая педагогика, а позже были официально осуждены партийными органами. По-разному толкуя марксизм, ленинизм, а позже и сталинизм и делая из этих учений различные педагогические выводы, коммунистические педагоги стараются между тем обосновать свои взгляды одной и той же идеологией. Из чрезвычайно обильной литературы я выберу самых характерных представителей, каждый из которых в определенный период получил полное официальное признание^{13*}. В период до Октябрьской революции специалистом по педагогическим вопросам в кругах тогдашней большевистской фракции социал-демократической партии считалась жена Ленина **Н.К.Крупская**, которая печатала свои статьи в радикальной педагогической печати (журналы «Свободное воспитание», «Русская школа») и др.^{14*}. Исходя из малочисленных и случайно высказанных Марксом мыслей о школьных вопросах (гл. IV, 1 т. «Капитала»), «Критика готской социал-демократической программы», Манифест I конгресса Первого Интернационала), Крупская в своих статьях дает проект идеального облика новой школы, которая будет

реализована в коммунистическом обществе. Эта школа будет отражать в себе все его черты. Она не будет ни государственной, ни церковной. Ею будут управлять специальные органы, свободно избранные всеми непосредственными участниками воспитания (родители, учителя, ученики). Каждая школа будет иметь широчайшую автономию, а частную инициативу будут поддерживать школьные власти. Эта автономная школа будет единой, т.е. одинаковой для всей молодежи до 17—18 лет, и будет иметь абсолютно индивидуализированную образовательную программу. Впрочем, единство еще более глубокое: будучи школой бесклассового общества, она преодолет противоположность между умственным и физическим трудом, а потому будет по сути «политехнической». В ней теоретическое образование будет тесно связано с разными видами «общественно-производительного» (промышленного и сельскохозяйственного) труда, в котором вся школьная молодежь должна принять непосредственное участие. Так понимаемая трудовая школа не будет оружием классового государства, не будет обрабатывать учеников в соответствии с потребностями господствующего класса, а будет иметь целью всестороннее развитие всей личности ученика. Вместо «частного лица», являющегося носителем «частной общественной функции», она будет воспитывать «полную человеческую индивидуальность».

Идея единой трудовой («политехнической») школы положена в основу первого закона о советской школе от 1918 г., и Крупская была неограниченным авторитетом в течение всего первого периода советской школьной политики (1918—1923). Но ее статьи, хотя и собранные воедино, не давали полной и совершенной педагогической системы. Этот пробел заполнен книгой П.Блонского «Трудовая школа», имевшей в те годы особый успех не только в России, но и на Западе, где ее долгое время считали главной и самым лучшим изложением марксистского идеала воспитания^{13*}. Принимая мысли Крупской, Блонский развивает их в направлении крайнего индустриализма. Он борется против понимания трудовой школы как школы ручного труда. «Мы не должны, — говорит Блонский, — чураться ручного труда, но мы не должны и вдохновляться им. Мы исходим из него, но не идем к нему, и он у нас выполняется, и то частично, только в школе первой ступени». Трудовое воспитание состоит в том, что ребенок планомерно и организовано упражняется в целесообразной деятельности, создавая из данных ему предметов предметы, полезные для человечества, т.е. предметы, которые имеют потребительское значение. Трудовое воспитание — это воспитание господина природы». Уже в детском саду дети должны наблюдать орудия труда и труд старших, знакомясь с автоматическими механизмами и т.д. В школе первой ступени 1-й год посвящается «знакомству с окружающей трудовой деятельностью», третий год — «труду в экспериментальной кулее» и «знакомству с сельскохозяйственными машинами», пятый год посвящается кузнечным работам и «демонстрациям кузнечных работ». В школе второй ступени половина всего времени отведена для работы на ближайших заводах, а половина — на занятия наукой, литературой и искусством, которые проводятся в специальных предметных «студиях», и на дискуссии (в пропорции 4:2:2:1). Научный материал в студиях тесно связан с индустриальным трудом ученика. «Индустриально-трудовая школа в своей научной работе только готовит и использует материал, который молодежи дает фабрика и завод. Настоящая школа — это фабрика и завод. Там учится молодежь, в этом хранилище техники и социологии. На уроках специального научного труда этот труд оформляется и подытоживается». Так достигается широкое «политехническое образование», и оно не ограничивается практически-утилитар-

ным, а создает «органическую связь между наукой и техникой, абстрактными теоретическими формами и полной практической деятельностью».

Взгляды Крупской и Блонского соответствовали тому периоду советской школьной политики, когда была жива вера в быстрое построение полного коммунизма и когда сама «диктатура пролетариата» считалась кратковременной и даже выражающей крайние требования демократии. Поэтому в идеале новой коммунистической школы, во всем противоположном старой школе XIX в., были хорошо понятны многие мотивы того отрицания власти и принуждения, которое было характерно для движения свободного воспитания. С введением нэпа стало ясно, что «переходный период» будет длительным и что «диктатура пролетариата», это не крайнее выражение демократии, а ее полное и категоричное отрицание. Диктатура пролетариата — это крайнее выражение классовой борьбы, следовательно, и школа в переходный период должна быть прежде всего орудием классовой борьбы и должна служить интересам партии и советского государства. Именно из различий между «педагогикой переходного периода» и «педагогикой интегрального коммунизма» и исходит А. Пинкевич в своем учебнике педагогики¹⁹, который был широко распространен в период нэпа. Всестороннее развитие личности — цель воспитания только в осуществленном строе интегрального коммунизма, которому и соответствует трудовая школа Блонского, а сейчас она представляет своего рода педагогическую утопию. В переходный период конечная цель воспитания сужается до цели «воспитания борцов за классовые интересы пролетариата и тем самым за интересы всего человечества».

Перед школой ставятся две задачи: во-первых, «насаждение коммунистических идей в головы молодежи», т.е. «пролетаризация идеологии молодежи», и, во-вторых, подготовка «квалифицированной рабочей силы», необходимой государству. Весь материал школьного образования должен группироваться вокруг труда, но Пинкевич понимает труд уже не как индустриальный труд в представлении Блонского, а как «производственные отношения» соответственно марксистской идеологии. В своем учебнике Пинкевич отрицает традиционные предметы в школе и подробно обосновывает так называемые образовательные «комплексные программы», которые в 1932 г. были опубликованы советской властью как обязательные для всех школ. По этим программам весь образовательный материал распределяется по целым «комплексам», в которых каждая тема всего года, месяца, недели, дня делится по трем пунктам: вокруг центрального пункта «труд» (например, в школе второй ступени — земледельческий труд, сельскохозяйственные продукты, индустриальное производство, научная организация труда) распределяются знания по естественным наукам, с одной стороны, и общественным наукам, с другой. Математика и языки, так же как и черчение, ручной труд и родной язык, относятся к формальным «навыкам», и обучение им должно проходить не в форме специальных предметов, а как формальная сторона уже упомянутых комплексов. Впрочем, будучи противником крайностей и считая, что образование будущих специалистов «требует умелого использования всего, что люди создали в технике и науке», Пинкевич рекомендует не заключать искусственным путем все знания и навыки в «комплексы» и признает необходимость известного числа специальных уроков на формальные предметы, а также на физику и химию «вне комплекса». Точно так же он противник автономии школы и чрезмерного школьного самоуправления: школа должна быть подчинена в целом государству и партии, а самоуправление учеников не в участии их в управлении школой, а в дополнительных занятиях и упражнениях в обще-

ственной деятельности ученических организаций, главная роль в которых принадлежит комсомольским и пионерским ячейкам.

«Педагогика» Пинкевича носила больше практический характер. Теоретические вопросы в ней искусно обойдены. Этот недостаток восполнил воспитания. Эта работа, наполненная тяжелым аппаратом марксистской учености, — несомненно одна из главнейших теоретических работ коммунистической педагогики^{16*}. Совершенно в духе крайнего социологизма А.Г.Калашников^{17*}, который в конце нэпа опубликовал работу по социологии, определяет воспитание как «часть социального приспособления», «индивидуального поведения, которое не подлежит наследственному изменению сознания и физических свойств человека, которое организуется и проводится для осуществления целей окружающей социальной среды». В классовом обществе воспитание всегда осуществляется в интересах какого-то класса. «Воспитание — это процесс изменения биологических свойств человека в интересах социальной среды, причем требования среды — главные и определяющие, а биологические свойства, напротив, даны и определены». Калашников критикует различие между «воспитанием» как содействием развитию биологического организма и «образованием» как идеологическим формированием человеческой личности, которое отстаивал Пинкевич. Такое различие, которое утверждает равноправность экспериментальной и марксистской педагогики, невозможно провести, т.к. биологическое воспитание — это функция социального образования. «Ребенок еще на материнских руках отражает в себе социальную среду». Не существует чисто биологических целей воспитания: «наши внешние чувства, память, даже телесные органы всегда тренируются на каком-то материале, а материал этот всегда определен социальным бытием». Социальное бытие изменяет и само биологическое бытие, которое в конечном счете — «функция общества». Воспитание, так сказать, — исключительно социальный процесс, процесс приспособления индивидуума к потребностям некоего социального класса. Такое приспособление является также и политикой, которая в свою очередь — сознательное влияние на людей с целью их «изменения» согласно образцу, которого требуют классовые интересы. Вся разница между политикой и воспитанием сводится к способу влияния. А «политическое влияние вызывает определенное поведение людей», в то время как «педагогическое влияние стремится организовать это поведение сознательным путем». Воспитание стремится так организовать среду, находящуюся вокруг объекта воспитания, чтобы объект воспитания (воспитанник) усвоил навыки и знания, которые полезны с точки зрения субъекта воспитания (воспитателя, в конечном счете, господствующего класса), причем сделал это так, чтобы объект воспитания свободно воспринял это влияние среды. Поскольку воспитание по сути никогда не свободно, т.к. оно — внешнее влияние со стороны «субъекта» воспитания на воспитанника, который является лишь «объектом» воспитания, то «свободное» в данном случае означает то же, что и «сознательное». Свобода, по известному определению Энгельса (в сущности, от Спинозы), есть не что иное, как «осознанная необходимость».

Уже через год после публикации книги взгляды Калашникова были осуждены как «меньшевистские», т.к. он утверждал зависимость школы от среды, т.е. от существующих условий производства, и тем «вставлял палки в колеса (создавал преграды) революционному вдохновению масс», которые стремятся в корне преобразовать существующие условия труда в смысле «как можно более быстрого построения социализма в отдельно взятой стране». Новый взрыв веры в скорое уничтожение классов и наступление бесклассового коммунистического строя, связанный с ликвидацией нэпа и

провозглашением пятилетки, требовал коррекции тезиса марксизма о зависимости идеологической «надстройки» от реального «базиса» производственных отношений. Этот тезис, в духе нового, сталинского понимания марксизма, верен только для капиталистических стран. В стране победившего пролетариата он теряет свое значение: наоборот, пролетарская идеология определяет производственные отношения, которые она ломает и преобразовывает на основе нового коммунистического начала. В педагогике эти новые взгляды и надежды периода первой пятилетки и «культурной кампании», которую она вызвала, нашли отражение в теории «отмирания школы» при коммунистическом строе, которую развивал В.Шульгин^{18*}. «Школа, — писал Шульгин, — орудие в руках господствующего общественного класса, и со смертью этого класса отмирает она сама». «Уже в переходный период школа перестает быть школой в собственном смысле этого слова. В коммунистическом обществе она уже совсем теряет все характерные черты школы. Школа — это оружие государственной власти, и она умирает вместе с этой властью». «Дети с раннего детства будут принимать участие в общественной работе и производительном труде под руководством образованных наставников». «От общественного труда ребенок переходит в хозяйственные предприятия и после того, как отработает там, переходит в библиотеку, где находит ответ на все вопросы, которые его интересуют». Таким образом «отомрут» все традиционные «атрибуты школы»: деление на классы, типовой учебный план, деление на образовательные предметы, уроки и учебники, «этот кладезь школьной премудрости и критерий школьных успехов», разумеется, не станет и оценок, свидетельств, дипломов, наказаний и наград. Вместо классов будут «рабочие бригады», роль учителя сведется к роли руководителя таких бригад, традиционные предметы будут заменены «проектами», а учебники — библиотекой. Школы перестанут быть независимыми «учреждениями» и станут «цехами» фабрик и заводов, шахт и колхозов. Учебный план каждой школы будет сосредоточен вокруг «промышленно-финансового плана» того «предприятия», чьей организационной частью станет данная школа. Так школа полностью сольется с жизнью, школа станет частью социалистического производства. Как видим, в теории отмирания школы мы встречаем в удвоенном виде все уже известные мотивы коммунистической педагогики: индустриализм Блонского, отрицание традиционных предметов, даже мысль Шацкого об общественном труде как исходной точке преподавания и, наконец, мысль о полном слиянии школы с жизнью и безусловное отрицание автономии в духе Калашникова.

Но, несмотря на весь свой утопизм, теория отмирания школы определила школьную политику советской власти в период первой пятилетки и вызвала то, что в 1932—1933 г. высшая инстанция партии назвала «вредным снижением качества школы». Новый поворот в школьной политике советской власти начался уничтожением всех «левых теорий», крайним выражением которых была и теория отмирания школы. Этот поворот вскоре привел к отрицанию всей прежней коммунистической педагогики, начиная с Крупской и до Шульгина. Постепенно возобновлялись все «атрибуты» старой школы (учебные предметы: вводились история, география и даже латинский язык; деление на классы; уроки и учебники; оценки и экзамены; различия между основными и второстепенными предметами; поощрения и наказания и т.д.). Одновременно с этим вредными были объявлены вообще все «новые методы»: глобальный, Дальтон-план, метод проектов, ручной труд в школе, ученическое самоуправление, а также и педология с ее тестами и требованием индивидуализации в обучении и селекции. Обновление старой школы XIX в. требовало новой педагогической системы и нового

учебника педагогики. Такой учебник написал по поручению Наркомпроса М. Пистрак, и до сих пор «Педагогика» Пистрака считается единственным признанным и разрешенным учебником педагогики^{19*}. Пистрак считает свою педагогику марксистской. Действительно, по нему «воспитание — явление социальное», а цель его — «воспитание коммунистического сознания». Между тем он фактически базируется не столько на мыслях Маркса о «политехническом» характере будущей школы, сколько на мыслях Ленина о том, что «коммунистом можно стать лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество», и на Сталине, который говорит: «чтобы строить новое общество, нужно знать, нужно овладеть наукой, а чтобы знать, надо учиться.» Поэтому главная задача школьного образования — «овладеть основами наук». «Только приобретя в школе солидные и систематические знания основ наук, широкие массы трудящейся молодежи могут овладеть техникой и успешно завершить дело коммунизма». Между тем, так же, как нужно сначала хорошо усвоить беспартийную науку, прежде чем начать строить науку новую, так и «советская педагогика строится на основе достижения беспартийной педагогики, давая ей другое направление и другое развитие, которое соответствует задачам рабочего класса». Поскольку Пистрак решительно отбрасывает все т.н. «новые методы» как «мещанские», то и «гражданская педагогика», на которой он строит свою советскую педагогику, — педагогика XIX века, воспринимается им как рецептура, как собрание технических правил о том, как молодежи усвоить «основы наук». И действительно, вся позитивная часть учебника Пистрака состоит из рецептов, как ставить оценки, как проводить опрос учеников на уроках и на экзаменах, как должны сидеть ученики на занятиях, как использовать поощрение и наказание и т.д. О том, что теперь осуществленное после двух пятилеток новое «бесклассовое» общество требует полностью нового типа школы, о которой мечтали Крупская и Блонский, нет ни слова. Получается, что новое общество требует педагогики, которая строится на понятиях старой педагогики XIX в. Советская педагогика теперь отличается от педагогики XIX в. только тем, что использует другую точку зрения на мир, а эта точка зрения признала — после стольких экспериментов, — что не в состоянии создать свою собственную новую педагогическую систему.

9. Педагогика культуры

Воспитание — сложный процесс, состоящий из нескольких слоев, расположенных один поверх другого, подобно геологической структуре земной коры. В этой его сложной структуре отражается сложность человеческого бытия, поэтому можно было бы за основу классификации педагогических учений принять то понимание человека (антропология), которое может быть отправной точкой в определении сущности воспитания. Согласно натурализму, человек исключительно естественное, биологическое существо, психофизический организм, который лишь количественно отличается от других животных. В соответствии с этим натуралистическая педагогика видит в воспитании исключительно естественный процесс выращивания психофизического организма, а также в этом видит причину процесса приспособления организма к биологической среде с помощью образования в нем постоянных реакций на влияние среды. По социализму, человек существо прежде всего социальное, член общественной группы, и сущность воспитания состоит в формировании, или обработке, человека социальной группой по образцу, который наиболее соответствует интересам этой группы и ее стремлению сохранить себя во времени (в но-

вом поколении) и укрепить свою мощь. С социологической точки зрения, воспитание прежде всего, и даже исключительно, общественный процесс обработки человека в интересах господствующей социальной группы, оно оружие борьбы за власть, которая является сущностью общественного бытия. Социальная педагогика Шацкого не может быть причислена к социализму, т.к., по Шацкому, воспитание не только не функция общества и не орудие борьбы за власть, а, напротив, автономный процесс развития личности, которая преобразует общество. То же следует сказать обо всем направлении свободного воспитания, из которого вышел Шацкий. Ветцель прямо определяет воспитание как процесс, в котором отношение власти полностью побеждено отношением любви. Это направление можно назвать романтизмом. Согласно данному направлению, человек не биологическое существо, не член социальной группы, а духовная личность, которая реализуется в обществе и в психофизическом организме, но превосходит их, наслаиваясь на них как некий высший слой бытия. Внутреннее освобождение личности от цепей, которые надела на него немощь биологического организма и своеволие общественной власти, составляет сущность воспитания. Правда, описать в позитивном смысле, в чем состоит процесс самоосуществления личности, направлению свободного воспитания не удалось, т.к. свободу оно понимало очень негативно. В русской педагогике XX века это направление расчищало пути, было романтическим прологом для идеалистической педагогики, которая нашла свою первооснову в философии неокантианства.

Представителем идеалистической педагогики, основанной на неокантианстве, является **М.М.Рубинштейн**^{20*}. По Рубинштейну, педагогика — это философская наука о воспитании, каким оно должно быть, она отличается так же от педагогической психологии, как гносеология в понимании Риккерта¹⁶ (учителя Рубинштейна) отличается от психологии познания. В то время как последняя исследует факты психической жизни и утверждает их законы, первая исследует, каким должно быть воспитание, и в этом смысле педагогика — наука нормативная. Нормы, устанавливающие то, что необходимо, следует отличать от технических норм. В то время как технические нормы условны, зависят от целей, которым служат, первые безусловны, будучи выражением объективного должностования (Zollen). Поэтому нормативный характер педагогики не превращает ее в технику и еще меньше в рецептуру. Педагогика — наука о безусловных целях воспитания. Эти цели согласуются с жизненными целями, а высшая цель — воспитание идеальной личности, как автономной личности. Путь к автономии личности идет от аномии (детства) через гетерономию (школьный период). Рубинштейн здесь использует схему, которая, начинаясь с Канта, была в немецкой педагогике использована в характеристике педагогического процесса другим выдающимся представителем неокантианства — П.Наторпом (см. его «Социальную педагогику»). К сожалению, Рубинштейну не удалось разработать систему идеалистической педагогики. После Октябрьской революции в России, где идеалистическая философия была запрещена, он сосредоточился на отдельных проблемах, преимущественно психологических.

По-иному сложилась судьба **С.Гессена**, другого ученика Г.Риккерта, который, как и Рубинштейн, занимался исследованием педагогических проблем. Вынужденный в конце 1921 года уехать из России, он имел возможность в эмиграции опубликовать ряд работ на русском и иностранных языках и таким образом изложить подробно разработанную педагогическую систему. Отправной точкой для Гессена служит не объективное значение

необходимости, а понятие безусловных ценностей и культуры как осуществление этих ценностей в истории. Отношение человека к ценностям — это отношение sui generis¹⁷, которое полностью отличается от отношения причинной необходимости, которое определяет бытие человека как естественной единицы (психофизического организма), а также и от отношения принуждения со стороны власти, которое определяет бытие человека как члена общественной группы. Ценность не принуждает человека так, как причина, не принуждает его так, как власть, но она призывает человека свободно принять ее и осуществить в жизнь. Ее характеризуют не необходимость (Müssen), не принуждение (Zwang), а безусловная значимость (Daltung), примером которой является этическая необходимость. В своем отношении к ценности человек выступает не как психофизический организм, не как член социальной группы, а как свободная личность. Понятия свободы и ценности связаны. Таким образом, мир ценностей, как тех, что «имеют значение», так и тех, которые реализованы человеком с помощью свободы, есть некий особый слой бытия, который опирается на слой социального бытия, подобно тому как социальное бытие опирается на слой биологического (психофизического) бытия. Это мир культуры, которая реализуется в истории. Вслед за Риккертом Гессен сначала избегал термина «дух» как очень многозначного, но в конце своей первой работы он говорит, что предметом всего его исследования было именно духовное бытие, которое объективно характеризуется своим ценностным характером, а субъективно — свободой. В своих более поздних работах Гессен использует термин «дух» для обозначения мира культуры и истории, следуя примеру Николая Гартмана¹⁸ и Джованни Джентиле.

Из сказанного следует различие, которое Гессен проводит между воспитанием и образованием: воспитание — это процесс выращивания и формирования психофизического организма человека, а образование — это процесс выращивания и формирования человеческой личности, а это одновременно и процесс роста ее творческой свободы, и процесс приобщения ее к культурным ценностям. «Воспитание» — это естественное условие «образования», ибо личность как духовное начало реализуется в психофизическом организме, на который она наслаивается как высший пласт бытия. В то время как воспитание — предмет изучения педагогической физиологии и психологии, образование — это предмет изучения педагогической философии, как прикладной философии. Если философия — это наука о ценностях и их вневременном значении, тогда педагогика — это наука о реализации ценности в субъекте, о росте целей и задач в процессе образования личности и ее вращивания в культуру, поскольку ценности получают в процессе роста личности характер образовательных задач. Поэтому педагогика и есть прикладная философия, и она делится на столько разделов, сколько существует философских дисциплин (сколько существует главных разновидностей ценностей): на теорию морального, научного, эстетического, религиозного, правового и хозяйственного образования, которые являются прикладной этикой, логикой, эстетикой и т.д.

В более поздних своих работах Гессен расширил и уточнил свою терминологию следующим образом. Воспитание (Erziehung) — это обширнейшее понятие, которое охватывает пласты, которые наслаиваются один на другой: укрепление (рост и дрессировка) психофизического организма (Pflege), обработку человека как члена социальной группы (Zucht) и образование (Bildung) как выращивание духовной личности человека через приобщение ее к безусловным ценностям и тем самым вращивание ее в достижения культуры. Процесс выращивания и дрессуры — процесс общий для человека и высших животных; второй процесс — «обработки» — наполняет

собой все воспитание первобытного человека; для человека, который живет в культурной среде, суть всего процесса воспитания — это образование, а оба первых процесса — только естественные и социальные условия образования. Укрепление психофизического организма — предмет изучения педагогической физиологии и психологии; обработка человека как члена общественной группы — предмет педагогической социологии, а педагогика, в действительном смысле этого слова, изучает процесс образования. Поэтому Гессен свои «Основы педагогики» и называет «Теорией образования» (точно так же, как позже независимо от Гессена Кершенштейнер назвал свой труд «*Theorie der Bildung*»). В общей сложности его направление можно было бы назвать персоналистической педагогикой или культурной педагогикой²⁰. Это то направление, к которому в немецкой педагогике относится Кершенштейнер, так называемая «*geisteswissenschaftliche Pädagogik*» (Шпрангер, Литт)²¹, а также итальянская педагогика актуалистического идеализма (Джентиле, Ломбардо-Радиче)²¹.

Не вдаваясь здесь в детальное изложение педагогической системы Гессена, которая известна югославскому читателю²², укажем лишь на некоторые ее особенности, которые, по мнению самого автора, являются важнейшими. В отношении материала его характеризует стремление охватить как можно большее число педагогических проблем, интересующих как теоретиков, так и реформаторов-практиков. В своей системе Гессен подробно излагает разработанную общую теорию дошкольного, школьного и внешкольного образования, теорию университета, рассматривает вопросы трудовой и единой школы, ученического самоуправления и проблемы национального и физического образования, но так же детально излагает он целый ряд отдельных вопросов, таких, как проблема наказания, наглядность в преподавании, методика чтения и письма и т.д. В более поздних работах автор излагает теорию хозяйственного и государственного образования, теорию вспомогательной школы и воспитания дефективных детей. С другой стороны, в большом количестве специальных работ Гессен анализирует и подвергает критике другие педагогические направления (Дьюи, Кершенштейнер, Джентиле), практические реформаторские эксперименты (Монтессори, Дальтон-план), тенденции развития и переустройства школы в разных странах (советская школа, английская, чехословацкая, американская, польская, французская). При этом он пытается весь этот материал из области теоретической и практической педагогики осветить со своей философской точки зрения, показывая, как все даже истинно педагогические вопросы в конечном счете сводятся к проблемам философского характера. Правда, в этом стремлении автора кроется большая опасность, которую он не всегда успешно избегает: опасность большого схематизма и введения схемы, которая имеет чисто эвристическое значение (например, схема ступеней «аномия — гетерономия — автономия», которую автор позаимствовал у Наторпа). Точно так же и в материале, который автор уже рассмотрел, кроется целый ряд белых пятен. Например, вне поля зрения автора остались очень важные разделы педагогики, такие, как теория художественного и религиозного образования, или такие важные и характерные для нашего времени направления, как психоанализ, индивидуальная психология, социализм Дюркгейма, французский персонализм (Маритен²³ и направление L'Esprit), а также христианская вероисповедальная педагогика (православная, католическая, протестантская).

Выступая как прикладная философия, педагогика использует метод, который естествен для философии. Гессен называет его диалектическим, но толкует его так, что это толкование близко к тому, которое Риккерт на-

звал «гетерологией». Отрицая схематизм триады Гегеля, особенно выделе- ния отрицания в особую ступень логического и даже временного развития, Гессен видит сущность диалектического отношения во «взаимном напря- жении» между двумя началами, которые часто являются последовательными позитивными ступенями развития. Так, например, в игре, по автору, «просвечивает» будущий урок (лекция), в уроке — будущее творчество, в основном образовании — будущая система науки, а в этой системе — метод научного исследования. В любом образовательном действии существу- ет подобная двойственность, два начала, находящиеся между собой в от- ношениях взаимного напряжения. Это напряжение разрешает не мысль в высшем смысле этого слова, как у Гегеля это делает только воля, а творче- ское действие воспитателя. Такое понимание диалектики напоминает диа- лектику Прудона²⁴, а сам автор пытается показать, что такое понимание было уже у Платона (например, в его теории добродетели). Здоровый диа- лектический процесс развития содержится в том, что низшее начало, до- стигая более высокой ступени, переходит в высшее, задерживаясь в нем как его момент («Aufhebung» по Гегелю, но без особой стадии отрицания). Так, игра, с которой справился ребенок сам, постепенно переходит в урок, но сохраняется в нем как его момент. С другой стороны, если низшее на- чало (или низшая ступень) отделяется от высшего, тогда высшее в нем не «предчувствуется», т.е. не есть его цель и оправдание, оно вырождается и распадается. Тогда выходит на сцену «скверная диалектика». По Гессену, всякое философское и педагогическое начало кроет в себе опасность соб- ственного извращения, имеет своего «двойника». Своего двойника имеет, например, и игра, которая вырождается в развлечение, забаву; труд, кото- рый вырождается в техническую работу; наглядность, которая вырождается в занимательность, или, если взять примеры другого рода, автономия и конкретное целое имеют своих двойников — самодостаточную нейтраль- ность и механическую общность. Диалектический метод Гессена в значи- тельной мере содержится и в том, что он в характеристике каждого педаго- гического начала считает необходимым указать на его «опасность», или его «маску», которая выходит на сцену тогда, когда это начало абсолютизиру- ется или «изолируется», т.е. отделяется от противоположного ему высшего или подчиненного начала. Такое понимание развития искажается в нату- ралистической педагогике (а также и у Дьюи), поскольку оно оторвано от идеи вневременных ценностей.

Идея целостности играет особенно важную роль в системе авторской мысли, поскольку коренится в его понимании диалектического развития как последовательного осуществления начала полноты, множества (pletoma). К идее целостности сводится в конечном счете сущность трудовой школы и единой школы. В понимании автора она определяет преподавание, которое на всех ступенях школы должно быть суммарным преподаванием. Две сторо- ны целого (integritas) — это момент социальный и момент индивидуальный, которые не только не противоречат друг другу, но и взаимообуславливают друг друга; насколько высшее начало целого проявляется во внутренней структуре класса или во всей школьной системе в целом, или в организации преподавания, настолько живет параллельный процесс социализации и ин- дивидуализации структуры класса, школьной системы и преподавания. Пе- дагогику Гессена мы могли бы назвать и интегральной педагогикой, ее отли- чие от педагогики тоталитарной состоит в том, что он целостность понимает как внутреннюю форму или структуру образования, а не как готовый взгляд на мир, который обладает правом поставить клеймо обязательного единооб- разия на все содержание образования. Впрочем, в специальном исследова-

нии Гессен показывает глубокое различие, существующее между мировоззрением и идеологией, которая является двойником, механической маской мировоззрения. Мировоззрение вырождается в идеологию тогда, когда отделяется от начала личности, с которым она соединяется по сути, и вместо того, чтобы быть выражением личности в ее стремлении к истине, мировоззрение становится орудием власти. Признавая, что всякое образование есть выражение и открытие мировоззрения, автор решительно отвергает всякое идеологическое воспитание. Идеологическое воспитание перестает быть духовным процессом образования личности и становится социальным процессом обработки молодежи в соответствии с образом, отвечающим интересам группы, которая стремится укрепить свою власть.

Утверждая, что воспитание в высшем своем слое — духовный процесс образования личности, Гессен не отрицает нижних слоев воспитания: укрепления психофизического организма, обработку человека как члена общественной группы. Между тем воспитание тела и души человека — это не только чисто «физическое» или «психическое» воспитание, оно пронизано высшими задачами, которые в нем «предчувствуются», т.е. определяется оно в своем характере целями общественными, хозяйственными и научными, как это доказал Джентиле, а до него еще Лестрафт. Точно так же и обработка индивидуума в обществе, достигшем известной ступени культурного развития, никогда не является его чистой обработкой в интересах общественной группы, оно пронизано задачами образования личности, т.е. включается в культурные ценности, потому что всякая общественная группа — сословие, класс, государство — стремится обосновать и оправдать свои собственные интересы культурной традицией, которая претендует на наднациональную (надсословную, надклассовую, надгосударственную) значимость. Поэтому общественное воспитание (обработка индивидуума) получает характер правового воспитания, ибо право — это тот элемент, с помощью которого духовное бытие просматривается в бытии общественном. Чем сильнее в данном обществе напряжение духовного творчества, чем более богата и более жизненна его культурная традиция, тем правовая организация общества сильнее ставит клеймо на общество как на духовную общность, которая соединена не только цементом власти, но и общими культурными ценностями. Поэтому такое большое значение придает Гессен правовому воспитанию, которое, по нему, — сущность верно понятого государственного воспитания.

10. Религиозная педагогика

Один из симптомов внутренней слабости православной Церкви в России в конце ее синодального периода, который привел ее к полному подчинению государственной власти и который государственная власть использовала как орудие политической борьбы, — состоит в отсутствии в конце XIX века — начале XX века оригинальной педагогической мысли, которая базировалась бы на православии. Попытку С.Рачинского²³ связать народную школу с церковным приходом и влить в нее настоящую религиозную струю (в 80-х гг. прошлого столетия) использовал К.П.Победоносцев²⁴ в создании сети «церковно-приходских школ», которыми административно руководило синодское правление и которые были задуманы как одно из средств «замораживания» России, в частности как средство в борьбе с неудержимым расширением деятельности земского и городского самоуправления в области народного образования. Это подчинение церковной школы политическим замыслам власти не могло не сковать развитие религиозно-педагогической мысли в России. «Среди представителей православно-

церковной педагогики, которые, например, занимали кафедры педагогики в духовных академиях, в XX в. нет ни одного более или менее известного имени», — говорит В.Зеньковский. Самый значительный из русских религиозных мыслителей конца XIX века Вл.Соловьев не занимался вопросами воспитания; эти вопросы точно так же остались вне поля зрения и религиозно-философского движения, которое с 1906—1912 гг. было характерным явлением русской духовной жизни. Это движение, находясь под сильным влиянием Вл.Соловьева и дав позже свои плоды в философии, социологии и литературе, стремилось к обновлению православной Церкви и ее освобождению от государства, но до рассмотрения педагогических вопросов тем не менее дело не дошло. Революция изменила это положение, поставив перед церковью, освобожденной от государственной зависимости, которая душила ее внутреннюю жизнь, задачу обновления, а затем и самосохранения в связи с гонением, которое началось со стороны советской власти. Разумеется, в советской России не могло быть и речи о публикации каких бы то ни было работ из области религиозной педагогики. Но она большое влияние получила за границами России, в эмиграции.

В.В.Зеньковский^{21*} — главный представитель религиозной педагогики в эмиграции. По его представлению, педагогика должна преодолеть как натурализм (к педагогическому натурализму, по Зеньковскому, относятся и социологизм советской педагогики), так и идеализм, главный недостаток которого состоит в том, что он понимает область воспитания как область автономную, т.е. со стороны формальной структуры школы и независимо от содержания воспитания, или независимо от «борьбы точек зрения на мир, которая сейчас ведется». Настоящая «целостная школа» возможна лишь на основе целостного понимания мира. «Несмотря на многое неприемлемое, советская педагогика подходит ближе к этим темам, чем педагогический идеализм, который не может выйти за границы проблематики, связанной с формой педагогического процесса». Отрицая одинаково натуралистический оптимизм Руссо и учения Канта о «радикальном зле» человеческой природы, Зеньковский хочет в своем учении о детской душе «совместить оба учения, соподчиненные подчинить в учении об образе Божиим и в учении о греховности, вошедшей в человеческое существование и подлежащей устранению через раскрытие и укрепление духовных сил человека, что возможно лишь в Церкви и через Церковь». В соответствии с этим «цель педагогического влияния» он определяет как «открытие образа Божия в детях через подготовку их к жизни в этом мире и к жизни вечной». Как и идеалисты, Зеньковский считает, что «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». Между тем под «духовной стороной в человеке» Зеньковский понимает не то, что идеалист называет духовной культурой (мораль, наука, искусство), которая, по Зеньковскому, имеет только «инструментальное значение», но понимает «религиозный процесс воспитания», который «образует истинную и последнюю тему воспитательного влияния на детей». «Не образование интеллекта иерархически стоит здесь на первом месте, но содействие духовному росту, в котором дан ключ к общему здоровью юной души. Необходимо, чтобы в школе открывались и укреплялись религиозные силы души... Это ставит вопрос о целостной школе, которая не должна быть самодовлеющей, быть функцией жизни и охранять душу ребенка от ...превращения великих тем жизни в темы научного, эстетического или морализующего отношения». Поскольку открытие и укрепление духов-

ных сил человека «возможно только в Церкви и через Церковь», следовательно, «школа может верно делать свое дело, только 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 структуру, в отношение школы, чтобы она не впала в опасность внутренней секуляризации... Освещение всей жизни в духе Церкви, раскрытие целостности христианской жизни во всех формах культуры и творчества должно переходить в школу и развивать у детей такую духовную установку, при которой они сознавали бы себя призванными к борьбе за христианство». Потому что «время «нейтральной» культуры ушло», и «мы стоим ныне всюду, особенно в России, перед грандиозной борьбой религиозной и антирелигиозной культуры».

Неверно бы было приписывать Зеньковскому какие-либо «тоталитарные» взгляды. Он решительный противник тоталитаризма, и не только потому, что тот отрицает свободу духа — главный постулат христианства.<...> Зеньковский решительно отделяет свою православную антропологию (особенно в учении о грехе от прародителей) как от протестантской, так и от католической точек зрения. Между тем остается неясным, каким образом идея полного очерковления жизни или «церковной культуры» соединяется с провозглашенным отрицанием «внешнего подчинения воспитания церковному клиру», тем более что Зеньковский проявляет явную склонность идентифицировать Церковь, как мистическое тело Христово, с исторической организацией православной Церкви. Педагогика Зеньковского — это не только религиозная педагогика и даже не только вероисповедальная, она — церковная педагогика. <...>

ВВ Любой учитель, обремененный педагогическим образованием, с большим или меньшим успехом изучал и сдавал в студенческие годы курс истории педагогики. Излишне напоминать, что даже при самом искреннем стремлении преподавателя, читавшего данную дисциплину, приблизить ее содержание к актуальным потребностям и интересам студентов он, как правило, сталкивался с их вежливо сдержанным отношением к этой «лавке древностей». Не будем спешить с обвинениями в адрес незадачливых студозов, легкомысленно отвергающих педагогические теории и опыт прошлого. Как уже отмечалось на полях этой книги, до осознания важности теории необходимо дорасти эмоционально. Иными словами, только поняв и почувствовав на практике глубину и сложность стоящих перед педагогом проблем, начинаешь искать ответы на те вопросы, что мучают тебя сегодня, в прошлом. У студента такая потребность еще не сформирована. Поэтому, нагрузив свою память перечнем имен людей, оставивших свой след в педагогической мысли, схематично усвоив основные положения их концепций, сдав очередной экзамен, студент радостно избавляется от «избыточной» информации. Таким образом, по отношению к истории педагогики (и не к ней одной) в педагогических вузах мы имеем дело с тем, что Гессен называл мертвым энциклопедизмом. В дальнейшем, при переподготовке учителей, где доминирует прагматический подход, упор делается на инструментальную, рецептурную, нормативную сторону вопроса в полном соответствии с установками, представлениями и взглядами педагогики XIX века. Получается своего рода замкнутый круг: студенты изначально не готовы к осмысленному творческому восприятию историко-педагогического пласта культуры, а действующие педагоги не припадают к этому источнику в силу занятости, прагматизма и

иллюзии его предшествующего усвоения в студенческие годы. Этот круг размыкает С.И.Гессен. Замечательно, что в кратком очерке истории педагогики XX века (а точнее — его первой половины) он без ложной скромности находит место и для себя, дает определение не только собственной системе, не упуская, между прочим, ее минусов, но также подчеркивает специфику своего подхода к анализу педагогических течений. Суть его в стремлении со своей философской точки зрения осветить весь материал из области теоретической и практической педагогики. Читатель этой книги уже неоднократно убеждался, что Гессен, как никто другой, умеет явить миру практическую мощь философии. Для него, исповедовавшего педагогику культуры, любые педагогические воззрения вырастают из ее контекста, и поэтому они неотделимы от ведущих умственных течений той или иной эпохи. Уже одного этого достаточно для того, чтобы избежать догматических схем, оживить картину истории педагогической мысли, сделать ее объемной, интересной для восприятия даже студентов. Тем не менее культурно-историческим подходом здесь не исчерпывается вся глубина взгляда на педагогику. При всей его несомненной пользе и продуктивности, он фиксирует лишь живую ткань времени. Между тем, по словам Платона, время — не что иное, как движущийся образ вечности. К вечности обращена в первую очередь философия. Бесконечные попытки прорыва человечества в Царство Духа и ценностей — вот то, что, по мнению Гессена, составляет внутренний, сокровенный смысл философских и одновременно педагогических поисков, в какую бы современную или давнюю эпоху они не предпринимались. При таком взгляде на суть педагогической деятельности восстанавливается порвавшаяся связь времен, возникает непреходящий, живой интерес к разнообразным педагогическим воззрениям и практическим шагам, направленным на их реальное воплощение.

И последнее. Понимая всю грандиозность задач педагогики высокого стиля, мы задаемся беспощадными вопросами, от которых никуда не уйти. По силам ли человеку осуществление прорыва в Царство Духа? Не слишком ли романтичны и преувеличены представления С.И.Гессена о возможностях воспитания к свободе? Ведь даже у Канта в минуту отчаяния вырвалось: «Из кривой человеческой древесины ничего прямого не создашь». Казалось бы, окружающая жизнь ежедневно и ежечасно подтверждает этот пессимистический взгляд на истинную природу человека. Но Гессен не отнесешь к кабинетным ученым, измышляющим должное в отрыве от злобы (в прямом и переносном смысле слова) дня. Он сполна испил чашу горечи XX века: гражданская война, эмиграция, фашистская оккупация, преследования по идеологическим мотивам в послевоенной социалистической Польше. Жизнь и судьба Сергея Иосифовича, дополнительный и, быть может, самый сильный аргумент в защиту педагогики ценностей и смыслов.

По-своему, в поэтической форме, единственный способ сохранения в себе человеческого, вопреки даже самым неблагоприятным обстоятельствам жизни, выразил замечательный русский поэт Б. Чичибабин с судьбой похожей и печальной:

Еще могут сто раз на позор и на ужас обречь нас,
Но, чтоб крохотный светик в потемках сердец не потух,
Нам дает свой венок — ничего не поделаешь — Вечность.

И все дальше ведет — ничего не поделаешь — Дух.

Дух и Вечность — две главные опоры С.И. Гессена — человека, философа и педагога.

ПРИМЕЧАНИЯ И КОММЕНТАРИИ

Примечания, помеченной цифрой и звездочкой, принадлежат С.И.Гессену, только цифрой — составителю.

К стр. 18

Педагогика как наука

Статья впервые опубликована как очерк первый «Очерков философской педагогики» в «Журнале Министерства народного просвещения» правительства адмирала Колчака, вышедшем единственным номером в Томске (1919. — № 1. — Июнь-август. — С.143—163). Очерк почти без изменений вошел в качестве введения в книгу «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» (Берлин, 1923).

1* В сущности, схема эта впервые была дана еще Платоном в его известном разделении государства на три класса: класс ученых (=образованность), класс стражей (=гражданственность) и класс хозяйственный (=цивилизация). В отличие от Платона мы только полагаем, что каждому слою культуры не должен соответствовать определенный общественный класс, но каждый человек, участвуя в хозяйственной жизни общества и в гражданской его жизни, должен быть причастен к образованности.

2* Даже там, где рисунок (зверь, птицы или другого животного) с виду не служит никакой внешней цели, он имеет служебное магически-утилитарное значение. Изображая дух племени (тотем), рисунок имеет целью предохранить жилище, оружие или владельца амулета от возможных со стороны тотема злых поступков. Поэтому рисунок даже в своих деталях определяется обычаем — точно воспроизводить оправдавший себя в своей магической силе амулета. Будучи главной целью рисунка, это сковывает свободу просыпающегося в первобытном человеке художника.

3* Этой проблемы касается В.Ключевский⁴ в 1-ом томе «Курса русской истории» (4-е изд., — М., 1911. — С.120) по поводу вопроса о начальных фактах русской истории. Два признака обозначают, по мнению Ключевского, начало истории народа: «самое раннее воспоминание его о самом себе и самая ранняя общественная форма, объединившая его в каком-либо совокупном действии».

Нужно ли говорить, что при таком понимании история, будучи совокупным действием народа, а не просто жизнью, превышает самосохранение и, значит, возможна только там, где народ работает над культурными ценностями? Историческое мировоззрение Ключевского пронизано этой мыслью о единстве понятий истории и культуры.

4* Этому не противоречит взгляд Канта о самоценности каждого человека как такового. Человек есть цель в себе и не может быть употреблен только как средство не в силу своей психофизической природы, но потому, что он — носитель нравственного закона, т.е. абсолютной ценности Добра.

5* Наличие истории языка не противоречит этому нашему утверждению. Поскольку язык представляет собою самостоятельную ценность, и его история не есть простое сплетение и отражение истории науки, хозяйства, права, религии, — ценность эта — эстетическая. Именно это обстоятельство послужило основанием для Кроче⁵ построить эстетику, как «общую лингвистику».

1 Евгения, евгеника (от греч. *eu genes* — хорошего рода) — теория о наследственном здоровье человека и путях его улучшения средствами генетики.

2 Проблема разведения понятий «цивилизация» и «культура» достаточно традиционна для философской и культурологической мысли, начиная чуть ли не с конца XVIII столетия.

3 *Бюхер Карл* (1847—1930) — немецкий экономист и историк.

4 *Ключевский Василий Осипович* (1841—1911) — крупнейший представитель русской исторической мысли либерального направления.

5 *Perpetuum mobile* (лат.) — вечный двигатель.

6 *Кроче Бенедетто* (1866—1952) — итальянский философ-неогегельянец, историк, публицист, литературный критик, политический деятель.

7 *Монро Поль* (1869—1947) — американский историк педагогики, автор «Истории педагогики» (1905, рус. пер. 1-е изд. 1913—1914).

8 *Платон* (427—347 до н.э.) — крупнейший философ Древней Греции, основоположник одного из важнейших философских направлений античности — платонизма, автор диалогов, затрагивающих основополагающие проблемы не только философии, этики и эстетики, но и педагогики и психологии.

9 *Локк Джон* (1632—1704) — английский философ и педагог.

10 *Руссо Жан Жак* (1712—1778) — французский философ-просветитель, писатель и педагог, идеолог свободного воспитания.

11 *Спенсер Герберт* (1820—1903) — английский философ и социолог, основоположник позитивизма.

12 *Песталоцци Иоганн Генрих* (1746—1827) — крупнейший швейцарский педагог, основоположник концепции формального образования и теории элементарного образования.

13 *Кант Иммануил* (1724—1804) — немецкий философ, родоначальник немецкой классической философии.

14 *Фребель Фридрих* (1782—1852) — немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания и игровой деятельности.

15 *Шеллинг Фридрих Вильгельм* (1775—1854) — немецкий философ, представитель немецкой классической философии.

16 Этатизм (от франц. *etat* — государство) — теория и политика, рассматривающая государство как высшую цель и результат социального развития.

К стр. 39

В защиту педагогики

Публикуется работа Гессена «Difesa della pedagogia» (Roma, 1949), изданная в серии «I Problemi della Pedagogia» римским издательством «Avio». Она представляет собой переработанную статью «Педагог», опубликованную в польском журнале «Ruch Pedagogiczny» (1947/1948, № 14, июнь-июль). Впервые на русском языке опубликована Е.Г.Осовским в журнале «Преподаватель» (2000 № 1). Перевод с итальянского языка Н.Г.Панковой. Редактор перевода Е.Г.Осовский.

1* Соответствующие термины из латыни и греческого: 1. Trofe (*cura, cultus*), 2. agoghe (*disciplina*) и 3. paideia (*cultura, humanitas*).

2* Сравнительная педагогика (англ.). Научный статус этой отрасли знания признан в российской педагогической науке (ред.).

1 *Давид Ян Владислав* (1859—1914) — польский педагог и психолог, один из основателей польской экспериментальной педагогики.

2 *Гжегожевская Мария* (1888—1967) — польский педагог, психолог и дефектолог, организатор специального образования в Польше. Сыграла важную роль в судьбе Гессена в первые годы его пребывания в стране.

3 *Уотсон Джон Бродес* (1878—1959) — американский психолог, основоположник бихевиоризма.

4 Гессен имеет в виду свою диссертацию, изданную в Германии (см.: *Hessen S. Die Padagogik der Montessori und ihre Schicksale.* — Halle, 1936).

5 Точное название книги: *Калашников А.Г. Очерки марксистской педагогики.* — Т. 1. Социология воспитания. — М., 1929.

Калашников Алексей Георгиевич (1893—1962) — педагог, деятель образования, ученый-физик. В 1946—1948 гг. министр просвещения РСФСР. Действительный член АПН РСФСР, сотрудник научно-педагогических учреждений.

6 *Дюркгейм Эмиль* (1858—1917) — французский социолог, психолог и социальный педагог, автор «Социологии образования».

7 *Крик Эрнст* (1882—1947) — немецкий философ и педагог начала XX в., автор книги «Философия образования» (Вена, 1922) и «Национал-социалистическое воспитание» (Берлин, 1935), официальный теоретик педагогики национал-социализма, основанной на идеях фашизма и расизма. Гессен подверг критике «немецкую политическую педагогику» Крика в работе «Das Problem der Autonomie der Erziehung», опубликованной в сборнике «Festgabe für Heinrich Rickert» (Baden-Baden, 1933). В чешском издании «Основ педагогики» 1936 г. Гессен называет «политическую педагогику» формой проявления упадка педагогического мышления. «Немецкая педагогика национал-социализма с философской точки зрения лишь «мировоззрение», подмененное «исторической ситуацией» в назначенных границах «Lebensraum» (т.е. нацистского жизненного пространства). Она не имеет ничего общего с философией» (см.: *Filozofické zaklady pedagogiky*. — Praha, 1936. — S.370).

8 *Знаецкий Флориан Витольд* (1882—1958) — польский социолог и социальный педагог. Автор «Социологии воспитания» (т.1—2, Варшава, 1928—1930); *Бистронь Ян Станислав*, польский педагог; *Халасинский Е.*, польский социолог и педагог. С последним Гессен в 1938 г. вступил в полемику по поводу его книги «Школа в американском обществе» на страницах журнала «Przegląd Sociologiczny», указывая, в частности, на опасность чрезмерного социологизма в педагогике.

9 *Маркс К., Энгельс Ф.* — Соч. — Т.37. — С.393—395.

10 *Дженцилле Джованни* (1875—1944) — итальянский философ и педагог, автор теории тотального подчинения личности интересам государства, организатор реформы итальянского образования 20-х гг., министр просвещения в правительстве фашистской Италии. Гессен опубликовал ряд работ, содержащих анализ его педагогических воззрений (см., в частности: *Hessen S. Die Padagogik Giovanni Gentiles // Die Erziehung*. — 1933/1934. — № 9. — S.401—422; № 10—11. — S.479—490); *Дж.Дженцилле*. Введение в философию/ Пер. с итал., вступ. ст., коммент. и указ. А.Л.Зорина. — СПб.: Алетейя, 2000).

11 *Ломбардо-Радиче Джузеппе* (1879—1938) — итальянский педагог, профессор Высшего педагогического института в Риме, редактор журнала «Национальное образование», активный участник реформы итальянской народной школы, друг и сподвижник Гессена.

Автор предисловия к первому итальянскому изданию «Основ педагогики» (1936) (об их научных связях и личных взаимоотношениях см.: *Ridgio P. La verifica dell'idealismo in G.Lombardo Radice e Sergio Hessen* — Palermo, 1974. 174 с.).

12 *Гумбольдт Вильгельм* (1767—1835) — выдающийся немецкий ученый-энциклопедист, языковед и философ.

13 *Вундт Вильгельм* (1832—1920) — немецкий психолог и философ, основоположник экспериментальной психологии.

14 *Наврочиньский Богдан Роман* (1882—1974) — польский педагог, сторонник «педагогики культуры».

15 *Суходольский Богдан* (1903—1992) — сторонник «педагогики культуры», переводчик и редактор ряда работ Гессена на польский язык.

16 *Кершенштейнер Георг* (1854—1932) — известный немецкий педагог. Гессен встречался с ним, когда тот находился на лечении в Баденвейлере.

17 *Шпрангер Эдуард* (1882—1963) — немецкий философ, педагог, психолог. Сторонник «понимающей психологии» и педагогики культуры.

18 *Дьюи Джон* (1859—1952) — выдающийся американский философ, психолог и педагог, один из основоположников прагматизма и инструментализма, активно интересовался экспериментами в области образования в Советской России.

19 *Росс Джеймс С.* (Ross J.S) — английский педагог и философ, автор книги «Groundwork of education theory» (L., 1956).

20 *Хаберлин П. и Майлан Н.* — швейцарские социологи.

21 *Мыслаковский Зигмунд Кароль* (1890—1971) — польский педагог.

22 *Фрыч-Моджевский Анджей* (1503—1572) — польский философ-гуманист и общественный деятель эпохи Возрождения.

Статья впервые опубликована в журнале «Русская школа» (Прага, 1934. — № 1. — С. 2—23). Одновременно была опубликована на немецком языке в «Записках Научно-исследовательского объединения» Русского свободного университета в Праге (т. I., № 2, С. 1—23).

1 *Пиаже Жан* (1896—1980) — швейцарский психолог. Среди проблем детской психологии изучал особенности детского мировоззрения. Гессен опирается на данные его книги: *Piaget J. La representation du monde chez l'enfant.* — Р., 1924).

2 *Анимизм и артифициализм* — понятия детской психологии того времени, опиравшейся на теорию рекапитуляции, которые характеризуют одухотворение ребенком, как и первобытным человеком, сил и явлений природы и эстетическое, художественное, мифологическое отражение действительности.

3 «Fair play» (англ.) — честная игра.

Впервые публикуются на русском языке фрагменты восьмой главы книги: *Sergej Hessen. Filosofické zaklady pedagogiky* (Философские основы педагогики). — Прага, 1936. — С. 199—218). Перевод с чешского языка выполнен Г. П. Мельниковым.

1* *Экстемпоралиа* (лат.) — письменное классное упражнение, выполняемое без предварительной подготовки. Данный прием использовался в дореволюционной русской школе при переводе с родного на латинский язык.

2* Из этого не следует, что шкала Бине и психологические тесты не имеют значения для педагогики. Они теперь могут достаточно точно определять крайние случаи умственной отсталости и врожденных психических дефектов. Однако они никогда не могут определить уровень культуры интеллекта. В педагогике они играют чисто отрицательную роль: определяют недостаток физических или психических способностей, на естественной почве которых только и может основываться позитивное развитие научной культуры интеллекта.

3* Этим мы не хотим затрагивать значения «школьных оценок», которые все же имеют свое оправдание только как средство контроля и диагностики, а не как единственная мера оценки.

1 *Бине (Бинэ) Альфред* (1857—1911) — французский психолог, основатель лаборатории экспериментальной педагогики, исследовал проблемы умственного утомления, интеллектуального развития детей, а также механизмы и закономерности психической регуляции поведения, автор работ и тестов по диагностике умственного развития ребенка.

2 «Ты очень верно схватил мою мысль, и я думаю, что теперь я уже разъяснил тебе то, что раньше не мог, а именно: один род поэзии и мифотворчества весь целиком складывается из подражания — это, как ты говоришь, трагедия и комедия» (*Платон. О государстве / Пер. А. Егунова*).

3 О педагогике как прикладной философии см.: *Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию.* — Берлин, 1923.

4 Обратим внимание на это типичное выражение для философского жаргона русского неокантианства, к которому по-прежнему принадлежит Гессен. Следует отметить, что весь комментируемый текст буквально переполнен традиционными штампами осмысленного русской философией рубежа столетий немецкого философского языка, верность которому мыслитель сохранял на протяжении достаточно долгого времени (о языке русского неокантианства см., например: *Исупов К. Г. О философской антропологии М. М. Бахтина // Бахтинский сборник.* — Вып. I. — М., 1990. — С. 30—47; *Николаев Н. И. О возможных источниках терминологии ранних работ М. М. Бахтина // Бахтинский сборник.* — Вып. 2. — М., 1991. — С. 99—103, и др.).

5 Речь идет об известном труде швейцарского педагога «Как Гертруда учит своих детей. Попытка дать матерям наставление, как самим обучить своих детей: Письма Генриха Песталоцци» (1801).

6 *Натопн П. Песталоцци. Его жизнь и идеи.* — Пг., 1920.

7 См.: *Нагорн П.* Философская пропедевтика. — М., 1911; Его же. Социальная педагогика. — СПб., 1911.

8 *Майевтика* — повивальное искусство, которому, согласно Платону, Сократ уподоблял свою манеру философствования, в том числе построение обучающего диалога.

К стр. 100

Проблема национального образования

Публикуется с сокращениями глава того же названия из книги: *Sergej Hessen.* Filosofické zaklady pedagogiky (Философские основы педагогики). — Прага, 1936. — С.319—348). Глава специально переработана Гессеном для чешского издания.

1* Об этом Ушинский писал еще в 60-х годах прошлого столетия, т.е. до возникновения «второй империи». Сам он был представителем демократического движения народничества. Прославила его хрестоматия «Родное слово», которая до самой революции была самой популярной книгой для чтения в России. Ее общий тираж составляет несколько миллионов экземпляров.

2* Приведенные характеристики «народной души», особенно немецкой и русской, служат выразительным доказательством того, как жестоко смеется реальная история над всеми попытками определения «души народа» как готовой и неизменяемой субстанции.

3* Замечательно, что как у Руссо и Толстого морализм маскируется отрицанием культуры, так и, наоборот, отсутствие у русского народа своей прочной культурной традиции выдается славянофилами и Ушинским за положительное призвание русского народа, творчество которого, по их мнению, имеет своим средоточием не сферу внешней культуры, а внутреннюю область нравственности.

4* Совершенно соответствующее первоначальному значению слова «deutsch» — народ.

5* В современном интернационализме это отрицание предания выливается в отрицание всей предыдущей культуры, как буржуазной, и в стремление создать на ее месте совершенно новую культуру.

6* В этом смысле нации присуще то же свойство, которое характеризует все нравственные ценности. Как это прекрасно объяснил Макс Шелер¹⁰ (*Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertetnik*, 1914), нравственный поступок никогда не может быть своим собственным содержанием и не имеет права быть целью самому себе. Если кто-нибудь ведет себя хорошо, чтобы быть хорошим, то он никогда не будет хорошим, потому что будет вести себя фарисейски.

7* Лепелетье пишет в своем проекте: «Я требую образования, одинакового для всех, приспособленного к нуждам всех, образования, являющегося обязанностью Республики по отношению ко всем, словом, образования истинного и универсального национального».

8* Или из того же проекта: «Я требую, чтобы вы декретировали, чтобы, начиная с пяти лет до десяти для мальчиков и до одиннадцати для девочек, все дети, без различий и без исключений, воспитывались сообща за счет Республики, и чтобы все они, подчиняясь священному закону Равенства, получали одинаковую одежду, одинаковую пищу, одинаковое образование, одинаковое воспитание».

9* В этой книге дана, между прочим, замечательная критика той педагогики, которая ставит в центр преподавания языка орфографию, и в этой вечно меняющейся, часто под влиянием совершенно случайных факторов слагающейся форме языка видит какое-то особое национальное достоинство, на которое кощунственно будто бы посягать. Идея эпизодического курса грамматики впервые была высказана, в сущности, еще Гердером (*Reisejournal*, 1769): «Все должно быть предметом живого занятия! Нужно только поздно и мало записывать: при том то, что записывается, должно быть самым живым, наилучшим и тем, что более всего достойно вечности памяти. Так грамматика должна изучаться из языка, а не язык из грамматики. Так стиль должен изучаться из живой речи, а не речь из искусственного стиля». Уже в 1891 г. съезд учителей в Познани высказался «за сохранение и культивирование диалектов».

10* Хотя в последнее время во французском школьном образовании региональное направление в педагогике получает все большее признание (новые программы средних школ 1923 г. уже в значительной мере отражают влияние регионализма), общественное мнение во Франции до сих пор боится ввести диалекты в национальные школы, как о том свидетельствуют дебаты о школьном обучении в парламенте в 1930 г.

11* Региональная педагогика пустила прочные корни в Уэльсе, где в отличие от Франции почти во всем среднем образовании используется кельтский язык, который в средних школах изучают как самостоятельный предмет. Наконец, последняя реформа итальянской школы (1923 г.), как она была сформулирована Джованни Джентиле, должна была воплотить основные идеи региональной педагогики. По программам 1923 г. обучение родному языку должно исходить из местного диалекта, и даже основой обучения религии должна быть местная агнография. К сожалению, эти хорошие положения школьного закона 1923 г. не осуществились, в особенности это касается национальных меньшинств в Тироле и Триденте. В ЧСР региональная педагогика проявляется в использовании народного языка в словацких школах.

12* Среди других прав национальных меньшинств в этом трактате устанавливается обязанность соответствующих правительств принять должные меры к тому, чтобы в местностях, где значительная часть граждан имеет своим родным языком негосударственный язык, в публичных начальных школах образование детям этих граждан давалось на их родном языке с предоставления им школам «справедливой доли» в общем бюджете народного просвещения, а также право национальных меньшинств создавать за свой счет школы и другие учебные заведения со своим языком преподавания. При этом школы, управляемые соответствующими обществами, должны, при выполнении общих педагогических требований, предъявляемых государством к своим собственным школам, пользоваться правами государственной школы.

13* Несмотря на явно выраженный интернационализм, советское правительство под давлением обстоятельств было вынуждено в своей школьной политике избрать путь, который еще в дореволюционное время был обусловлен развитием национального вопроса в России. Школьное дело в Советском Союзе показывает широчайший спектр оттенков в решении национального вопроса, полюсами которого являются, с одной стороны, украинская школа, включающая в себя высшую школу, с другой стороны, — якутская школа, состоящая из нескольких начальных классов с двуязычным обучением (якутским и русским). Однако это реальное решение проблемы национальной школы, которое в принципе абсолютно верно, уже в своих основах подрывается двумя общими особенностями советской школьной политики: 1) государственной монополией всего школьного образования, исключающей возможность свободного состязания наций и очень часто приводящей к насильственной денационализации русского населения, и 2) всеобщей нивелировкой учебных программ в духе догматического «марксизма-ленинизма-сталинизма», отрицающего какую-либо ценность местной традиции. Тем самым национальная автономия школы в действительности сводится лишь к использованию родного языка с целью вбить в головы учеников один и тот же материал (одинаковое содержание коммунистического воспитания и пролетарского образования, использующих разные языковые формы, по словам творца советского федерализма Сталина). Нет сомнений в том, что русская революция повысила культурный уровень отсталых народов огромной колониальной империи, какой была царская Россия, и способствовала ее превращению в федеративное государство. Однако ничем не ограниченная диктатура коммунистической партии и московского центра делает советский федерализм пока что лишь внешней рамкой, которая еще должна быть наполнена реальным содержанием. Из этого примера видно, что необходимой предпосылкой правильного решения проблемы национального образования служит демократический государственный организм, обеспечивающий «суверенность права».

1 Катков Михаил Никифорович (1818—1887) — публицист и издатель, сторонник классического образования, один из вдохновителей контрреформ 70-х гг. XIX в. в области образования.

2 Толстой Дмитрий Андреевич (1823—1889) — в 1865—1880 гг. обер-прокурор Святейшего синода и министр народного просвещения России, руководил разработкой контрреформ в области образования. Ввел Правила о мерах к образованию инородцев.

3 Робеспьер Максимилиен (1758—1794) — крупнейший деятель Великой французской революции, один из руководителей якобинцев.

4 Лепелетье де Сен Фаржо Луи Мишель (1760—1793) — деятель Великой французской революции, якобинец, автор проекта о всеобщем едином бесплатном образовании детей. Его доклад «Об общей организации народного образования» см.: Педагогические идеи Великой Французской революции. — М., 1926. — С.246—269.

5 Имеется в виду известная статья «О народности в общественном воспитании» (см.: Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. — Т.1. — М., 1953. — С.55—138).

6 Стоюнин Владимир Яковлевич (1826—1888) — русский педагог и деятель народного образования. Выступил с «Заметками о русской школе» (см.: Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. — М., 1954).

7 Vis Dormitiva (лат.) — сила сна.

8 См. работу Гессена «Дисциплина, свобода, личность» в настоящем сборнике.

9 Станкевич Николай Владимирович (1813—1840) — русский общественный деятель, философ, поэт.

10 Шелер Макс (1874—1928) — немецкий философ-феноменолог, разработавший проблемы философской антропологии.

11 Мейнке Фридрих (1862—1954) — немецкий историк. Гессен участвовал в его семинарах во Фрейбургском университете и выступил с докладом «Политические идеи жироидистов», опубликованным в 1910 г. в журнале «Русская мысль» (№ 9, с.32—62), а в 1917 г. отдельной брошюрой.

12 Бауэр Отто (1882—1938) — один из лидеров австрийской социал-демократической партии и европейского социал-демократического движения. Автор программы культурно-национальной автономии.

13 Сьейес Эмманюэль Жозеф (1748—1836) — аббат, главный викарий Шартрского собора (1787 г.), известный деятель Великой французской революции, член Директории, после переворота 18 брюмера — консул, участвовал в разработке Декларации прав человека и гражданина.

14 Гильдебранд Рудольф — немецкий педагог и филолог. Один из лидеров реформаторского движения за художественное воспитание в Германии. Выдвинул альтернативный метод преподавания родного языка. Автор книги «О преподавании немецкого языка в школе и о немецком воспитании и образовании вообще» (1867). Русское изд.: «О преподавании родного языка в школе и о национальном воспитании и образовании вообще» (М., 1902).

15 Оруз Жан (Augouz J.) — педагог и филолог, активный сторонник культурной независимости Прованса. Гессен имеет в виду его книгу «La pedagogie regionaliste» (Paris, 1907), в которой развивались идеи региональной педагогики.

16 Реннер Карл (1870—1970) — один из лидеров австрийской социал-демократической партии, федеральный канцлер Австрии. Соавтор О.Бауэра по разработке программы культурно-национальной автономии.

17 Сен-Жерменский мирный договор 1919 г. был подписан между странами-победительницами в Первой мировой войне и Австро-Венгрией.

Статья представляет собой переработанный доклад «Нравственное воспитание как всеобщая форма человеческого образования», сделанный Гессеном на VI Международном конгрессе по моральному воспитанию, состоявшемся в сентябре 1934 г. в Кракове. В том же году была опубликована в материалах конгресса на немецком и польском языках и в 1935 г. в журналах «Die Erziehung» и «Ruch pedagogiczny», вошла в другие работы автора польского периода и публиковалась на чешском и итальянском языках. На русском языке

впервые была опубликована в книге «Жизнь и смерть. Сборник памяти д-ра Н.Е.Осипова» (т. II, Прага, 1936, с. 61—78).

1* Никто, кроме Достоевского, не умел с такой наглядностью показать связь, существующую между одиночеством («уединением») души и осаждающими ее внутри и скрывающимися комплексами.

2* Автор вполне сознает, что высказываемые им мысли требовали бы более подробного развития и обоснования, здесь, к сожалению, невозможного. Более подробное исследование показало бы также, что народность, так же как и личность, включает в себя все три слоя, начиная с полубиологического (племенного) вплоть до слоя объективного духа. Поэтому, точно говоря, чистыми примерами второго, социального слоя должны были бы служить сословия, классы, общины соседского типа «земли» и государства. Напротив, хозяйство и право, пронизывающие собой социальные целые, имеют уже особую реальность, приближающую их к типу реальности науки, языка, искусства как форм объективного духа.

1 *Наторп Пауль* (1854—1924) — немецкий философ и социальный педагог.

2 Гессен считал данную статью важной в том смысле, что она, по его словам, представляла попытку преодолеть ограниченность системы нравственного образования, изложенной им в «Основах педагогики». В статье впервые авторы вводит в иерархическую структуру личности и процесс воспитания четвертый, наивысший слой, отражающий вечность человеческого бытия и готовность к смерти. Заметим, что здесь Гессен максимально близко подходит к той трактовке понятий «нравственность» и «нравственная философия», которая характерна для Вл.Соловьёва и его последователей.

3 *Герbart Иоганн Фридрих* (1776—1841) — немецкий философ, психолог и педагог.

4 *Флитнер Вильгельм* (1889—1988) — немецкий педагог, последователь «философской педагогики».

5 *Иванов Вячеслав Иванович* (1866—1949) — русский поэт-символист, культуролог и философ.

6 *Грундтвиг Николай Фредерик Северин* (1783—1872) — датский просветитель и общественный деятель, создатель «высших народных школ».

7 *Соловьёв Владимир Сергеевич* (1853—1900) — русский религиозный философ, поэт. Речь идет об основном философском труде Соловьёва «Оправдание добра. Нравственная философия» (1897).

К стр. 143

Что такое единая школа?

Статья под таким названием впервые опубликована в журнале «Ruch pedagogiczny» (1936/1937, т.1, s.1—16). В развернутом виде вошла в качестве главы в книгу: *Hessen S. Struktura i treść szkoły współczesnej. Zarys dydaktyki ogólnej*. Warszawa, 1947 (Структура и содержание современной школы. Очерк общей дидактики) (2-е изд. 1959). Книга неоднократно издавалась в Италии. Перевод с польского языка выполнен М.А.Тимофеевым.

1 *Лассаль Фердинанд* (1825—1864) — видный деятель немецкого рабочего движения, философ и публицист, президент Всеобщего германского рабочего союза.

2 *Вильсон Томас Вудро* (1856—1924) — президент США (1913—1921), активный участник процесса послевоенного переустройства Европы.

3 *Холл Гренилл Стенли* (1846—1924) — американский психолог и педагог, осуществивший исследования в области экспериментальной педагогики, реформатор американской системы образования.

4 *Круци М.* — польский педагог. Гессен ссылается на его книгу: *Kreutz M. Rozwoj psychiczny mlodziezy*. Atlas., 1946.

5 *Бюлер Шарлотта* (1893—1974) — немецкий психолог.

6 *Адлер Альфред* (1870—1937) — австрийский врач, психолог и психиатр, последователь З.Фрейда.

Публикуется очерк: *Prof. Dr. S.J.Hessen. Ruska pedagogika u XX veku // Unitel. Beograd.* — № 9—10. — Maj-Jun. — 1939. — S.556—584). Он был написан Гессеном по-русски примерно в 1938—1939 годах, однако начало Второй мировой войны помешало его изданию. В сокращенном виде в сербском журнале «Unitel» в 1956 г. статья вышла на итальянском языке в серии «Проблемы педагогики».

Очерк представляет интерес как одно из первых исследований, в котором сделана попытка определить особенности и тенденции развития нового этапа русской педагогики. Интересна с точки зрения диалога «педагогических культур»: Гессен — Зеньковский. Зеньковским была написана статья с аналогичным названием, вышедшая вначале на немецком, а затем на русском языке в «Записках Русского научного института в Белграде» (1932, № 9, с.291—326). Несмотря на общность многих подходов и оценок русской педагогики XX в., позиции двух крупнейших педагогов российского зарубежья концептуально расходятся. Гессен как представитель педагогики культуры, опирается на аксиологический подход. Зеньковский рассматривает историю педагогики XX в. сквозь призму православного мирозерцания, основанного на христианской антропологии.

Перевод с сербского языка осуществлен К.Л.Цыгановой и Е.В.Кирляшовой. Редактор перевода Е.Г.Осовский. Редактором дополнены приведенные в сносках к статье биографические данные отдельных педагогов и устранены некоторые неточности.

1* *П.Ф.Кантеев* (1849—1922) — профессор Женского педагогического института в Петрограде, позже Психоневрологического института, автор известных работ по педагогике, плодотворный сотрудник педагогических журналов. Кроме вышеупомянутых трудов по истории педагогики, приведем еще следующие: Дидактические очерки, 1885, 2 изд. 1915; Задачи и основы семейного воспитания, 2 изд. 1913; Педагогический процесс, 1905. Под его редакцией вышла Энциклопедия семейного воспитания и обучения (3000 стр.), в создании которой участвовали известнейшие теоретики и практики воспитания.

2* *П.Ф.Лесгафт* (1837—1909) — профессор анатомии. Его исследования в области анатомии человека привели к вопросам физического воспитания. Известный педагог умел так преподавать свою науку, что его ученики действительно находили духовное в материальном, тем более что Лесгафт сочетал служение научной истине со служением истине общественной. На средства, которые предложил его ученик, он в 1883 г. основал в Петрограде «Биологическую лабораторию», а при ней (с 1896) «Высшие женские курсы воспитательниц и руководительниц физического образования», которые позже были преобразованы в оригинальный педагогический факультет с обширной программой. Целое поколение «лесгафтовцев», закончивших эти курсы, привнесли в русскую жизнь настоящий педагогический энтузиазм. Основные работы Лесгафта: «Семейное воспитание ребенка и его значение» (ч.1. Школьные типы; ч.2. Основные проявления ребенка), 6 изд. 1910 г. и «Руководство по физическому образованию детей школьного возраста». — Ч.1. — 2-е изд. — 1904; ч.2. — 1901 (с.392—407). Как автор Лесгафт имел меньшую популярность, нежели Лесгафт-преподаватель и общественный деятель.

3* См.: Sur les de la lassitude provoquee par les travaux intellectuels chez les enfants de l'age Scolaire. Paris, 1879.

4* *А.П.Нечаев* (1870—1932) — профессор философии Александровского лицея в Петрограде, позже профессор и директор Педагогической академии, проф. Психоневрологического института, в 1919—1923 гг. профессор Самарского, а затем Московского университета. Основные педагогические труды: Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. — СПб, 1910; Руководство к экспериментально-психологическому исследованию детей. — М., 1925; Память человека и ее воспитание. — М.-Л., 1929.

5* *Г.И.Россолимо* (1861—1928) — профессор невропатологии Московского университета, директор Института детской психопатологии и психологии, который он основал. Главный его педагогический труд — Психологические профили. 1910 (существуют переводы на французский и немецкий языки).

А.Ф.Лазурский (умер в 1917 г.) — профессор психиатрии Военно-медицинской академии в Петрограде и преподаватель психологии, доцент университета в Петрограде. Главный его педагогический труд: Очерк науки о характерах. — 2-е изд. — СПб., 1908. См. также статьи в «Вопросах философии и психологии» и «Вестнике психологии» (1904—1910).

Г.Я.Трошин (умер в 1938) — главный врач больницы св.Николая для душевнобольных, проф. психиатрии Казанского университета, в эмиграции профессор Русского педагогического института в Праге. Главный педагогический труд: Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. — СПб., 1915 (2 книги); также: Психопатология и педагогика. Русская школа за рубежом. — Прага, 1927—28. — № 27, и статьи о детской речи и процессе чтения, Русская школа (Прага), 1936—1937. (О Трошине см.: *Осовский Е.Г., Беленкова Л.А.* Педагогическая деятельность и научные воззрения Г.Я.Трошина // Дефектология. — 2000. — № 6. — С.77—82).

6* См. сб.: Вопросы педологии и детской психоневрологии. — М., 1921; *Н.И.Озерский* Метрическая шкала для исследования моторной одаренности у детей. — М., 1923; *Е.Н.Антипов*, статья в «L'Éducateur» (Geneve) за 1929 г.

7* Основные работы: *Блонский П.* Педология. — М., 1925; Трудные дети. — М., 1928; Педология в массовой школе 1-ой ступени, 7-е изд. — М., 1930. — *Басов М.* Общие основы педологии, 1928. — *Залкинд А.* Основные вопросы педологии. — М., 1927.

8* Полное название книги: Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. — Т.1—2. — Пг., 1915.

9* Главные работы *К.Н.Вентцеля* (род. 1857): Борьба за свободную школу. — М., 1907; Новые пути воспитания и образования детей. — М., 1909 (2-е изд. 1923); Этика и педагогика творческой личности (Сборник статей в 2-х т.). — М., 1913; Идеальный детский сад, 1913. (*К.Н.Вентцель* умер в 1947 г.)

10* Самая вдохновенная сторонница *М.Монтессори*, г-жа *Ю.Фаусек* критически отнеслась к отрицанию сю сказки и фантазии.

11* *Н.А.Рубакин* (род. в 1862 г.) еще до войны переселился в Лозанну в Швейцарии, где с незначительными перерывами живет и сейчас. Основные его труды: Письма к читателям о самообразовании. 6-е изд. — Берлин, 1925; на франц.языке. Париж, 1922. Психология читателя и книга. — М., 1930. (*Н.А.Рубакин* умер в 1946 г., похоронен в Москве.)

12* *С.Т.Шацкий* (1878—1934), поляк по происхождению, всю свою жизнь провел в Москве. Был природным педагогом, воспитание молодежи для него было смыслом всей жизни. Уже двадцатисемилетним «вечным студентом», неудовлетворенным абстрактной академической наукой, *Шацкий* в 1905 г. предпринял свой первый педагогический эксперимент: создал летний детский лагерь с одним сотрудником и без средств, но с огромным энтузиазмом. Этот опыт имел для *Шацкого* решающее значение первой интуиции, которую он всю свою жизнь развивал и формулировал, причем чаще на деле, чем в абстрактных понятиях. Теория для *Шацкого* всегда была размышлением о реальном педагогическом опыте, поэтому его работы относятся к конкретной и пережитой педагогике, педагогике действенной, классическим примером которой были в России педагогические произведения *Л.Толстого*. Произведениям *Шацкого* недостает логической связи конструкций и системности изложения, но это не мешает им быть целостными по замыслу и мыслям.

Основные работы: Дети — работники будущего, 1914; Бодрая жизнь, 1915; Годы исканий, 1925; Изучение жизни и участие в ней, 1925.

Автобиография *Шацкого* напечатана в кн.: *Черепанов С.А.* *Шацкий* в его педагогических высказываниях, 1928. См. мнение *Дж.Дьюи* о работе *Шацкого* в его статьях о поездке в СССР: «The New Republic» за 1928 г. В 1936 г. в Москве вышел сборник, посвященный памяти *Шацкого*.

13* Подробное изучение коммунистической педагогики см.: *S.Hessen und N.Hans.* Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen. — L., 1933 (польский перевод, 1934 г.), а также статьи: Русская коммунистическая педагогика, *Pedag. Rozhledy* (Педагогические горизонты). — Прага, 1932. — № 5—6 (переведены на польский). Полного советского описания коммунистической педагогики еще не существует. Большой

материал есть в книгах: *Пинкевич А.* Советская педагогика за 10 лет. — М., 1927 (существует и английский перевод). Педагогическая энциклопедия// Под ред. А.Калашникова. — Т.1—3. — М., 1927; *Пистрак М.* Педагогика. — М., 1935 (есть и более новые издания).

14* Статьи Н.Крупской были позже собраны в книги и много раз изданы: Народное образование и демократия, 1917. Вопросы народного образования, 1918. Сборник статей советского периода: В поисках новых путей, 1925. См. также: *Шульгин В.* Крупская как педагог. — М., 1928.

15* *П.Блонский* (род. в 1883 г.) — доцент, а после революции профессор Московского университета. Его труды: Трудовая школа. — Т. 1 и 2. — М., 1919 (есть перевод на немецкий); Педагогика, 1922. Автобиография П.Блонского в кн. *Рубина Н.*: Блонский в его педагогических высказываниях. — М., 1928.

16* *А.Пинкевич* (род. в 1884) — до октябряской революции был преподавателем средней школы в Петрограде и автором известной «Методики естественного», после революции — профессор и одно время ректор Московского университета. С 1930 г. не занимается активной деятельностью. (В 1937 г. А.П.Пинкевич был репрессирован и погиб.). Основные труды: Педагогика, т. 1 и 2. — Десять лет советской педагогики, 1927. Основы советской педагогики, 5-е изд. М., 1929.

17* *А.Г.Калашников* (родился в 1893 г.) — выдающийся деятель компартии, долго был руководителем профессионального образования в РСФСР, был главным редактором советской «Педагогической энциклопедии». В 1930 г. был отстранен от всех занимаемых должностей из-за «правого уклона» (вместе с Пинкевичем и общей «правой оппозицией»). Его главные работы: Индустриально-трудовая школа, 1919; Очерки марксистской педагогики, т. 1; Социология воспитания, 1929 (второй том не был опубликован); Предмет и задачи советской педагогики переходного периода, 1929. (В послевоенные годы А.Г.Калашников был министром просвещения РСФСР, занимался научной работой в учреждениях АПН РСФСР преимущественно в области политехнического образования. Умер в 1962 г.)

18* *В.Шульгин* последовательно развивает мысли, которые уже до него высказывали руководители украинского Наркомпроса Я.Ряппо и Г.Ф.Гринько (впоследствии осужденные и расстрелянные. Я.П.Ряппо подвергся репрессиям, но не был расстрелян.). См. книги Ряппо: Система народного просвещения Украины, 1924; Советская профессиональная школа, 1926; Проблема профессионализма и политехнизма в советской школьной системе, 1928. Книги В.Шульгина: Основные вопросы социального воспитания, 1924; В борьбе за марксистскую педагогику (совместно с М.Крупениной), 1929; Пятилетка и задачи народного образования, 1930. Как директор московского Института марксистско-ленинской педагогики с 1928—1932 гг. Шульгин вместе с сотрудницей этого института М.Крупениной издал сборники: Проблемы научной педагогики.— М., 1929—1930. См. также последнюю статью Шульгина «О школе» («На путях к новой школе». — 1931. — № 3). В 1932 г. Шульгин был отстранен от управления институтом, который вскоре был и вовсе закрыт. (В.Н.Шульгин (1894—1965) занимался музейным делом.)

19* *М.Пистрак* был в период нэпа высоким чиновником Наркомпроса, но при ликвидации «правого уклона» в 1929 г. был снят с должности и назначен преподавателем педагогики Педагогического института в Ростове-на-Дону; автор многих журнальных статей. Его последняя работа: Педагогика. Учебник для педагогических высших учебных заведений. — М., 1934, много раз переиздавалась с исправлениями, вызванными курсом обновления старой школы, который начался с 1932—1933 г. (М.М.Пистрак (1888—1937) в течение 14 лет руководил опытно-показательной школой-коммуной Наркомпроса. В 1936—1937 гг. директор НИИ педагогики. В 1937 г. репрессирован и погиб.)

20* *М.М.Рубинштейн* (род. в 1883 г.) — доктор философии Фрейбургского университета, с 1913 г. доцент, позже профессор Московского университета. Его главные работы: Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. — М., 1915; Об эстетическом воспитании. — М., 1917; Психология учителя, 1927 г. и др. (До начала 50-х гг. Рубинштейн преподавал в вузах Красноярска и Москвы. Умер в 1953 г.)

21* *В.В.Зеньковский* (р. 1883 г.) — доцент Киевского университета, позже профессор Русского педагогического института в Праге, с 1927 г. профессор Бор-

гословского института в Париже, постоянный руководитель Русского христианского студенческого движения за границей. Главные его педагогические работы: Психология детства, Лейпциг, 1924 (есть сербский и польский переводы); Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. — Ч. 1. — Париж, 1934. Печатал статьи в журналах «Русская школа за рубежом», «Путь», «Вопросы религиозного воспитания и образования», «Бюллетень религиозно-педагогической работы». См. также его доклад на Оксфордской конференции представителей христианской церкви 1937 г. «О взаимоотношении церкви, общества и государства», опубликованный в издании «Church, Community and State in Relation to Education» (London, 1938), и «Проекты меморандума православных педагогов» (опубликованы в «Бюллетене...», 1938, № 3—4), являющиеся исправленным с православной точки зрения меморандумом, который был принят в Оксфорде протестантским большинством участников конференции. (В.В.Зеньковский многие годы сотрудничал и переписывался с Гессеном В 1939 г. был арестован и на короткое время интернирован французскими властями. В 1942 г. принял сан священника, продолжал научную деятельность в области религиозной педагогики, психологии, философии и богословия. Автор некрологов-воспоминаний о Гессене. Умер в 1962 г.).

1 *Медынский Евгений Николаевич* (1885—1957) — педагог, видный историк педагогики. В 30-е гг. отстаивал принцип классового подхода к теории и истории педагогики. См.: Классовая борьба и воспитание. — М.:Л., 1931.

Желваков Николай Александрович (1893—?) — историк педагогики, преподаватель Московского пединститута им.А.С.Бубнова, составитель сборника «Избранных произведений» Песталоцци (1939) и «Хрестоматии по истории педагогики для вузов» (1936—1940). Трехтомное издание «Истории педагогики» Е.Н.Медынского было подвергнуто в 1936 г. критике за «антиленинскую вульгаризацию истории педагогики» (см. журнал «Педагогическое образование». — М., 1936).

2 *Сикорский Иван Алексеевич* (1852—1919) — психолог, психиатр и педагог. Основоположник экспериментальной педагогической психологии.

3 *Торндайк Эдуард Ли* (1874—1949) — американский психолог и педагог. Основоположник бихевиоризма.

4 *Бехтерев Владимир Михайлович* (1857—1927) — психиатр, психолог, невропатолог, глава Психоневрологического института, один из основоположников рефлексологии.

5 *Румянцев Николай Ефимович* (?—1920) — психолог, педолог, деятель русской экспериментальной педагогики.

6 *Эббингауз Герман* (1850—1909) — немецкий психолог-ассоцианист.

7 *Басов Михаил Яковлевич* (1892—1931) — психолог, педолог. Работы Басова в области педологии сыграли важную роль в развитии детской и педагогической психологии.

8 *Антипова Елена Владимировна* (Antipoff) (1892—1974) — педагог, психолог. В 1911—1916 гг. обучалась, а в 1926—27 гг. работала в Школе педагогических наук Э.Клаппара и в Институте Ж.Ж.Руссо в Женеве. В 1916—1926 гг. в России организовала школу для малолетних преступников. Опубликовала в психологических журналах статьи по исследованию умственной одаренности (см.: Умственный уровень дошкольников (Исследование по методу Бинне—Симона) // Педологический журнал. — 1923. — № 2, и др.). С 1928 г. в эмиграции в Бразилии, видный организатор школьного дела и психологической науки. В 1969 г. была избрана «Матерью года» Бразилии. (См.: *Осовский Е.Г.* Педагоги и деятели общественно-педагогического движения Российского Зарубежья. 150 биографий. — Саранск, 1997.)

9 Разработанная Н.И.Озерским методика обследования психомоторики (нормы и патологии в моторном развитии и словесной регуляции движений) с помощью определенной системы проб получила название «метрическая шкала Озерского» и широко распространилась в психологии и психиатрии в России и за рубежом.

10 *Радлинская Хелена* (1876—1954) — польский педагог и общественный деятель, работала в области социальной педагогики. Сыграла важную роль в судьбе Гессена своим приглашением для работы в Польше. Гессен написал статью о пе-

дагогических взглядах Радлинской (См.: *Pedagogika społeczna* H. Radlinskiej // *Chowanna*, 1936).

11 *Горбунов-Посадов Иван Иванович* (1864—1940) — педагог, активный сторонник теории «свободного воспитания». Редактор журнала «Свободное воспитание» (1907—1918).

12 *Петерсен Петер* (1884—1952) — немецкий педагог, сторонник идей «нового воспитания», автор Йена-плана — альтернативной системы организации деятельности школы на основе сочетания индивидуализации учебного процесса и коллективной работы учащихся. В журнале «Русская школа за рубежом» (1924, кн. 9, с. 124—128) Гессен опубликовал рецензию на книгу Петерсена «*Allgemeine Erziehungswissenschaft*» (В. I. Berlin, 1924).

13 Гессен называет плеяду известных в России деятельниц дошкольного воспитания: Валентину Николаевну Шацкую (1882—1978), Луизу Карловну Шлегер (1863—1942), Елизавету Ивановну Тихееву (1867—1943), Лидию Ивановну Чулицкую (1880—1938), Наталью Дмитриевну Лубенец и др., определивших инновационные процессы в дошкольном воспитании России на рубеже двух веков.

14 Народный университет Шаняевского — Московский городской народный университет, учрежденный в 1908 г. по инициативе генерала А. Л. Шаняевского. Отличался демократизмом, отсутствием формальных ограничений для слушателей, высококвалифицированным составом лекторов.

15 *Михайловский Николай Константинович* (1842—1904) — русский социолог и публицист, один из теоретиков народничества.

16 *Риккерт Генрих* (1863—1936) — немецкий философ, один из основателей баденской школы неокантианства. Оказал значительное влияние на формирование философско-педагогической концепции Гессена. Руководитель его докторской диссертации. Гессен осуществил переводы на русский язык основных работ Риккерта: «Философия истории» (СПб., 1908) и «Науки о природе и науки о культуре» (СПб., 1911). Оба перевода воспроизведены в книге: *Риккерт Г.* Науки о природе и науки о культуре (М., 1998).

17 *Sui generis* (лат.) — в своем роде.

18 *Гартман Николай* (1882—1950) — немецкий философ, основоположник «критической» онтологии. Гессен посещал его семинары. Оказал большое влияние на формирование философско-педагогических воззрений Гессена.

19 Персоналистическая педагогика — педагогика, основанная на философии персонализма (Ф. Ницше, В. Дильтей, Х. Ортега-и-Гассет, Э. Мунье, Н. Бердяев, Н. Лосский, Л. Шестов и др.). Считает личность высшей духовной ценностью и первичной творческой реальностью, а ее образование своим предместом. Имея в виду общность аксиологического подхода, Гессен ставит знак равенства между нею и педагогикой культуры.

20 Гессен также заявляет близость своей концепции так называемой «*geisteswissenschaftliche Pädagogik*» — «духовно-научной педагогике» или «понимающей педагогике» (термин Б. М. Бим-Бада) Э. Шпрангера и его последователей, которая также основана на «понимающей» философии и психологии В. Дильтея. Понимающая педагогика призвана снять социальные антагонизмы, преодолеть плюрализм мировоззрений и их разрушительное начало на основе синтеза духовности и науки. См.: *Бим-Бад Б. М.* Педагогические течения в начале двадцатого века. — М., 1994. — С. 52—54.

21 Гессен считал близкой его позиции философию итальянского актуализма или актуалистического идеализма Дж. Джентиле (1875—1944) и Б. Кроче (1866—1952). Его привлекала идея актуального мыслительного процесса как единственной реальности, представляющей собой единство субъекта и объекта, вечной изменчивости и текучести бытия. Вместе с тем он не разделял точки зрения Джентиле на необходимость «тотального» подчинения личности государству, легшей в основу педагогики итальянского фашизма, и пропаганду «вождизма» и «мировоззренческой» педагогики. Философский и этико-политический анализ педагогики Джентиле Гессен дал вначале в статье в журнале «*Die Erziehung*» (1933/34. № 9), а затем в работе «*La pedagogia di Giovanni Gentile*», опубликованной вначале в 1939 г., а затем в серии «Проблемы педагогики» (Рим, т. 6, 1952).

В педагогике итальянского актуализма Гессена привлекали гуманистические идеи и опыт Дж. Ломбардо-Радиче. Первоначально он дал в журнале «Русская школа за рубежом» (1927—1928, кн. 27, с. 407—410) восторженную рецензию на его книгу: *Athena Fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena* (2.ed. Roma, 1926), в которой отметил, что «образ «Детской Афины» — идеальной учительницы, вдохновенными усилиями своими творящей новую школу», — это действительно синтез науки и поэзии «ясной школы» (*scuola serena*). Затем подружившись с ним на основе общности взглядов на игру, написал ряд статей и опубликовал работу «*La «Scuola serena» di G. Lombardo-Radice*» в серии «Проблемы педагогики» (т. 12, Рим, 1954). В 1960 г. в той же серии под названием «Идеалистическая педагогика в Италии» были помещены статьи Гессена об обоих деятелях итальянской педагогики.

22 Гессен имеет в виду изданные в Югославии на сербском языке его «Основы педагогики», а также брошюру «Глобальный метод или глобальное образование» (Белград, 1937).

23 *Маритен Жак* (1882—1973) — французский религиозный философ и педагог, представитель неотомизма, разрабатывал концепцию неотомистской педагогики. Гессен участвовал вместе с Маритеном в работе комиссии ЮНЕСКО по подготовке Декларации прав человека.

24 *Прудон Пьер Жозеф* (1809—1865) — французский философ, социолог, теоретик анархизма. Гессен имеет в виду его учение о механическом сочетании в каждом явлении «хороших» и «плохих» сторон, представлявшее собой вульгаризацию гегелевской диалектики.

25 *Рачинский Сергей Александрович* (1833—1902) — русский педагог и деятель народного образования. Отстаивал идеи передачи всего дела образования в руки духовенства и религиозно-нравственного воспитания детей.

26 *Победоносцев Константин Петрович* (1827—1907) — русский педагог и государственный деятель. Обер-прокурор Синода. Убежденный противник российских либеральных реформ, он стремился использовать школу как орудие социального и политического охранительства.

ОСНОВНЫЕ ТРУДЫ С.И.ГЕССЕНА

В списке основных трудов С.И.Гессена представлены его педагогические и отчасти философские произведения, опубликованные на русском языке.

Философия наказания // Логос. — М., 1912—1913. — Кн. 1—2. — С.183—232.

Об академической свободе // Известия совета студенческих старост. — Томск, 1919.

Очерки философской педагогики. Очерк I. Педагогика как наука. Предварительное определение образования // Журнал Министерства народного просвещения. — Томск, 1919. — № 1. — С.143—163.

Что такое трудовая школа? // Свободная трудовая школа. — Томск, 1920. — Сб.2.

Идея трудовой школы и лабораторный план (Dalton Plan) // Русская школа за рубежом. — Прага, 1923. — Т. 5—6. — С. 33—57.

К открытию Русского Педагогического института в Праге // Русская школа за рубежом. — Прага, 1923. — Кн. 2—3. — С.92—102.

Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — Берлин, 1923.

Педагогика Платона и современность // Вестник самообразования. — Берлин, 1923. — № 7. — С.4—77.

Фребель и Монтессори (Очерк философской теории игры) // Русская школа за рубежом. — 1923—1924. — Кн.1. — С. 8—42.

Педагогика Канта // Русская школа за рубежом. — Прага, 1924. — Кн.8. — С. 1—17.

Пауль Наторп // Русская школа за рубежом. — Прага, 1924. — Кн. 10—11. — С.1—8.

Последняя фаза советской педагогики // Русская школа за рубежом. — Прага, 1925. — № 4. — С. 27—32.

Эволюция единой трудовой школы в Советской России // Русская школа за рубежом. — Прага, 1925. — Кн. 15—16. — С.226—242.

Органы управления народного просвещения в СССР // Русская школа за рубежом. — Прага, 1926. — Кн. 18. — С.557—572

И.Г.Песталотти // Русская школа за рубежом. — Прага, 1927. — Кн. 24. — С. 611—630.

Новая литература о Песталотти // Русская школа за рубежом. — Прага, 1927. — Кн.24. — С.726—736.

Фребель и Монтессори // Русская школа за рубежом. — Прага, 1927. — Кн. 27. — С. 345—363.

Десять лет советской школы // Русская школа за рубежом. — Прага, 1928. — Кн. 28. — С. 473—520.

Лев Толстой как педагог // Русская школа за рубежом. — Прага, 1928. — Кн. 29—30. — С. 631—653.

Школьная система в Чехословакии // Русская школа за рубежом. — Прага, 1928. — Кн. 29—30. — С. 702—731.

Иностранцы-очевидцы о советской школе // Русская школа за рубежом. — Прага, 1929. — Кн. 31. — С.1—34.

Кризис демократии и новейшая эволюция школьных систем // Сборник статей, посвященных П.Н. Милюкову. 1853—1929. — Прага, 1929. — С.57—78.

Школьная политика советской власти за 1927—1930 гг.// Русская школа за рубежом. — Прага, 1929. — Кн. 34. — С.385—421 (совм. с Н.Ф.Новожиловым).

Пятилетка и школьная политика советской власти // Новый град, 1931. — № 1. — С.68—78.

Итоги культурной пятилетки // Современные записки. — Париж, 1933. — Т. 51—52. — С.402—417.

Судьба коммунистического идеала образования // Новый град, 1933. — № 6. — С. 42—60.

Государство и школа во Франции и Англии. — Рига, 1934.

Мировоззрение и образование // Русская школа. — Прага, 1934. — Т. 1. — С.3—23.

Глобальная «метода» или глобальное обучение грамоте? // Русская школа. — Прага, 1935. — № 2—3. — С. 19—41.

Мировоззрение и идеология // Современные записки. — Париж, 1935. — Т. 57. — С.316—330.

Школа в России и революция // Современные записки. — Париж, 1935. — Т. 59. — С.445—458.

О понятии и цели нравственного образования // Жизнь и смерть. Сборник памяти д-ра Н.Е. Осипова. — Прага, 1936. — Т.2. — С. 60—78.

Школа и хозяйство// Русская школа. — Прага, 1938. — № 10. — С.18—23.

Судьба коммунистического идеала образования // Педагогика, 1993. — № 6. — С. 59—64.

Мое жизнеописание // Вопросы философии. — 1994. — № 7—8. — С. 150—187.

Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — М., 1995. — С.448.

Мировоззрение и образование // Образование и педагогика Российского зарубежья. — М., 1995. — С. 91—113.

Мировоззрение и образование. Педагогика как прикладная философия. Основы критической дидактики. Судьба коммунистического идеала образования // Хрестоматия. Педагогика Российского зарубежья. — М.: Ин-т практ.педагогика, 1996. — С. 101—120, 147—168, 207—230, 454—464.

О понятии и цели нравственного образования // Российское зарубежье: образование, педагогика, культура. 20—50-е гг. XX в. Материалы Второй Всероссийской научн. конференции «Образование и педагогическая мысль Российского зарубежья. 20—50-е годы XX века» (Саранск, 16—18 октября 1997г.). — Саранск, 1997. — С.152—165.

Избранные сочинения. — М.: РОСПЭН, 1998.

О понятии и цели нравственного образования // Сибирь. Философия. Образование. — 1998. — №.2. — С. 81—91.

В защиту педагогики // Преподаватель. — 2000. — № 1. — С.11—21.

СОДЕРЖАНИЕ

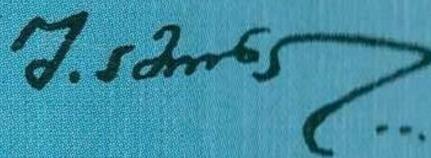
Е. Г. Осовский

Сергей Гессен: педагогика гуманизма — гуманизм педагогики	5
Педагогика как наука	18
В защиту педагогики	39
Мировоззрение и образование	62
Цель научного образования	81
Проблема национального образования	100
О понятии и цели нравственного образования	127
Что такое единая школа?	143
Русская педагогика в XX веке	183
<i>Комментарии и примечания</i>	211
<i>Основные труды С. И. Гессена</i>	225

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В «Антологии»
используется ранее
не применявшийся
в практике Российского
учебного книгоиздания
прием фокусирования
на страницах книги
не всегда совпадающих
позиций —
автора классического
наследия;
составителя тома, ученого,
излагающего свои взгляды
во вступительной статье
и комментариях,
и **первого читателя**,
учителя, сегодня смотрящего
в глаза своим ученикам,
призванного сегодня
реализовывать идеи
гуманной педагогики.

Педагогика С.И. Гессена —
это ответ на тысячу
наболевших вопросов,
это энциклопедия о понятиях,
смысл которых
раскрывается перед нами
через духовную
суть образования.
Вслед за Ушинским
он призвал нас
не подражать иностранным
системам образования,
а «проникнуться идеалом
народной души,
прикосновение к которой
придаст национальному
образованию силу и мощь».



Шалва Амонашвили