

*Протоиерей В. В. Зеньковский*

# ПЕДАГОГИКА

## СОДЕРЖАНИЕ

*Протопресвитер Борис Бобринский. Протоиерей Василий Васильевич Зеньковский*

### Введение

1. Христианство и педагогическая деятельность
2. Общий исторический обзор основных педагогических течений
3. Основные вопросы педагогики

### Общее учение о педагогическом процессе

1. Педагогическая среда
2. Учитель и ученик. Класс как социальный организм
3. Психология ученика
4. Психология учителя
5. Особенности педагогического процесса
6. Формы воспитательного воздействия
7. Характер религиозного воспитания в семье

### Система дошкольного воспитания

1. Роль дошкольных учреждений
2. Развитие системы детских садов и задачи детского сада

### Школьное воспитание и образование

1. Типы школ и основные педагогические идеи школы
2. Проблемы образования в средней школе
3. Проблемы воспитания в средней школе
4. Учебный план
5. Религиозное воспитание и преподавание

## ПРИЛОЖЕНИЕ

*прот. Василий Зеньковский. Русская педагогика в XX веке*

*Бобринский Б., прот.*

## **Протоиерей Василий Васильевич Зеньковский (1881–1962)**

Василий Васильевич Зеньковский родился 4 июля 1881 года в семье школьного учителя города Проскурова, на Украине. Внук священника, он рано соприкоснулся с Церковью и после краткого юношеского отхода от веры вернулся к сознательной религиозной жизни и остался верным Церкви, которой служил до конца своих дней. В 1900 году он поступил на биологический факультет Киевского университета, а затем на филологический факультет, по окончании которого был оставлен при кафедре философии. В 1912 году блестяще защитил магистерскую диссертацию на тему «Проблемы психической причинности». С 1915 года был избран экстраординарным профессором Киевского университета.

Отец Василий стал одним из самых ярких представителей русской университетской науки. Уже за границей он углубил свое религиозное мировоззрение. В 1919 году он оказался в Белграде, а в 1923 году преподавал философию в Русском институте педагогики в Праге. С 1927 года переселился в Париж и до самой своей кончины занимал кафедры философии, психологии, апологетики и истории религий при Свято-Сергиевском Богословском институте. После кончины отца Сергия Булгакова в 1944 году был избран деканом Богословского института. В 1948 году защитил докторскую диссертацию на тему «История русской философии».

Нужно подчеркнуть глубокую любовь отца Василия к всечеловеческой культуре. Он был убежден, что в ней творчески отражены силы божественного Добра, Красоты и Премудрости, которые могут быть познаны и созерцаемы каждым человеком, даже если тот не сознает подлинного источника своего познания. Обладая огромной и всеобъемлющей культурой и философской эрудицией, отец Василий стремился осветить все вопросы современной мысли светом православного учения. Его главный интерес лежал в области философии, и он постоянно стремился найти православный ответ на вопрошания философской мысли. Основные области философии, занимающие отца Василия, касались вопросов познания, то есть гносеологии, вопросов метафизики и учения о тварности бытия и, наконец, вопросов, связанных с природой и назначением человека.

Будучи уже многолетним духовным руководителем молодежи, а с 1923 года и бессменным председателем Русского Студенческого Христианского Движения, он принял сан священника от руки митрополита Евлогия в 1942 году. Я был очевидцем его рукоположения, будучи в те годы юным прислужником при митрополите. Отца Василия я тогда еще не знал, но меня на всю жизнь поразила его духовная и молитвенная сосредоточенность. Могу лишь свидетельствовать, насколько отец Василий был предан всей душой служению Церкви, и в особенности духовничеству. Облик отца Василия — облик пастыря доброго, по своей природе полного оптимизма и человечности, умевшего ободрять, укреплять.

В качестве профессора и декана Парижского Богословского института, отец Василий отдал своему служению много труда и любви. Помимо преподавания, административных забот и даже финансовой ответственности, он следил за успехами своих учеников и за научным продвижением своих молодых коллег. Будучи глубоко молитвенным и смиренным в личной жизни, он умел в трудных иногда обстоятельствах богословских разногласий или личных конфликтов выслушать, примирить, удержать в единстве мира и любви.

После продолжительной болезни отец Василий скончался 5 августа 1962 года. Закончу свидетельством самого отца Василия о себе: «Вот мне 80 лет исполнилось, и в душе моей, когда я думаю о моей жизни, ликование: столько света было в моей жизни, столько душ я узнал и полюбил, а музыка, мир идей? Все это от земли, во все входим горячо (порой схватит скорбь), но я благодарю Бога за свою жизнь. Дай вам Бог любить жизнь».

*Протопресвитер Борис Бобринский*

## Введение

При изучении курса педагогики перед нами все время будет стоять двойственная цель — с одной стороны, нам необходимо познакомиться с настоящим положением педагогической мысли, с другой стороны, нужно все время отдавать себе отчет в исторической перспективе движения этой мысли. Методы и предпосылки педагогики требуют анализа и оценки по существу, но лишь при учете исторических условий в их развитии можно правильно их оценить.

Так, вера в устрояющую силу разума, в прогресс, вера в школу, все, что может быть обобщено под одним термином *просвещенчества*, очень сильно захватило научную мысль в XVIII и XIX веках и оставалось в ней в достаточном объеме до сих пор. Правда, уже в конце XVIII века это течение получило сильные удары сначала со стороны *романтического* направления, а затем и чисто религиозного, но и до сего времени остается сильным то направление, где религии противопоставляется не ее отрицание, не чистый атеизм, но *вера* в то, что можно без Бога устроить жизнь. Чистый атеизм легко соединяется с равнодушием и потому особой творческой активной силы не имеет, но атеизм, оплодотворенный гуманизмом, стремится вытеснить христианство и иногда преуспевает в этом.

В настоящее время борьба двух этих сил чрезвычайно обострилась. Эти полюса можно охарактеризовать как две культурные ориентации, обладающие творческими порывами, и в борьбе этих ориентаций наиболее отстаёт педагогика. В ней мы наблюдаем или наивное сочетание религии и гуманизма, или чистый педагогический натурализм, веру в естественное природное раскрытие души как бесконечной возможности. В научном творчестве мы встречаем людей, которые

сочетают личную религиозность с религиозным безразличием в научной установке; другая группа или пытается подменить настоящую религию ложной и в зависимости от этого строить научную установку, например, коммунизм, или же пытается создать *объективную науку*, безотносительную к какой бы то ни было религии. Однако в педагогике положение иное: религиозные мотивы хотя и сохраняют свое значение у многих педагогов, но они в общем имеют на педагогику малое влияние — так, по крайней мере, было до сих пор.

Мы полагаем, что должен наступить новый период, который будет эпохой христианской педагогической мысли и практики, хотя именно в педагогической деятельности христианизация мысли особенно трудна, так как она неминуемо должна выйти из рамок теории в практику и жизнь.

## 1. Христианство и педагогическая деятельность

С развитием педагогической мысли нам необходимо, хотя бы и очень бегло, познакомиться, чтобы понять ее современное положение.

В христианстве всегда действуют два момента:

- 1) христианство есть учение об *этой* жизни,
- 2) христианство есть учение о *вечной* жизни.

Самая важная проблема христианства — проблема спасения — возникает именно в этой жизни и, кроме того, христианство представляет собою откровение, данное свыше не для того, чтобы «как-нибудь перебиться эту жизнь», но с *любовью* нести свой жизненный крест. Этим объясняется то, что христианство дало небывалый расцвет человеческих культурных сил во всех областях: искусство, наука, социальная среда, семья — все подверглось оплодотворяющему действию христианства. Само христианство было благословением жизни, но не уходом от нее. Это было изменение жизни, хотя это стоило небывалого труда. Таким образом, христианство являлось учением об этой жизни.

Однако, с другой стороны, христианство, являясь учением о Вечной жизни, отрывает нас от жизни обычной. Учение о Царствии Божием, находящемся внутри нас, легко сочетается с первой темой, и христиане, любя эту жизнь, без тоски уходят из нее, когда приходит срок.

По существу, сочетание обеих тем вовсе не трудно, но в историческом своем развитии эти два мотива почти всегда вместо синтеза вступали в соревнование, развивались, обособляясь один от другого, и тем создавали в жизни неполноту и односторонность. Смысл воспитания заключается в том, чтобы развить и укрепить находящиеся в душе ребенка силы; необходимо душу освободить от страстей,

помочь ребенку в раскрытии образа Божия в нем. Христианство возвышается над миром, но не уходит от него и почитает своим долгом бороться в мире за доброе против злого. В этом же заключается высший смысл монашества и даже отшельничества. Однако эти две задачи психологически могут расходиться, и особенно в воспитании — ибо воспитать в христианском духе для земной жизни и в то же время воспитать в движении к Вечной жизни не очень легко. В первохристианстве доминировала эсхатологическая установка, чувство близкого конца истории — поэтому так легко дети загорались пламенем, горевшим в душе старших. Но это была жажда *Вечной* жизни, а не порыв к преобразению обычной жизни. Теперь особенно, конечно, трудно создать христианское воспитание. Мы не умеем развить *ни первого ни второго* мотива христианства. Причина этого лежит, без сомнения, в том, что школа не может быть вне жизни и впереди ее. Если наша жизнь не устроена по-христиански или, вернее, пропитана антихристианскими началами, то естественно, что воспитание не может заменить всю жизнь, являясь ее частью. Там только, где воспитание находит поддержку в самой жизни, оно может сыграть свою роль — если же этого нет, то вряд ли воспитание будет плодотворно. В первых веках христианства люди своей жизнью вызывали в детях такое настроение, что последние возбуждались любовью к Богу и воспитание являлось естественным развитием самой жизни.

Недавно американский педагог *Ко* в книге «Социальная теория религиозного воспитания» развил интересную религиозно-педагогическую утопию. Признавая, что школа не может быть вне жизни, он создал утопию — что школа должна сама создавать новую жизнь. Школа должна создать христианский дух внутри себя, это явится началом новых отношений, на основании чего люди начнут перестраивать себя и, следовательно, — внешкольную жизнь. Однако это представляется утопией, так как никакой человек, воспитанный в такой школе, не смог бы удержаться в жизни и, главное, — оказать влияние на нее. Он бы не знал жизни и не смог бы в ней приспособиться. Для осуществления подобной задачи нужна мудрость, чтобы сочетать знание жизни с неугасающей силой добра. Нельзя воспитывать наивность до зрелых лет.

Нам кажется, нет другого пути для разрешения проблемы религиозного воспитания, как смыкание зрелых людей в религиозные общины и построение всей жизни в христианских тонах. Это не означает, что нужно добиться, чтобы жизнь стала вполне христианской, — здесь важно устремление, честное и настойчивое, к тому, чтобы строить жизнь в духе христианства. Надо признать, что сначала надо создать в нашей культуре островки христиански устрояемой жизни и только тогда возможно плодотворное христианское воспитание.

Нельзя воспитать дитя, держа его вне жизни, изолируя (как это было в утопии Ж.-Ж. Руссо — см. его «Эмиль»).

Воспитывают ребенка не только мать или отец — но вся полнота жизни играет свою роль, и проблема христианского воспитания разрешится легко, если будут существовать островки христианской культуры.

От этих общих рассуждений перейдем к некоторым историческим данным.

## **2. Общий исторический обзор основных педагогических течений**

В раннюю христианскую эпоху христианство, собственно, не знало проблем воспитания. Дети сами приобщались к тому, чем горели родители; естественно, что дети зачастую разделяли их судьбу. Как только христианство становится в нормальные условия жизни (после прекращения гонений), это влияние христианской среды ослабевает, и проблема христианского воспитания выступает в полной силе. В этом отношении любопытно, что мать блаженного Августина была бессильна повлиять на своего сына до его обращения.

Однако христианский дух мало проник в практику педагогическую, которая более находилась под влиянием Ветхого Завета. Суровые мотивы педагогики в Ветхом Завете долго играли и даже донныне играют свою роль. Вот, например, правило, часто цитируемое в христианских педагогиках: «Не играй с ребенком, если не хочешь, чтобы он взрослым огорчал тебя». Конечно, это было бесполезно для раннего периода европейской истории, но это совсем далеко от нас. Христианская педагогическая мораль не должна была слишком опираться на эти ветхозаветные мотивы. Это можно сказать даже и относительно такой исключительной книги, как Псалтирь; в ней есть и подлинно христианские мотивы, но есть многое, что должно быть усвоено в духе новозаветном. Через христианскую педагогику неизбежно должны были пройти суровые ветхозаветные мотивы, но они должны были преображаться тем, что вносит в мир Евангелие. Так как этого было мало, то они неизбежно искажали проблему воспитания ребенка, потому что не дышали всей силой христианского понимания человеческой души. Аналогичное суждение приходится высказать относительно того, как христианство восприняло педагогические идеи и практику язычества. Христианство очень многое приняло от язычества, справедливо оценивая это как натуральные Божии дары, данные всему человечеству, но оно вместе с тем восприняло в свое школьное обучение старые греко-римские методы, и, конечно, это не было ценным приобретением для христианского воспитания.

*Средневековая христианская школа* опиралась на изучение латинских авторов, и этим определился тип западного воспитания. В Византии воспитание было поставлено полнее и лучше, оттуда оно передалось и в Россию. Но все-таки считалось, что тип христианской школы создавался в Европе, на Западе, хотя это было сочетанием христианской идеи и языческого материала. К тому же школьные методы были унаследованы от римского язычества. Как пример можно привести

тот факт, что в европейском законодательстве очень долго ребенок находился в полной зависимости от родителей. В этом отношении много сделал Руссо. «Эмиль» весь проникнут любовью к ребенку и верой в добрые начала в нем. У Руссо на ребенка идиллический взгляд, но вместе с тем его книга проникнута такой любовью, которая возвращает нас к тому, как глядел на детей Новый Завет.

Параллельно с развитием этого мотива выдвигается система идей, которые можно охарактеризовать как педагогический натурализм; нелюбовь к веселому ребенку сменяется признанием *в природе* ребенка великих даров. В этом отношении большую роль сыграл *Я. А. Коменский* (1592–1670, *Komensky*) — чех. В ребенке усматривают природное влечение к свету, знанию, добру, и роль воспитания сводится только к помощи ребенку в процессе его созревания<sup>1</sup>.

Таким образом, еще до времени Руссо педагогическая мысль движется в сторону изучения природы ребенка и любовного внимания к ней. Отметим также английского философа-эмпирика *Локка*, который тоже имел большое влияние своими педагогическими идеями о раскрытии естественных сил ребенка. Для него дитя — это как бы чистая доска, могущая воспринять на себя все, что вносит опыт. Отсюда, из этих мыслей, как их следствие, явилась вера в исключительное влияние школы.

На *Russo* (*Rousseau*, 1712–1778) закончилось все это движение педагогической мысли, оказавшее огромное влияние на развитие веры в природные силы ребенка. Отныне становится невозможным строить систему воспитания как бы мимо ребенка, не считаясь с его природой, с законами его развития. К сожалению, вместе со здоровыми идеями, в Руссо находит свое яркое выражение отрыв педагогической мысли от религиозных идей. Проблема воспитания связывается лишь с природой ребенка и теряет свою религиозную сторону.

*Руссо как главный вдохновитель новейшей педагогики* таит в себе типичную двойственность. С одной стороны, после него окончательно система воспитания строится на изучении природы ребенка, что, конечно, вполне соответствует духу христианства с его высокой оценкой детства. Но именно в отношении религии и, в частности, ее места в воспитании, Руссо является представителем внехристианского направления. Этот отрыв от христианства глубоко связан со всем «просвещением».

Двойственность направления, обнаружившаяся у Руссо, доныне не исчезла в педагогике. Руссо, одна из интереснейших фигур в истории новейшей культуры, несет в своем духовном составе много противоречивого. Резкая критика существующей цивилизации, ее ненормальных проявлений и требование вернуться к природе и заложенным в человеке естественным силам очень ценны. Но,

---

<sup>1</sup> Коменский имеет огромные заслуги в истории педагогики как великий педагог-практик. Его хрестоматия, его дидактика составили эпоху в развитии школы

подхваченное революционным духом эпохи, это направление хотело переменить существующую жизнь одними указаниями разума, независимо от истории. Это было стремление переделать жизнь во что бы то ни стало, антиисторизм, отрицание традиции. В «Эмиле» Руссо проступают все эти мотивы. Отход от цивилизации, пребывание Эмиля в оранжерейной, искусственной обстановке для того, чтобы дать доброму началу развиваться беспрепятственно, — это все является утопией и идиллией, предполагающей отрицание реальности первородного греха и природного зла в ребенке.

В идеях Руссо настойчиво и могуче проявился педагогический натурализм: и в его неверном отрыве от всего освещения воспитания ребенка данными религии, и в его верном стремлении опереться на ребенка, в его доверии к силам ребенка. До этого времени в педагогике христианство отразилось мало, будучи более достоянием идеи, чем жизни. Оно было замалчиваемо, и воспитание шло преимущественно, если не исключительно, под знаком ветхозаветной борьбы с ребенком. Кстати отметим, что Ветхий Завет был здесь усвоен преимущественно по Книге Премудрости Иисуса, сына Сирахова; иное в Ветхом Завете как-то не было замечено. Руссо впадает в другую крайность: он *впервые* любит природу ребенка, но с чисто натуральной, безбожной точки зрения.

Это стремление войти в природу ребенка было уже в XVII веке выражено у чешского педагога Коменского в установлении принципа «природо-сообразности». Господь дает душе природные силы, их нужно разыскать, увидеть свет в ребенке. Суровость как принцип в деле воспитания была непризнанием добра в душе ребенка и звучала тонами религиозного законничества. Ближайшее прикосновение к ребенку дает нам возможность увидеть добро и свет, настолько сильны они в нем. «Дети до семи лет — существа иного рода, чем мы» (Достоевский). Руссо ценен тем, что его указание на факт природного добра в детях попадает в русло христианской мысли.

В «педагогическом натурализме» при неправильном основном принципе было правильное устремление к пробуждению светлой природы ребенка как таковой. «Эмил» имел очень большое влияние в конце XVIII и XIX веке. Теперь он кажется нам немного тяжелым для чтения, трудно понять увлечение им, если не видеть, что Руссо *впервые* выявил в нем любовь к ребенку. У Толстого это направление переходит в педагогический анархизм: он говорит, что мы не имеем права и основания (так как мы гораздо хуже и испорченнее детей, благодаря влиянию на нас цивилизации) вмешиваться каким бы то ни было образом в жизнь ребенка. Мы видим, что в обоих случаях (и Руссо и Толстой) ребенок уже оказывается в центре внимания. Конечно, это правильно, но односторонне — нам ясно, что ребенок нуждается в постороннем воздействии со стороны старших, которые должны охранять и направлять его развитие.

Школу нужно строить так, чтобы, опираясь на натуральные данные в душе ребенка, развивать в нем высшие силы. В детях есть много первозданной красоты,



в них есть отблеск рая. Те, кто близко соприкасаются с детьми, видят необычайную детскую чистоту и открытость, сознавая, однако, что мы должны охранять детей от оскудения в них духовных богатств.

Особенность педагогического натурализма, при регуляции воспитания на основе естественных движений ребенка, заключается в отрицании действия Бога при созревании ребенка. Даже медики, при сознании в трудных случаях своего бессилия, признают возможности Божественного воздействия на тело: «Здесь может помочь только чудо, молитесь», — говорят они. Однако у педагогов это влияние отрицается. Это ошибка, за которую мы дорого расплачиваемся. Ярче всего этот замысел виден у Руссо, и в этом же виден патетический мотив всего просвещенчества: через школу, без Бога, создать «здорового, нормального» человека. Эта задача кажется вполне доступной — нужно только «оразумить» воспитание. Дело воспитания сводится к ограничению только тем, что вмещает разум. Современная педагогическая мысль не отгораживается от религии категорически, но строится без нее. Самые лучшие родители редко ощущают религиозную сторону в воспитании. Раздвоение, выражающееся в отделении Церкви от школы, коренится именно в идее «человеко-божества», столь типичной для просвещенчества: на месте Бога ставится исключительно сила разума.

Под влиянием Руссо создались *важнейшие в XIX веке педагогические течения*. Четыре крупнейших имени явились носителями и продолжателями идей руссоизма — Песталоцци, Фребель, Спенсер и Толстой.

*Песталоцци (Pestalozzi, 1746–1827)* — гениальный швейцарский педагог. Он ценен как методист, но еще больше как педагог вообще. Песталоцци обладал исключительным даром педагогического воздействия, умел подойти к душе ребенка, увлечь и овладеть ею. Ему пришлось взяться за воспитание беспризорных детей, и он стал с ними жить. Эта живая связь, умение привлечь к себе детей действовали бесконечно лучше других средств, и дети, находившиеся под его присмотром, совершенно переменились. Песталоцци явил таким образом высочайший тип педагога, свободного от рутины, от внешнего интеллектуализма, способного войти в детскую душу и вызвать в ней семена добра, стремление к свету. Песталоцци не только любил детей, но и верил в них, и этим больше всего способствовал тому, чтобы заменить школьную рутину живым воздействием и живым общением с детьми. В этом осуществляется идея Руссо — быть ближе к ребенку и дать простор его личности (хотя сам Руссо таким практиком никогда не был).

Песталоцци очень важен тем, что теория Руссо, также заключавшая в себе преклонение перед личностью ребенка, любование им, была претворена им в жизнь. (Эти идеи нашли некоторое свое отражение и у Канта.)

*Фребель (Fröbel, 1782–1852)* находился под влиянием романтики. В его педагогической системе нашла приложение натурфилософия Шеллинга. Это было

признание того, что все высшие силы природы находятся в человеке, который является венцом жизни, ее высшим раскрытием. Творческие силы природы находят свое продолжение и раскрытие в художнике.

Но если есть высшая форма жизни, заключающая в себе все творческие силы, то отсюда вытекает признание, что в ребенке есть творческие силы сами по себе, помимо педагога. Дети — это как бы цветы, а педагоги — как бы садовники. За цветами нужно ухаживать не потому, что мы можем создать их красоту, ибо она помимо нас в них есть, но для того только, чтобы устранить все, что мешает им, — холодный ветер, могущий нанести ущерб, — все, что будет для них неблагоприятно. Уход за детьми и превращает в детский «сад» то место, где они собираются. Из этих мыслей у Фребеля выросла идея «детского сада», в котором должна развиваться природа ребенка (здесь есть несомненное влияние идей Руссо).

Вообще, надо признать, что «идиллия» Фребеля удалась на практике вполне. В детских садах, при сочетании любви и трезвого отношения к детям, вырабатывается необычайная привязанность детей друг к другу и к воспитательницам. Дети очень точно и тонко усваивают в саду те вещи, которых школа не дает.

Во всем этом как бы оправдывается положение натурализма, что все хорошо от природы. *Отчасти* это верно, но лишь отчасти. Поэтому нельзя согласиться даже с христианской вариацией натурализма, суть которой сводится к тому, что после пришествия Спасителя мир уже просветлен. Христианская вариация натурализма признает, что так как Господь Своим пришествием уже спас землю — то, значит, всюду есть мир и благоволение; Царствие Божие уже есть на земле, лишь бы люди давали простор своей просветленной природе. Это — вера в человека; она определяется не позитивным натурализмом, а ощущением благословенности всей жизни, спасенности ее Спасителем. В особенности как будто оправдывается христианский натурализм в отношении к детям, ибо они являют собою чистоту и правду души, еще не загрязненной жизнью.

Это, конечно, идиллия, но все же в детских садах эта идиллия как бы уместна. И даже отвергая христианский натурализм как принцип, мы должны признать великие заслуги Фребеля в истории христианской педагогики, так как он более других возвращает нас к тому пониманию детской души, которое мы находим в Евангелии. Даже не разделяя принципов натурализма, мы с христианской точки зрения должны приветствовать все течение педагогики, связанное с именем Фребеля, как раскрытие начал христианства в отношении детской души.

Отметим тут же, что как система учение Фребеля подверглось многим изменениям. Еще недавно ряд ценных педагогических приемов выработала итальянская женщина-врач Монтессори, работавшая с дефективными детьми. Эти приемы находят себе применение и в детских садах. Американские, немецкие,

отчасти и русские детские сады далеко продвинули вперед то, что было в системе Фребеля, и развили действительно очень ценную форму педагогической работы.

Однако в системе воспитания детских садов сохраняется та двойственность, которая была еще у Руссо, — мотивы христианские и антихристианские. В этом отношении весьма любопытно, что в России, при очень хорошей постановке воспитания в некоторых детских садах, стараются одновременно уничтожить Бога в душе ребенка. Сторонники таких идей иногда заявляют, что детям нужно только развитие *религиозного* чувства, но сама религия в ее идеях — это вред или в крайнем случае нечто лишнее. Я слышал, например, от одной воспитательницы детского сада, что она рассказывает детям «легенды» об Иисусе Христе, так как этот материал «возвышает душу». Это очень типично.

Спенсер (*Spencer*, 1820–1903) знаменует в педагогике ту линию, которая выводит на передний план идею «естественного развития». В книге Спенсера «О физическом, моральном и умственном воспитании» появляется идея «естественных» наказаний. Природа ребенка в этой системе не предполагает действия Божия, она сама в себе таит достаточно сил для своего развития и расцвета, нужно только стремиться в воспитании ребенка к тому, чтобы в окружающих социальных отношениях и условиях проявлялся бы натуральный естественный закон. Например, если ребенок опоздал на обед, то он или совсем его не получает, или ест холодным. Это приучает ребенка к естественной дисциплине и формирует сознание порядка, закона... Конечно, это полезно для ребенка, так как в таком наказании понятное и законное для ребенка «возмездие» исходит из положения вещей, а не от воли педагога. Однако этим лишь односторонне освещается проблема морального воспитания, ибо оно должно покоиться не только на сознании закона, но и на заповеди любви, преображающей и преодолевающей «закон».

Кстати, укажу на очень ценную книгу госпожи Конради «Исповедь матери», в которой очень хорошо раскрыто, что из правильных семейных взаимоотношений вырастает очень плодотворная педагогическая среда. Однако не все моральные ценности видны сами собой, и в задачу воспитания входит утончение чувств ребенка.

Вторая идея Спенсера — это идея гармонического развития личности. Тело, находящееся в неразрывной связи с душой, также попадает в сферу педагогического развития. Однако в этом, при всей ценности физического воспитания, неверно то, что развитие тела полагается здесь равноценным развитию души. В формулировании этой неполной, но очень важной идеи, — огромная заслуга Спенсера.

Нам снова хочется подчеркнуть, что педагогический натурализм Руссо включает в себе глубокие христианские мотивы, но тот же натурализм Руссо сознательно сосредоточивает все педагогические усилия на раскрытии природы

ребенка и игнорирует значение религии в деле воспитания, ведет воспитание вне Церкви. Он укрепил и углубил давний разрыв Церкви и школы во Франции. Самая двойственность в руссоизме вытекает из того, что педагогические построения Руссо пронизаны как религиозными, так и антирелигиозными настроениями. Собственно, во всей современной культуре мы можем найти ту же двойственность: в ней тоже много и христианского, и антихристианского. Нельзя сказать, что искусство, наука, литература развились вне христианства, — подобное утверждение было бы исторически неверно, как в отношении прошлого, так и будущего. Отбрасывая то неверное, что есть в культуре, нельзя отбрасывать в ней все. Конечно, духовная позиция, которую мы намечаем, очень трудна, но все же необходимо принять факт *двойственности культуры*. Вообще все, что делается людьми, даже в Церкви (как организме), — двойственно по своей природе, то есть содержит в себе непросветленную, натуральную стихию и в то же время свыше освящено Богом, и поэтому то, что христианство может извлечь в культуре из-под власти антихриста, — нужно извлекать.

Вернемся, однако, еще раз к Спенсеру. У Спенсера выступает идеал «гармонической личности», очень привлекательный для современного сознания, но по существу неверный и идиллический. Личность построена *иерархически*, и ее правильное устройство предполагает не равномерное развитие всех сторон ее, а соблюдение иерархии в развитии сил. Как социальная жизнь гармонична не «сама по себе», а лишь при ее регуляции, так же развивается и личность. Неверно думать, что нужно только развивать все стороны личности, а ее иерархическая стройность наступит сама собой и притом благополучно. Справедливо в этом учении то, что необходимо развивать личность во всех ее сторонах, но этим не уничтожается тема о *регуляции* всего процесса, о неодинаковой ценности различных сторон личности, что и требует того, чтобы более существенные стороны не были принесены в жертву менее существенным и менее ценным. Здесь есть затаенная мысль, что человек, если ему дать возможность быть самим собой, по природе, без помощи свыше, — может достигнуть всего, раскрыть и осуществить идеал. Однако христианство имеет иное понимание пути человека — оно зовет его к покаянию, к тому, чтобы подняться над данностью и искать идеал: «Будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный» (Мф. 5, 46) — таков верховный принцип христианской этики.

По Спенсеру, человек, как он дан в своей природе, есть норма, и для достижения ее нужно предоставить все естественному ходу вещей. Это, конечно, педагогическая утопия.

После Спенсера идеи Руссо развивал наш русский гений — Л. Н. Толстой (1828–1910). Он сделал из всех идей Руссо анархическое заключение, в котором, кроме призыва к бунту против современности, есть, однако, и драгоценные зерна. Основная мысль Толстого: все в истории человечества было насильственно и искусственно. Толстой отрицает все. В искании

неискусственности, естественности у него все умирает: семья, школа, общество, государство, армия, Церковь. Такое построение является чисто абстрактным и в своей абстрактности радикальным пониманием христианства и, собственно говоря, является уже выходом за пределы христианства, которое пришло спасти мир, преобразовать его, а не отрицать. Толстой отрицает не только возможность воспитания, но даже и *право* на него: у него нет права вмешиваться в жизнь ребенка, которая сама в себе таит начало регуляции. Он доводит идеи Руссо до конечного предела, предоставляя действовать в деле воспитания не человеку, но природе. Отсюда вытекает, естественно, отрицание школы в нашем понимании. Школа Толстого — полный анархизм. До известной степени элементы анархизма существуют и в системе воспитания детских садов, так как здесь не принуждают ребенка принимать участие в играх и занятиях, но за свободой ребенка в детском саду всегда стоит внимательный педагог, который не только ограждает ребенка от опасности, но и активно направляет его работу, стараясь *увлечь*, привлечь ребенка. У Толстого есть черты сентиментализма в его системе — он так умиляется природой ребенка, что снимает всякие препятствия перед ребенком в его действиях. Толстой верит в естественную благость человеческого духа и в то, что человек может сам найти себя, если ему не ставить препятствий. Единственно, в чем выражается возможность участия посторонних взрослых в жизни ребенка, — это помогать ребенку проявить любовь.

В чем же справедливость взглядов Толстого? Мы слишком часто строим школу, не считаясь с интересами ребенка. Мы в этом случае идем не за ребенком, а за нашими планами, и это нежелание считаться с ребенком вызывает у Толстого обратное желание — предоставить ребенку абсолютную свободу. Справедливо у Толстого то, что *человеческая душа должна пройти свой путь*, что внешне невозможно устранить того, что растет изнутри. Чрезвычайно важно умение слушать внутренний закон роста души, и можно иногда сказать, что лучше не иметь никакой системы воспитания и совершенно не воспитывать ребенка, чем делать то, что насильственно должно его переделать и только испортить. Тайна человеческого роста настолько индивидуальна, что тот, кто только помогает в этом ребенку, — делает лучше, чем тот, кто что-то навязывает. Психопатология указывает нам, что много ошибок и преступлений явилось следствием духовных искривлений в раннем возрасте.

В педагогическом анархизме критическая часть довольно верна, но нельзя из этого делать вывод, что в душу ребенка нельзя ничего вносить. Если не внесут воспитатели, то внесет улица, окружающая обстановка жизни. Это право привнесения должно быть у родных ребенка и педагогов. Невозможно отрицать право на воспитание; на воспитывающем лежит задача и обязанность угадать не только талант или способности ребенка, но, что гораздо важнее, — логику внутреннего роста. Крайне важно помочь ребенку найти самого себя, и нельзя ограничиваться беспрестанными приказаниями в деле воспитания. По Толстому, добро рождается само по себе, — и на это надо сказать, что нельзя не признать

существования начатков естественного добра. Однако ребенку необходимо дать все, что ему нужно, как даем мы растению влагу, тепло, возможность укрыться от холода. Натурализм же Толстого, поскольку он направлен против религиозного подхода к душе ребенка, ничем не может быть оправдан.

Толстой имел большое влияние не только в России, но и в Америке, Англии, Скандинавских странах. Всюду есть близкие к нему или параллельные течения, как пример укажу талантливого немецкого педагога [...], который строит воспитание на принципе «Школа есть радость»; немецкий педагог *Линда* создал течение, которое можно назвать «педагогика индивидуальности», — по его мнению, надо предоставить полный простор индивидуальности в ее развитии. В детском саду все это возможно, но построить на этом все воспитание нельзя.

В истории европейской педагогической мысли огромное место принадлежит второму течению, связанному с *развитием научных методов*. Если от Руссо пошло внимание к личности ребенка в целом, то от этого течения пошло внимательное изучение природы ребенка в ее отдельных сторонах. Родоначальник этого течения — *Герbart* (*Herbart*, 1776–1841).

Благодаря апперцепции, по учению Гербарта, в душе происходит непрерывное слияние прежнего и нового опыта. Так как человек обладает абсолютной памятью, все образы держатся в душе, происходит даже борьба образов, в которой одни побеждают и держат других «угнетенными», бездейственными. Из борьбы образов объясняет Герbart чувство и волю. Таково его психологическое учение; его идеи внутренне сродны основному тону современной культуры, для которой главное — это приоритет ума, развитие интеллекта. Правда, против этих положений было признание за душой области иррационального; человеческая душа не делится без остатка на разум. Но все же интеллектуализм чрезвычайно типичен для современной культуры. Психология Гербарта чрезвычайно этому соответствовала, и в этом отчасти причина его успеха; с другой стороны, он, несомненно, удачно осветил целый ряд педагогических вопросов. Его система в своих основах упрощена, но эта упрощенность была обусловлена практичностью его построения и создала ему славу. Герbart дал толчок к учению о *развитии* ребенка. Этим было положено начало *педагогической психологии* или, иначе говоря, — психологии ребенка.

*Штрюмпель* (*Strümpel*, 1812–1899), последователь Гербарта, в книгах «Педагогическая патология» и «Педагогическая психология» уже прямо говорит о законе психического развития ребенка.

В 1881 году вышло первое исследование физиолога *Прейера* о ребенке, из чего развилась современная *психология детства*. Существует целое направление *экспериментальной педагогики*. Такое название, собственно, не имеет под собой основания, так как всякая педагогика экспериментальна: она мгновенно дает ответ жизни на всякий педагогический прием. Лучше поэтому говорить о

влиянии экспериментальной психологии на педагогику. Так, в школах применяются при запоминании те приемы, которые разработала экспериментальная психология. Из этого можно легко сделать и неправильный вывод, что педагогика должна быть *всецело* основана на психологии. Это не так. В педагогике существуют две основные стороны, и их надо постоянно иметь в виду. Первая — это *цель* педагогического воздействия, и эта сторона может быть освещена лишь философией (этикой, философией религии, эстетикой). Вторая сторона — это тот *материал*, над которым работают педагоги: и здесь, при изучении души ребенка, решающее слово принадлежит психологии. Думать, что все зависит от материала, и таким образом упускать из виду цель — ошибочно.

Для педагога важно понимать дитя во всех его сторонах, но надо ясно сознавать, куда мы хотим вести ребенка. Часто кажется, что последнее ясно «само собой». Отчасти это верно, поскольку, например, истинность и значение христианства являются бесспорными, но не следует забывать явных и тайных внехристианских и антихристианских течений в современной жизни. Попытка строить всю педагогику на одной психологии, не анализируя и не уточняя целей воспитания, не только ведет к беспринципности, но возводит в принцип эту беспринципность.

Подводя итоги сказанному, подчеркнем, что развитие педагогической мысли шло под влиянием трех течений. Первое — это педагогический натурализм. Открытие и особое внимание к светлым сторонам детской души, от Руссо и до Толстого, привело в крайнем своем выражении к анархизму в деле воспитания. Другое течение — это научное изучение детской души, психология ребенка. Это течение, начиная с Гербарта и Штрюмпеля, дало научную психологию детства. Надо отметить, что эта психологическая линия не связана с превознесением природы ребенка, и, главным образом, это есть перенесение центра тяжести на изучение ребенка, с довольно беззаботным отношением к тому, что находится за пределами научного изучения. Однако, кроме изучения материала, безусловно, необходимо знать цель воспитания, то есть надо уяснить философскую сторону вопроса, которая при том или ином разрешении может коренным образом изменить постановку проблемы воспитания. В связи с чисто научным, психологическим подходом к школе сюда же следует отнести и все реформаторские стремления в школе, защитников так называемой «новой школы». Это чисто педагогический эксперимент, связанный с ростом наук о ребенке. В качестве примера такого реформаторства приведем опыт госпожи Панхкэрст.

Система госпожи *Панхкэрст*, к краткому описанию которой мы приступим, имела сразу очень большой успех в англосаксонском мире: в Англии за короткое время открылось до 2000 школ по ее системе, по ней были устроены также многие школы Нью-Йорка, не говоря о большом их количестве по всей Америке. Суть «нового строя» в следующем. Если мы требуем от ребенка изучения им курса по *определенной программе*, то для нас как бы безразличен ритм интереса ребенка.

Для нашей школы типично отсутствие исследования ритма интересов. Это часто создает несоответствие внутренней направленности ребенка и на целый год созданного «расписания уроков» и нередко приводит к тому, что ребенку неинтересно и тяжело в данный день заниматься данной программой. На возникающий вопрос: как дать ребенку то, что его интересует — новая система школы дает ответ в виде идеи «договора» ученика с учителем. Они составляют определенный договор сроком на один месяц, причем от ученика требуется пройти определенную часть курса, а от учителя — помогать ему в этом в *любое* время. Учитель объясняет ученику его недоумения, «спрашивает» его *тогда, когда* ученик овладеет материалом. Поставлен только рубеж времени, учитель помогает ученику в «кабинетной» работе. Таким образом, получается революция в школе: класс как организм как будто исчезает. Однако фактически то органическое, что есть в классе, не исчезает совсем: ученики все же не работают индивидуально, но *группами* большей или меньшей численности.

Эта система дает детям вместе со свободой и чувство *ответственности* и представляет отчасти переход режима детского сада в школу. С другой стороны, здесь есть все же устранение школы как организма, и класс с его социальным взаимодействием пропадает. Это как бы превращение средней школы в «университет» (ибо каждый ученик работает самостоятельно и лишь сдает раз в месяц свои работы) имеет громадный успех в саксонском мире, именно в силу наличия *договора*, обладающего заветным строгим характером.

Нельзя сказать, чтобы эта система легко подходила к психологии Европы и Востока. Опустошения в школе в связи с применением нового метода весьма значительны и имеют такой радикальный характер, что сама жизнь вносит поправку: дети не могут всецело овладеть своим временем. В нем интересна тенденция — следовать за *аритмией* ребенка, но это, однако, бывает весьма двусмысленно. Проблема естественного управления детской душой остается не только вопросом такта педагога, но и системы.

Остается еще третье течение, оказывающее большое влияние на педагогическую теорию и практику. Это социально-педагогическая тенденция. Руссо совершенно отстраняет влияние социальной среды, для него это отрицательный фактор. Но социальная среда есть важнейший проводник формирующих человека сил. Через нее ребенок легко получает даровое наследие опыта жизни предыдущих поколений. Эта пронизанность социальным материалом должна была быть когда-нибудь неизбежно учтена, и это естественно произошло в XIX веке, в веке увлечения массовыми движениями. Социология, как наука, впервые созданная Огюстом Контом, повлекла за собой возникновение социальной психологии и затем социальной педагогики.

Первое крупное имя в последней — это имя *Наморна* (Natorp, 1854–1942), философа знаменитой Марбургской школы. Горячий защитник объективного идеализма, прекрасный историк, он формулирует свои педагогические идеи в книге



«Социальная педагогика». Педагогическая мысль Наторпа настолько же проста, насколько и ценна: человек должен быть воспитан не для индивидуальной жизни, а для жизни с другими.

У Руссо мы видим культ «естественного» развития индивидуума для того, чтобы он мог найти себя. Здесь уже другое — школа должна помочь ребенку развить социальные функции для жизни в обществе. Выдвигается идея общности, жизни для целого, но не для себя. Если школа «атомизирует» детский материал, то это является в глазах Наторпа огромным вредом: школа невольно создает в развитии ребенка эгоцентризм, часто переходящий в эгоизм.

Социально-педагогические тенденции сильны и в Америке, где социально-педагогическая мысль развивалась по своим мотивам. Америка — это классическая страна социальной активности и культуры. В ней существует целый ряд социальных институтов, работающих дружно и совместно, в ней глубоко развито сознание общности культуры: индивидуум должен иметь простор активности, и в то же время работа его должна проходить совместно с коллегами. Для выдающегося американского педагога *Ко* (*Сое*, 1859–1952) социальный идеал рисуется как идеал «*Democracy of God*», то есть не как Царство Божие, а как «демократия» Божия...

Другой американский философ-эмпирик *Дьюи* (*Dewey*, 1859–1952) в книге «Школа и общество» смотрит на школу как на социальную единицу, где между детьми неизбежно возникает процесс социального взаимодействия. Мы знаем, что старая школа действительно «атомизировала» детей, отъединяла их друг от друга, в чем, однако, был свой плюс — рост чувства личной моральной ответственности. «Я должен дать ответ» — это укрепляло и развивало личность. В прежней школе, однако, совершенно не было использовано желание детей помочь друг другу (часто в виде подсказки) — хотя и такое желание надо использовать. Надо также помнить, что наше мышление *социально* как по своим корням, так и по своему процессу. Наше мышление *диалектично* (в смысле платоновской диалектики) и никогда не развивается у изолированного человека. Этот процесс настолько естествен, что иногда остается незаметным и даже до конца не ясным.

Конечно, рядом с этим вопросом и из него выдвигается вопрос *авторитета*, влияния одного ума на другой. Это влияние так же должно быть педагогически использовано, как и всякий социальный процесс: если мой сосед по классу решает свою задачу ровно и спокойно — то это спокойствие может укрепить и мои силы. Всякая научная работа есть также социальный процесс, и не существует изолированности ума.

До сих пор школа проходила мимо этого богатого материала, мимо могучего влияния детей друг на друга, не все это было учтено и воплощено до конца. Школа должна использовать процесс естественного взаимодействия между детьми. Задача школы не только в том, чтобы дать индивидууму «стать собой», но и в том, чтобы

содействовать развитию социальных сил в нем. И нам, христианам, ясно, что это течение имеет внутреннюю христианскую правду, ибо Церковь есть освященный факт социальной связанности людей. Раскрытие в школе того, чем человек может помочь другому человеку, очень важно. В школьном деле социальная стихия до сих пор не была понята в своем добре, благе.

Коснемся еще близкого течения, созданного *Кершеништайнером* (*Kerschensteiner*, 1854–1932), выдающимся мюнхенским педагогом, являющимся создателем «трудовой школы». Он считал неверным положение, что школа должна только учить, не используя естественных движений ребенка. Школа должна быть лабораторией жизни, местом, где дети делают вместе все, что отвечает их жизненным потребностям. Дети должны не только учиться в школе, но жить в ней полной жизнью: принимать участие в приготовлении еды, уборке помещений, мытье посуды и т. д. Это — использование школой своей социальной структуры.

В трудовой школе можно отметить три главных мотива. Первый мотив — социально-педагогический, по которому школа является лабораторией жизни. В ней проходят все процессы жизни, и нужно, чтобы школа была целостной системой, из которой они не были бы выключены. Второй мотив — методический. Обычно школьное дело поκειται на отсталых методах, от ребенка требуется только пассивное внимание и следование за учителем. Однако усвоение происходит лучше при самостоятельной активности ребенка. В этом, собственно, и состоит суть знаменитого принципа *наглядности*, о котором говорил уже Коменский. Не следует знакомить ребенка с теми или иными предметами лишь с помощью слова — нужно показывать им самые предметы. Нужно не только словами, но и всей полнотой ощущений вводить ребенка в изучение предмета. Этот принцип, являющийся элементарным требованием методики, бесспорен; применение его дает живое, полное восприятие. Однако он часто истолковывается ошибочно в психологическом отношении. Его психологическая предпосылка состоит в том, что образы беднее, чем восприятия, и потому скорее угасают; эта разница между образом и восприятием приводит к утверждению, что образ является ослабленным ощущением (Юм). Однако этот психологический факт в свете современного исследования недостаточен и неверен, так как и восприятия могут быть бедны, бледны и подвижны.

Но раз зашаталось психологическое основание принципа наглядности, то не теряет ли он свое значение вообще? Так как самый термин «*наглядность*» связан с учетом различий восприятия и представления, то законен вопрос, не падает ли принцип, раз падает его прежнее основание? Ответ на этот вопрос ясен: принцип наглядности, по своему *педагогическому* содержанию, шире и глубже момента наглядности, поэтому при перемене психологической стороны он сохраняет свое значение. Какой же смысл мы должны вложить в него в таком случае? Для уяснения этого представим себе, что учитель рассказывает детям о Крыме. Весь рассказ состоит из частей описательного характера, но до тех пор, пока эти части в

восприятии не будут *синтезированы*, у ребенка не будет о Крыме целого *представления*. Трудность создания образа именно в этом. Непосредственное восприятие предмета ценно именно потому, что *оно облегчает нам синтез материала*. Все дело именно в этом синтезе. С другой стороны, именно в силу первенствующей роли синтеза в восприятии описание предмета иногда может быть ярче, чем образ. Например, описание Гоголем Днепра, наверное, более ярко, чем то впечатление, которое дает сама река. Затем, характер описания отдельных сторон большого города может дать большее представление, чем личный осмотр, при котором многое ускользает. Следовательно, утверждение, что восприятие *всегда* сильнее образа, неверно, а суть лишь в том, что при восприятии синтез материала дается легче, чем если дано словесное описание предмета. Но синтез может быть достигнут и иначе — именно «*трудовым путем*». Чтобы понять это, укажем, что истинное знание предмета мы имеем тогда, когда можем произвести *разложение и сложение его* (например, если дело идет о велосипеде, о машине), — это высшая стадия того, что было в понятии наглядности. Важна не яркость восприятия сама по себе, но важен процесс схватывания сути предмета через разложение и сложение. Настоящее знание выражается не в том, чтобы пассивно отличить истинное от ложного, но в том, чтобы иметь возможность суметь это *передать* другим; в отношении же предмета это же знание выразится в том, чтобы самому сделать предмет, в крайнем случае, нарисовать его, сделать модель. Поэтому хорошо ребенку *видеть* предмет, о котором идет речь в классе, а еще лучше — уметь его сделать, уметь хотя бы точно нарисовать, сделать модель — такое *трудовое* усвоение предмета выше просто увиденного.

Необходимо, чтобы дитя при восприятии предмета имело возможность проявить активность. В любом учебном предмете можно дать простор самостоятельности ученика, выражающейся в «создании» (рисовании, лепке, моделировании) частей или всего предмета. Таким образом трудовое значение возвращается к сократовскому принципу: «Я знаю хорошо лишь то, что умею сделать». В этом и есть принцип трудовой школы.

Третий мотив этой школы — это то, что школа есть община, цельный организм, в котором должен быть простор для социального взаимодействия. В школу включены таким образом все процессы жизни, и дети сами обдумывают, как лучше выполнить все встающие перед ними задачи. Об этом мотиве мы говорили выше.

Все это легло в основу плана Кершенштайнера. Идея трудовой школы очень ценна и глубока, но она все же не приводит нас к идеалу целостной школы, которую ищет наше время.

Совершенно бесспорно, что нужно освободиться от интеллектуализма, нужно дать простор активности ребенка, но это еще не есть раскрытие личности ребенка. Все же и трудовая школа занята тем, чтобы *научить* ребенка, — она лишь дает лучшие (трудовые) *методы* для этого. Но разве школа должна больше

всего *учить* ребенка? Этот взгляд на школу навязывается государством и жизнью. Это, конечно, неплохо, но нет ли, кроме учения, другой задачи перед школой? Выходит, что школа помогает тому, чему, собственно, *ребенок может научиться без школы*. Писарев, высказывая критические соображения по этому поводу, говорил: не в том дело, чтобы ребенок, пройдя школу, знал все, но нужно, чтобы *ребенок знал*, как удовлетворить свои запросы. Школа, по его мнению, не заменяет самостоятельности ученика — она должна помочь ему лишь в том, что он не может сделать сам.

Идея «энциклопедического» образования, так нравившаяся Коменскому, дает неправильное представление о *роли школы*: надо приготовить дитя к тому, чтобы его интересовал весь мир, а это будет уже его дело, как ему охватить мир и понять его, — ибо надо помочь детям лишь в том, в чем без помощи посторонних они не могут обойтись. Это главный принцип при построении теории школы: школа должна помочь детям стать самостоятельными, крепкими, здоровыми людьми, школе нечего бояться, если при решении этой главной задачи некоторые частные задачи окажутся нерешенными. Неправильно, когда школа хочет всему обучить ученика, — лучше оставлять учеников кое в чем голодными. Пробудить в них чувство умственного голода — это значит оставить детям жажду искать дальнейшего. Если школа и помогает интеллекту, то нельзя забывать того, что интеллект может во многом сам выбраться на свой путь. При развитии интеллекта участие взрослых, по существу, гораздо меньше, чем при развитии других сил души.

В большинстве случаев школа не поспевает за ростом интеллекта. Громадное упущение в школе — это то, что *организация внутреннего мира* остается без всякого внимания. Должен быть восстановлен идеал целостности воспитания, чтобы оно охватывало всю личность ребенка, должна быть одновременно с этим восстановлена иерархия педагогических ценностей. Развитие ума путем обогащения его определенным материалом *должно занимать второе место*, нельзя и не нужно знать ученику «*все*». Нужно развивать свои умственные силы и умение ставить и разрешать вопросы, которые ставит жизнь. Не нужно готовить интеллект, а нужно лишь следовать за ним, отвечать на его запросы.

Школа, не соблюдая этого, скорее притупляет детей, так как не дает развиваться другим их сторонам. Школа в таком случае не расширяет, а суживает интерес — дитя в школе, действительно, очень часто не растет духовно, а слабеет. Например, мальчики и девочки проходят через трудный и тягостный период полового созревания и не получают в эти годы помощи от школы. Школа между тем должна помочь детям в организации и упорядочении их внутреннего мира. *Она должна переменить задачу* — ей нужно стать другом ребенка в процессе его роста *в целом*, помочь ему выйти на путь своей индивидуальности. Насыщение же ума должно отойти на второй план. Нужно облегчить ребенку путь к раскрытию его индивидуальности в целом, помочь ему достичь своего «технического

оптимума» — и в этом, безусловно, нужна помощь школы. В трудовой школе многое из этого начато, но все же перед педагогикой остается идеал создания целостной школы.

Задача школы, употребляя формулу *С. Т. Шацкого* (современный русский педагог), заключается в том, чтобы *помочь детям устроить их детскую жизнь*. Однако не надо забывать, что дети сами не знают, в чем им нужна наша помощь. Нужно подойти к той стороне, в которой дети беспомощны, то есть помочь в преодолении всего того духовного и психического потрясения, которое несет с собой половое созревание. Задача школы требует учета иерархической структуры человека, постановки проблем в порядке их иерархического значения. Нужно школу составить так, чтобы в детях мог проявиться образ Божий, чтобы она способствовала раскрытию всех Божиих даров в ребенке. Это и есть педагогическая помощь детям. Мы должны помочь ребенку в развитии самого себя, и этот путь целостной педагогики совпадает с религиозным идеалом.

Как мы видели выше, три мотива определяют развитие педагогической мысли. Первый — это идеи Руссо, идеи педагогического натурализма, обращающего внимание главным образом на *природу* ребенка. Научно-психологический подход Гербарта к педагогике и работы его последователей, новых психологических школ являются содержанием второго мотива. Третий мотив — это социальный, развитием которого было создание трудовой школы.

Все эти мотивы могут быть рецепированы христианской мыслью: учение о ребенке и внимание к его природе вполне отвечает христианскому отношению к ребенку; научно-психологический подход, будучи нейтральным по своей природе, вполне может быть воспринят христианской мыслью, так же как и третий социально-психологический мотив, утверждающий, что воспитание не может быть отделено от жизни. Но если христианская мысль может рецепировать эти мотивы, то нельзя все же забывать их всегдашнюю двойственность: будучи, с одной стороны, приемлемыми для христианства, они, с другой стороны, работали на те тенденции времени, которые шли явно против религии. Надо сказать, что двойственность присуща почти всем педагогическим идеям, поэтому нужно обладать христианским критицизмом, чтобы усваивать из педагогического материала то, что нам подходит.

Прямая антицерковная линия, отражающаяся на современных тенденциях жизни, настаивает на лаицизации школы. Такое отделение школы от Церкви является плодом старой секуляризации. Хотя школа сохраняла связь с Церковью довольно долго, но разнообразные ее деятели уже давно считали необходимым освободить школу от церковного влияния. Этот мотив стал как бы носителем педагогического прогресса. В довоенное время в России при обсуждении вопроса о системах школ усиленно выдвигали «светскую школу», где религиозное воспитание совершенно исключалось из программы. Религия должна быть, как говорилось, «частным делом» семьи и Церкви. Этот мотив, не отвергающий

религию вообще, но только выводящий ее из сферы школы, звучал очень сильно в Англии и особенно в Германии. В последней до сих пор идет борьба по этому вопросу.

Особенно любопытно был поставлен этот вопрос в Америке. Американцы в своем историческом прошлом были очень религиозны, и это наложило отпечаток на всю их жизнь. Основой воспитания у них являлась Библия, что вполне естественно для протестантов. Но именно на этой почве произошли большие разногласия. Колледжи и университеты были созданы большими церковными общинами, причем надо принимать во внимание крайнюю пестроту и многочисленность протестантских церквей в Америке. Зависимость высших школ от церковных общин удерживается в них до сих пор, и до сих пор убежденность в том, что такой режим нужно сохранять и проводить, сильна. Так обстоит дело в высших школах. Благодаря тому, что низшие школы не были созданием определенной церковной общины, в них все время шло соревнование между различными общинами.

Выходила крайняя путаница, бесконечные споры и конфессиональные конфликты. Вопрос разрешился признанием того, что ни одно исповедание не было признано преимущественным, — это и был американский интерконфессионализм. В Америке в данное время больше 20-ти крупных церковных исповеданий (вместе с мелкими или называющими себя христианскими, вроде Christian Science, их число доходит до 100). Очевидно, что при такой чрезвычайной пестроте необходимо было вывести преподавание Закона Божия из школы. Для религиозного преподавания возникают, вне школы светской, особые воскресные школы. Сначала этому крайне воспротивилась Церковь, видевшая в воскресных школах, созданных мирянами для религиозного воспитания их детей, конкуренцию своему делу, но прошло 40 лет, и церковные приходы слились с воскресными школами. Таким образом, в XIX веке в Америке окрепла эта система безрелигиозной школы.

Если в Америке отделение школы от Церкви покоилось на религиозных мотивах, то в Европе тот же процесс определили как раз обратные мотивы, особенно ярко это проявилось во Франции в последнее время, также несколько в Германии, при Бисмарке. Но лаическая школа особенно блестящих результатов не дала.

Французский опыт существования лаических школ не очень еще продолжителен, а в Германии сейчас идет борьба за церковную школу, так как католики требуют права на конфессиональную школу. В Англии этот вопрос не разрешен в европейском смысле: там еще сохранен принцип локальности — приход или населенный пункт имеет школу с религиозным преподаванием в духе доминирующего исповедания, несмотря на присутствие других исповеданий.

Вообще же говоря, необходимо признать, что одновременно с процессом внешней секуляризации школы идет процесс внутреннего отделения ее от Церкви. Отход этот уже давно был очень значительным, и школа, будучи лишь во внешнем союзе с Церковью, только мирилась с ней; все же главные устремления школы уводили детей от Церкви. На деле в школе получилась такая двойственность, что дети почти никогда не приходили в Церковь через школу, не росли в своем церковном сознании благодаря школе. Кое-кто оставался в Церкви и зрел в религиозном сознании не благодаря школе, а благодаря условиям семейного воспитания.

Такие противоречия углублялись тем, что Закон Божий обращался в школах в предмет, зачастую окончательно подрываемый безрелигиозной постановкой преподавания других предметов, естественных и исторических. При таком положении появлялась даже мысль, не лучше ли вывести Закон Божий из этих условий в другое место, где усвоение его могло бы идти должным путем.

Если обратиться к американскому опыту, то результаты его очень плохие<sup>2</sup>. Все религиозное воспитание детей идет в воскресных школах, причем 50 процентов учащихся (протестантов) не посещают эти школы, и таким образом остаются без всяких сведений о религии. Это уже является не только громадным пробелом, но и прямой угрозой духовному здоровью детей. Затем, воскресные школы все-таки приводят к двум печальным последствиям. Первое — это то, что школа, держась на добровольных работниках, не выходит из кустарной стадии, хотя есть и очень много интересного в дополнительной ее стороне, хотя бы в способах привлечения детей. Кроме того, фактом существования воскресных школ наносится рана душе ребенка. В то время, когда дитя формируется, в его душе получается искусственное разделение из-за того, что в школе нет Закона Божия. Отсутствие в душе центральной религиозной силы расслабляюще действует на все прочие силы души.

Американский опыт, выросший на самых благочестивых намерениях, показывает, таким образом, неудачу самой идеи внерелигиозной школы. Кроме того, отрыв преподавания от религиозных мотивов приводит к опасному опустошению души. В Америке идет развитие нигилизма, образована сильная атеистическая организация АААА («American Association for Advancement of Atheism»), очень успешно действующая.

Совокупность всех перечисленных тенденций составляет в данное время могучую, но совершенно одностороннюю в педагогическом деле силу. Однако суть

---

<sup>2</sup> См. книгу: Teaching Work of Church. YMCA, где изложены итоги отделения школы от Церкви.

дела не только в критике, но в том — что же мы можем дать. Можем ли мы, оставаясь верными Церкви, построить школу?

Задача школы, вытекающая из мыслей Руссо, такова: на основании веры в природу ребенка надо дать ей простор, так как она добра сама по себе. Христианская перефразировка этой мысли для педагогики может быть сформулирована так: надо помочь раскрытию в ребенке заложенного в его природе образа Божия. В природе есть первородный грех, или, как говорил Кант, — «радикальное зло», и потому *просто следовать* за природой ребенка, исповедуя педагогический натурализм, является легкомыслием. Первая задача христианского воспитания, параллельная педагогическому натурализму, — это не раскрытие природы, как она есть, но раскрытие тех даров Божиих, которые могут способствовать выявлению образа Божия в человеке.

Мысль Руссо о раскрытии индивидуальности сохраняет и в христианстве чрезвычайное значение — это задача раскрытия образа Божия в человеке. Образ Божий не лежит на поверхности индивидуума, и потому раскрытие его предполагает известные ступени. Раскрытие образа Божия является общей и главной целью воспитания. Однако раскрытие индивидуальности не покоем непременно на *началах натурализма* так, как его представляют себе Руссо и его сторонники. Натурализм исключает то, что скрыто в душе ребенка или что может в ней явиться в результате духовного искания, натурализм характерен своим рабством перед фактом, перед природой, как она дана. Поэтому с христианской точки зрения мы можем вместо узких начал натурализма сформулировать задачу воспитания широко: воспитание ставит себе целью не только считаться с природой ребенка, как она дана в опыте, но и содействовать раскрытию того, что заложено в него Творцом. Это раскрытие нужно не только для этой жизни, но и для Вечной жизни. Не отрицая этой жизни, нельзя отрицать и того, что христианское воспитание есть подготовка к жизни в вечности. Конечно, этому знанию можно научиться не в школе, а позже, но жизнь человека не является суммой равных по своему смыслу и значению периодов его возраста. На всю жизнь оказывает влияние первый период — детство (в широком смысле), и если оно было ущербным, то это не может быть совершенно поправлено в другой позднейший период. Если бы мы жили только здесь, на земле, и не было бы Вечной жизни, то, конечно, натурализм был бы достаточен для педагогики. Но реальность жизни внеземного существования не позволяет легкомысленно ограничивать задачи воспитания развитием лишь того, чего требует жизнь только здесь.

Нужно помнить и то, что природа ребенка, как она дана в опыте, может иметь в себе дефекты, извращения («греховность»), и думать, что дефекты не нуждаются в исправлении или же могут сами собой исправиться, — наивно. Таким образом, приходится вскрывать в душе ребенка и то, что не имеет прямого отношения к жизни на земле. Так, мотив свободы в воспитании получает полный свой смысл только тогда, когда мы признаем бессмертие. Только при его существовании



оправдывается та работа ребенка над собой, которая развивает в нем его духовный мир. Как в воспитании, так и в жизни мы много отдаем сегодняшнего на счет будущей жизни. Если нет бессмертия, тогда «будем жить и веселиться», — ибо ни к чему тогда все наши высшие устремления. На нас производит сильное впечатление смерть, например, молодого студента, не успевшего приложить своих сил и знаний, которые он накапливал за свою жизнь. Но только ли для жизни на этом свете он их накапливал? Если да, то тогда такая смерть безусловно непонятна и бессмысленна, а воспитание его совершенно не нужно. Однако мы знаем, что это не так. Истинное ядро человека связано с этой жизнью неполно и не всецело. В этой жизни слишком много преходящего, и если вся жизнь не исчерпывается этим преходящим, если есть еще бесконечная жизнь и за гробом, то только тогда воспитание, работа над природой ребенка имеет смысл. Процесс воспитания, переработка характера имеют смысл и право только при факте будущей жизни, иначе воспитание имеет только техническое значение для здешней человеческой жизни. Педагогический натурализм при свете Вечной жизни рисуется мелким и поверхностным; нужна не только техническая помощь ребенку в развитии его сил, но и подготовка к будущей жизни, развитие духовной стороны в нем.

Другой мотив Руссо — предоставление свободы ребенку — тоже может и должен быть христиански усвоен и переработан. С одной стороны, принцип свободы определяет воспитание как подготовку к свободе — поскольку свобода не есть нечто внешнее, но растет изнутри, постольку она должна еще найти свои пути осуществления. Мы призваны к свободе, но устоять в ней очень трудно. Это дар Божий, не данный нам как «готовый». Свободу нужно, по слову Гете, завоевывать каждый день. В духовной жизни воспитание к свободе — самая трудная вещь, нужно, чтобы человек овладел своими силами. После грехопадения человек должен *воспитать* свои силы, чтобы овладеть собой, чтобы найти самого себя, чтобы понять путь свободы и овладеть ее тайной, — это есть общая воспитательная задача каждого христианина. Но воспитывать *к свободе* можно только в свободе, так как только *в опыте свободы* человек научается ей. Показать свободу путем определения ее границ — нельзя, и христианство учит тому, что воспитание ребенка должно происходить в свободе. Но само собой разумеется, что свобода должна быть соразмерна возрасту, то есть представлена в той мере, в какой человек владеет своими силами и разумом.

Мотив целостной школы также очень важен для христианства, и мы всецело разделяем борьбу против интеллектуализма. Забота только о развитии разума часто бывает источником душевных искривлений и заболеваний. Заботой педагога прежде всего является воспитание души в целом — мы бы это назвали *педагогическим эмоционализмом*.

Это, конечно, не означает сентиментализма, ибо не имеет в виду развитие только сферы чувств, но развитие всей эмоциональной сферы (ее проявления, ее глубины), ибо чувства суть лишь симптомы тех процессов, которые совершаются

в душе. Нужно еще духовно созреть, чтобы чувства помогали человеку понимать и правильно оценивать жизнь, ибо от здоровья чувств зависит духовное здоровье человека. Если мы имеем неверные, мелкие, ядовитые чувства, то не может быть в нас правильной духовной жизни. Поэтому педагогический эмоционализм нужно строго отличать от сентиментализма.

Развитой духовно человек — не тот, кто только понимает, но тот, кто и правильно оценивает и верно действует.

В развитии воли тоже есть много важного для духовного здоровья, однако выработка воли ценна, если в душе жив идеал. Воля есть лишь инструмент, она не есть самоценность, она нужна лишь как средство осуществить идеал. Поэтому педагогический эмоционализм глубже педагогического волонтаризма, видящего в развитии воли высшую задачу.

Эмоционализм стремится не к развитию чувств как таковых, но к развитию того, симптомом чего являются чувства, к развитию индивидуальности в ее творческой глубине.

В защиту системы целостного воспитания есть и другой довод. Если мы поставим вопрос, что является в человеке носителем его целостности, — то мы найдем на него два разных ответа: для одних — это интеллект, для других — религиозная сфера. Интеллект, правда, все видит и все обнимает. Однако все это охватывается мыслью и не выходит за пределы мысли. В интеллекте нам дано *мысленное* объединение всего. Интеллект не дает целостного отношения к миру, так как сила интеллекта — это *мысль*. Но философия не есть последняя высшая ступень духовной жизни, так как она создает единство жизни через мысль. Религиозная сфера обнимает все не так, как пронизывающий все ум (и объединяющий именно в силу способности пронизывать), но как действительный центр. Она должна по природе своей занимать центральное место, ее функция центрирующая. Чувство целостности не есть нечто идеальное, но это есть бытие, переживание его как истины. И целостная школа поэтому без религиозного воспитания невозможна, так как религия есть основная центрирующая сила, все объединяющая.

Последний мотив целостного воспитания — это задача школы связать воспитание ребенка с устроением его жизни, чтобы воспитание вело его в жизнь, а не уводило от нее. Школа должна помочь построить лучшую жизнь, а не просто технически овладеть той жизнью, которой мы обычно живем. Этот мотив педагогического идеализма и конкретности очень важен. Американский педагог Ко думает даже, что школа могла бы сама преобразовать жизнь, призывая детей к лучшей жизни. Нечто подобное есть у католиков (во Франции) в их «croisades», перелагающих современность зла на плечи детей. Это, конечно, утопия неосуществимая и даже вредная, ибо она отводит от реальности. Думать, что школа за нас может решать проблему жизни, — это или наивность, или обман. Этот

вопрос кажется нам разрешимым только путем создания островков, оазисов христианской культуры. Только в христианской обстановке возможно создание целостной христианской школы.

Мы видели, что есть две системы воспитания, все более открыто вступающие между собой в борьбу. Одна — это система просвещенчества, гуманизма, другая — система религиозной культуры. Гуманизм старается выдвинуть идею «нейтральной» безрелигиозной школы, и надо признать, что она оказалась мифом. Теперь стало ясно, что все безрелигиозное: наука, культура, воспитание — является скрыто или явно антирелигиозным, и советская система лучше всего договаривает то, что было неясным в «просвещенчестве». Это обнажение произошло еще не везде. Однако, когда приходит решительный момент, работники культуры не остаются на своей платформе нейтральности и неизбежно становятся либо антихристианами, либо горячими христианами. Быть же сторонником безрелигиозной культуры, безрелигиозного воспитания — это в нашу эпоху уже невозможно после всего, что история сказала по этому вопросу.

Переходим теперь к систематическому обзору вопросов педагогики.

### **3. Основные вопросы педагогики**

В системе педагогики вопрос о цели воспитания является, конечно, главным. Нельзя воспитывать, не сознавая цели воспитания. Наше вмешательство в жизнь ребенка имеет смысл лишь в том, чтобы помочь раскрытию образа Божия в ребенке и устранить все то, что замедляет это раскрытие. Кроме нашей помощи ребенку, в нем действует, конечно, и Господь, ибо душа сообразна Богу, Который каждого любит как Отец и о каждом заботится. Раскрытие образа Божия, становление внутреннего человека — это есть то, помочь в чем и должно воспитание. Если дитя не подвергается воспитанию, то оно, пользуясь свободой неразумно, может сделать непоправимые ошибки в устройении своей жизни.

Но, формулируя так путь педагогического вмешательства в жизнь ребенка, мы тем самым уже ставим себе в сущности две задачи. Прежде всего — подготовить дитя к Вечной жизни, к жизни в вечности, в Боге и с Богом, чтобы земные дни не пропали даром и чтобы смерть не была духовной катастрофой. Нужно человека спасти в земные дни от падений и развить в нем то, что не потеряется в вечности. В этом одна сторона воспитания, и потому в развитии внутреннего человека — главный путь педагогической работы.

Не менее важной является и вторая сторона — это подготовка к этой жизни, так как эта жизнь дает не только возможность приобрести Вечную жизнь, но дает возможность и потерять ее. Как будет пройдена эта жизнь — так она отзовется и в Вечной жизни, мы живем так, что эта жизнь является только ступенью в вечность.

Именно поэтому необходима свобода от мелочей жизни, от всего несущественного — важно «не угасить духа». Мы зачастую так подавлены текущей жизнью, что даже видя правду, не можем ей овладеть.

Если при воспитании обращается внимание только на подготовку к Вечной жизни, то возможно, что многое индивидуальное, «таланты», дары останутся в ребенке нераскрытыми, — настолько все внимание уйдет в одну сторону. Если есть то, с чем можно идти из этой жизни в Вечную, то, конечно, главное сделано; однако пройти сквозь эту жизнь вне связывания ее с вечностью нельзя.

Очень часто бывает обратное, вопросы этой жизни ставятся на первый план. Но, конечно, не только в принципе, иерархически, но и для педагогической работы важнее задача подготовки к Вечной жизни. Ударение на подготовке к земной жизни должно быть на втором месте. Гипноз жизни настолько силен, что дети особенно легко меняют местами практическую и духовную задачи и ставят на первый план вопросы практические. Если они и знают о Вечной жизни, то мысль об этой задаче является как бы чем-то дополнительным, добавочным. Это чрезвычайно пагубное настроение. Задача воспитания должна быть поставлена так, чтобы первенствующей в ней была устремленность к небу, а не к земле. Человек тем и отличен от других живых созданий, что он не только принадлежит земле, но и поднимается над ней, живет иным миром (это устремление к небу тоже может быть извращаемо — например, в искусственном погружении в один лишь мир прекрасного, в развитии одной лишь эстетической стороны в духовной жизни).

Таким образом, обе задачи (воспитание в Вечной и в земной жизни) должны быть правильно сочетаемы и должны образовывать единую, целостную задачу воспитания.

Формулируя так задачу воспитания, мы сейчас же должны дополнить ее тем, что путь воспитания есть подготовка к свободе во Христе. Свобода есть дар Христа, и благовестие свободы, принесенное миру Христом, распространяется по всему миру. Однако овладеть даром христианской свободы очень трудно, ведь свобода — это самое ценное и самое основное в нас. Православие среди других исповеданий в наибольшей мере сохранило благовестие свободы в Церкви и через Церковь, тогда как протестантство уклонилось в сторону в понимании свободы как индивидуализма.

Что же значит воспитание к свободе?

Дар свободы связан с образом Божиим, пребывающим в человеке. Свобода в натуральном порядке дана каждому, но она не имеет самого ценного, что есть в свободе, — внутренней связи ее с добром, с правдой — наша свобода есть свобода и к добру, и к злу.

Задача *воспитания к свободе* была поставлена еще в раю — в этом был смысл заповеди Божией о невкушении плодов от древа познания добра и зла. Свобода есть Божий дар, и она настолько логически отлична от творения природы человека, что овладеть ею можно лишь постепенно. Со свободой не совладали Адам и Ева, и их грехопадение отразилось на всем мире. Заповедь Бога Адаму была именно испытанием свободы, и уклонение от зла могло произойти у Адама только в порядке борьбы, но не по данности. Если этот вопрос рассматривать глубже, то мы приходим к выводу, что тварь и свобода соединены лишь при Богообщении, то есть при действии благодати само их совмещение есть факт, и это значит, что свобода одновременно нам дана как путь и задача, — поскольку для ее усвоения необходимо пребывание в Боге.

До грехопадения свобода была открыта во всей полноте, но первые люди не умели ею пользоваться.

«Легенда о Великом Инквизиторе» очень глубоко раскрывает бремя и тяжесть для людей этого небесного дара свободы. Людям гораздо ближе психология послушания. Если свобода дается людям как небесный дар, то овладеть ею можно только в Церкви, при постоянном общении с Богом.

Учитывая все сказанное, обратимся к педагогическому аспекту проблемы свободы.

С одной стороны, нам часто кажется, что детям нужно дать свободу, но при условии зоркого наблюдения за ними. Последнее приводит обычно к тому, что внутренние пути, по которым идет овладение свободой, заменяются внешним надзором и проистекающими из этого последствиями. Это течение очень сильно в педагогике, и этим, конечно, нарушается свобода в принципе. Это внутренне неверно, это измена тому, что нам говорит Господь. Однако жизнью это оправдывается, и есть случаи, когда на практике свободу, направленную в дурную сторону, можно остановить только внешне. Тем не менее, успех такого практического разрешения проблемы не снимает вопроса по существу, ибо нельзя воспитать к добру, устраняя в ребенке свободу и опираясь лишь на послушание.

Задача педагогики в том, чтобы подвести дитя *к свободе*. Дети понимают свободу лучше, чем взрослые, и дети не имеют перед собою маленьких задач — все предпринимаемое ими для них большое, и так они все переживают.

*Практически* часто родители бывают правы, ограничивая свободу ребенка надзором или препятствием, но не следует преувеличивать — эти шаги только тогда приобретают свою педагогическую ценность, когда они действительно *воспитывают* к свободе.

Для нас единственно глубокое разрешение этого вопроса дано в словах Иисуса Христа: «Познайте истину, и истина сделает вас свободными». Поэтому

система воспитания к свободе есть система приобщения к истине — последняя для нас заложена в Церкви, и поэтому познание истины для нас заключается в приобщении к Церкви.

Христианское воспитание состоит в усвоении дара свободы. Если должны быть ступени на этом пути (ибо было бы насмешкой над ребенком 4-х лет предоставить ему ту же степень свободы, что и в 14 лет), то все же они должны развивать сознание свободы, чувство ответственности и умение владеть своей свободой. Повороты во внутреннем усвоении свободы для ребенка происходят только тогда, когда он чувствует и видит в жизни равенство себя и всех окружающих пред лицом Бога. Поэтому воспитание к свободе дается через христианскую жизнь, а не через одно усвоение идей о свободе. Очень часто мы в детях наблюдаем такое раздвоение между миром идей и целостной жизнью. Для них отвлеченные правила, идеи, не воплощенные в жизни, не подкрепленные и не реализованные ею, остаются только абстрактными правилами. Отсюда видно, что воспитание к свободе не должно идти по линии близорукого интеллектуализма, но должно быть связано с жизненным опытом ребенка.

В христианстве подлинным субъектом свободы является не отдельный человек, но только Церковь как целостный организм. Мы только тогда свободны по-христиански, когда прислушиваемся к Церкви и живем в ней. Путь стояния перед Богом — это есть путь воспитания в себе внутреннего человека.

Обратимся к третьему существенному пункту в системе педагогики — это учет в педагогической практике принципа иерархического строения человека. Человек построен иерархически в соотношении его сил и свойств, но Богом установленная иерархия была нарушена грехопадением, и развитие человека есть лишь восстановление нормальной иерархии сил. Норма, заложенная в нас, ныне предстает как задача и путь, и роль воспитания заключается в том, чтобы подвести дитя к внутренней жизни, к работе над собой, к овладению даром свободы.

Этот путь бесконечен, именно поэтому воспитание не может дать ничего законченного — оно лишь открывает путь и учит идти им. Главное — это невозможность утешиться данным, *безостановочное* движение по пути к совершенству, а все остальное, требуемое для жизни, придет постепенно. Если нет постоянного движения вперед, то это свидетельствует или об отчаянии, или об апатии. Психологически отчаяние даже лучше, так как иногда в таком положении поворот к деятельности в добре гораздо ближе; апатия же есть часто замирание и засыхание души. Поэтому необходимо, чтобы в ребенке всегда было стремление идти вперед к совершенству.

Наиболее трудный вопрос при восстановлении нормальной иерархии сил — это вопрос тела и пола. Как мы видели, в психологии пол не исчерпывается только *половой жизнью*, так как кроме этого есть еще *жизнь пола*, есть *глубина пола*, заключающая в себе творческий огонь. Даже в аскетической жизни есть

отражение святыни пола, и сама аскетика — это борьба за пол, необходимо заключающая в себе победу над его эмпирией. Это есть самоустроение. Жизнь человека полна борьбы этих двух сил — половой жизни и жизни пола. Освящение и преображение пола — это есть тема как монашеской, так и брачной жизни. Половое созревание вливает в детскую душу новые силы, но с ними появляются и новые провалы и трудности. Этот вопрос в воспитании — насущный. Именно здесь дети совершенно беспомощны, и помощь взрослых здесь нужна больше, чем где-либо. Если мы не научим детей каким-нибудь предметам — физике, естественной истории, математике — это, конечно, плохо. Но если мы не укрепим детей одолевая искушения пола — то это может окончиться катастрофой. Однако здесь нужно соблюдать величайшую осторожность: едва ли мы можем помочь детям при помощи «сексуального просвещения», часто этим можно разбудить чувственность и направить внимание ребенка в сторону половой жизни. Вернее и правильнее давать исход жизненной энергии в других направлениях. Нужно только помнить, что разные половые катастрофы, столь неожиданно происходящие в этот бурный и опасный период, требуют особенно внимательного наблюдения за детьми. И если даже происходит что-либо непоправимое, то нужно помнить, что непоправимое в натуральном порядке поправимо в порядке благодатном.

Рядом с вопросом пола стоит вопрос о наилучшем устроении внутреннего мира подростка и путей его душевной жизни. Нужно помочь каждому найти свой «технический оптимум», то есть условия наилучшего и гармонического раскрытия личности. Важно «угадать» дарование ребенка, почувствовать его тип, сгладить дурную наследственность, укрепить слабые стороны, ограничить резкие.

Может быть, что какое-нибудь *явное*, но небольшое дарование может погубить и заслонить большое. Например, капля сценического таланта, дающая быстрые результаты, может увлечь ребенка в сторону от присущего ему в гораздо большей степени таланта научного. Но последний требует сил для разработки и времени для получения результатов и, благодаря этим обстоятельствам, может быть отстранен, а сценический талант будет предпочтен, хотя и не умышленно. В этом отношении задача воспитания очень трудна. Нужно, чтобы ребенок воспитался в известного рода смирении, чтобы он не брал на себя задачи, которые ему не под силу.

Перейдем теперь к изучению педагогического процесса, чтобы уяснить себе, как он протекает и как он должен быть построен.

# Общее учение о педагогическом процессе

Лучше всего изучать педагогический процесс там, где он находится в наибольшем своем развитии и цветении, то есть в школе. Школа есть высшая форма педагогического процесса, наиболее богатая возможностями влияния старших на младших.

В педагогическом процессе есть три темы — ученик, учитель и педагогическая среда, как таковая. Начнем с последней.

## 1. Педагогическая среда

Что делает школу или вообще какую-либо социальную среду педагогической? Сначала обратим внимание на то, что школа есть вид социальной структуры и что понятие социальной структуры включает три вида. Первый — это структура *иерархическая*, то есть кто-то стоит выше, кто-то ниже. Второй вид — это *кооперация*, то есть сотрудничество равных, и только для технического удобства кто-либо получает большее значение, чем другие. Третий вид социальной структуры — его противопоставление одних другим, открытое и постоянное соперничество, то есть *борьба*.

Иерархическая структура может покоиться на власти, или на авторитете, или на лидерстве в толпе. Школа по своей социальной природе

иерархична, но этим, однако, не исчерпывается природа того, что есть в классе. Там есть нечто, что придает школе ее педагогический характер. Что же делает школьную среду педагогической?

Изучение школьной среды и того, чем она создается, прежде всего подводит нас к вопросу об авторитете. Мы увидим из всего дальнейшего, что именно наличность авторитета создает педагогическую среду школы, определяет ее педагогический характер. Как же можно психологически понять авторитет?

Есть три теории, дающие ответ:

- 1) теория волюнтаристическая,
- 2) теория интеллектуальная,
- 3) теория эмоционалистическая.

Немецкий философ *Паульсен (Paulsen, 1846–1908)* является выразителем первой теории. Суть ее в том, что она объясняет школьное взаимодействие влиянием крепкой воли старшего на неокрепшую еще волю младших. Кое-что в



этом верно практически, но объяснить этим происхождение и существование авторитета трудно. В самом деле, если авторитет основан только на проявлении сильной воли, то здесь совершенно устраняется свобода ребенка, так как в детях все время действует чужая воля. Задача воспитания состоит, однако, в таком развитии воли у ребенка, чтобы он научился сам добровольно подчинять ее добру, а не слепо отдавать себя в распоряжение старших.

В действительной жизни мы не видим подтверждения этой теории. Те, кто имеет на нас настоящее влияние в школе, порой оказываются людьми не очень большой воли и, несмотря на эту «волевою растерянность», их авторитет бывает очень велик.

Есть мнение, что воля пастыря есть основание его авторитета. В Православии это представляется ошибочным, так как пастырь не может и не должен заменить воли пасомого. Кроме того, большая область пастырской деятельности — учительство — не требует наличия сильной воли. Величайшие искажения авторитета пастыря происходят именно в области воли, через понимание авторитета как власти. Такие искажения свойственны католичеству и не являются нам близкими.

С теорией Паульсена можно согласиться только в применении к армии, где авторитет исходит из сильной воли начальника. Таким образом, волевое толкование авторитета школьной обстановке не отвечает.

Немецкий психолог *Мюнстерберг* (*Münsterberg*, 1863–1916) создал интеллектуальную теорию авторитета, которая представлена в его прекрасной книге «Психология и учитель».

Главная мысль этой теории: суть авторитета — в силе внушения, исходящего от учителя. Ученик как бы заражается мыслями от учителя, усваивает его навыки и тенденции — и этим развивается. Действительно, мы видим, что подражание, иногда невольное, бессознательное, играет большую роль в отношении учеников к учителю. Подражание особенно сильно бывает у мальчиков. Это подражание близко к состоянию внушения. В школьной практике путем внушения многие педагоги довольно удачно пользуются, чтобы внушить свои мысли незаметно и рассчитанно. Элемент внушения и путь внушения притягивают учителя, и он пользуется этим. Но, однако, если бы эта теория объясняла всю полноту авторитета, то это также означало бы отстранение и даже подавление личности ученика (именно это и характерно для внушения), а не его развитие и самостоятельность. Между тем даже суровая педагогическая практика хотя бы в небольшом объеме дает место самостоятельности детей.

Третья теория авторитета — эмоционалистическая — наиболее верна, но сразу же надо оградить себя от понимания ее в смысле сентиментализма. Она покоится на признании, что главное — вера в авторитет. Эта вера очень далека от

интеллектуального рабства, так как это есть доверие, покоящееся на свободном отношении и даже поклонении учителю. В отношениях учителя и ученика есть не только одна вера последнего в первого. Здесь имеет место и плененность учителем, поклонение ему, сознание, что учитель есть руководитель, на которого действительно можно положиться.

Признание авторитета вытекает еще из свободы ученика и ее *предполагает*. Признание авторитета не только не ослабляет самостоятельности ученика, а наоборот, ее стимулирует. Здесь есть чисто опытное признание, что учитель есть источник света. Это чувство основано на свободе и на вере не столько в человека, сколько в носимую им правду. Такое чувство является источником творчества; авторитет сообщает силы, на которые без него человек не способен. При наличии авторитетного руководителя ученики всех возрастов чувствуют как бы прилив сил, видят и понимают то, что сами по себе они не были бы способны видеть и понимать. Ученики способны апперципировать, при наличии авторитета, не с помощью материала, который у них накоплен, но с помощью того, который есть у учителя и который как бы переносится к ним.

Дитя, держась за юбку матери и будучи спокойным благодаря близости к ней, способно играть и проявлять больше творчества, чем без матери. Подобный же факт возможен и в жизни христианина, когда его близость к Церкви повышает творческие возможности, не говоря, конечно, о чисто благодатном возрастании в Церкви. Но и само по себе пребывание в Церкви подымает и стимулирует творчество.

Благо тем из нас, кто имел вблизи себя авторитет. Мы даже без слов учителя испытывали тогда окрыленность, поднимающую нас над самими собой. В этой стимуляции творческих сил и заключается педагогическая ценность авторитета. Ученики идут дальше своего учителя (ср.: Кант и кантианцы, Толстой и толстовцы, Ницше и ницшеанцы), под влиянием авторитета происходит более глубокое и более плодотворное их взаимодействие.

С психологической точки зрения авторитет не есть, как видим, внешнее внушение, хотя это, бесспорно, глубокое влияние авторитетного человека, не подавляющее, а окрыляющее. Психология авторитета есть почти психология влюбленности — это духовное соединение с тем, кто авторитетен. Идя дальше и раскрывая это в христианских терминах, мы видим, что это есть вариант переживания чувства соборности. Для Платона процесс диалектики, беседы, раскрывает недра душ и дает простор тому, что в них до этого дремлет. Это происходит даже в порядке натуральном. Если же мы обратимся к порядку сверхнатуральному, то там соответственно все одухотворяется. Авторитет есть и сила и свобода: не существует противопоставления между авторитетом и свободой (см. книгу Ферстера «Свобода и авторитет»). Никким образом авторитет не есть гипноз или внушение. Он не может быть навязан, а только может быть свободно признан.

Если мы обратимся к историческому сознанию того, в чем суть педагогических отношений, то картина окажется более сложной.

Иерархический характер школы, то, что в ней есть верх и низ, — служит предметом искушения для учителя. Ему на первых порах доверие дается совершенно даром, исключительно в силу его положения. Однако его еще нужно завоевать в личном порядке. Дети, приходя в школу, выказывают перед учителем благоговейный страх и любопытство, что очень легко соблазняет учителя как способ и путь воздействия на детей. Учитель начинает понимать себя в терминах власти. Дети сами быстро обращают авторитет во власть, и это искажение есть начало бед и трудностей в школе.

Говоря о природе авторитета, нужно иметь в виду, что в социальных явлениях не существует природы, понимаемой в таком устойчивом смысле, как, например, природа души. Природа социального явления не есть нечто стабильное, но зависит от окружающих это явление условий. Например, природа семьи или иной группы меняется в зависимости от того, как на нее смотрят ее участники.

Затем, законы социального бытия не имеют императивности, которой обладают законы физического или психического бытия; их можно извращать и игнорировать.

Если явление авторитета, одно из самых продуктивных социальных отношений, имеет громадное значение для умственной жизни и творчества, то нужно заметить, что такое явление крайне редко сохраняется неискаженным. Даже при наличии силы авторитета нельзя определить, во что она обратится. Это всецело зависит от обеих сторон, составляющих авторитет: высшей — учителя и низшей — ученика. Искажение авторитета во власть не есть только продукт злой воли учителя, а бывает результатом неумения или нежелания использовать то, что есть в природе педагогических отношений. Затем, вырождение авторитета во власть совершается также под влиянием того, что сам ученик и его родители так его понимают. Такое примитивное понимание стоит рядом с пониманием школы как имеющей силу принуждения и права приказания. Зачастую это происходит от того, что семья не может совладать с детьми и ждет этого от школы.

Затем, само дитя желает от школы строгого порядка. Само явление шалости ребенка, особенно привлекательное для него не в семье, а в школе, есть проявление неправильного взгляда ребенка на школу, как на место, где действуют правила, поддерживающие «порядок»: в нарушении правил и заключена особенная прелесть шалостей.

Сама школа смотрит на себя таким же образом. Запретительные правила относительно посещения театров, чтения некоторых книг, курения, правил поведения вне школы — все это напоминает теорию полицейского государства, где над гражданами устанавливается опека. Например, единообразие костюма и

запрещение курения имеют разумную цель и достаточное основание, но *вряд ли это есть сфера школы*.

Если бы школа имела *целостный* характер, а не ставила себе только цели обучения, тогда все устанавливаемые ею правила гармонировали бы с ее целью и структурой. Теперь же, при настоящем положении, школа распространяет свою власть на область, не принадлежащую ей формально, потому что эта область ей «подкинута» семьей и государством.

Таким образом, внешне все складывается так, чтобы учитель особенно легко толковал смысл своей позиции как позиции власти. В слабости ученика учитель находит свою силу; эта слабость стимулирует власть учителя, что особенно резко проявляется во время экзамена. Если педагогический садизм — явление нечастое, то элементы его рассыпаны повсюду.

Эта убежденность учителя в своей власти остается неизжитой и доныне, несмотря на всю неверность такого положения. На самом деле учитель должен быть другом и помощником ребенку.

Использование авторитетом психологии власти привело к историческому краху школьной системы. После Руссо поднимается гонение на элемент власти у учителя. Герbart создает понятие «внутренней дисциплины», вытекающее из обращения к самостоятельности ребенка. Как результат этого является самоуправление школы самими детьми, сначала в Америке, а затем, дошедшее до крайних пределов, и в советской школе. Здесь уже мы видим и перемещение центра тяжести: дети из объекта воспитания ставятся в положение субъекта — они сами себя воспитывают.

У нас есть, конечно, возможность направлять движение детей, но иногда нужно «хирургическое» вмешательство. Последнее не значит, что это вмешательство, имеющее природу власти, лежит в природе педагогических отношений. Реакция на происшедшую дегенерацию авторитета во власть еще не закончена. В Америке внедряют в детей сознание *их прав* даже в семейных отношениях. Конечно, когда семейные отношения поддерживаются *правом*, тогда уже не приходится говорить о семье, — ее настоящее понятие исчезает. Эволюция семейного права говорит нам, что семья перешла от правовой регуляции своих отношений к духовной регуляции, и где нужна правовая поддержка, там уже семьи как таковой не существует.

Как семья, так и школа есть духовный организм, совмещающий поколения, почему в школе, как и в семье, неправильно обращаться к школьной «полиции» — правам. Конечно, бывают положения, когда в школе нужно прибегать к «праву», но это может быть до тех пор, пока школа не выросла в целостный духовный организм. Мне пришлось наблюдать духовную атмосферу одной школы в Варшаве. Там в силу необходимости (на школу идет гонение со стороны правительства) дети

принимают участие в борьбе за школу и, следовательно, в ее создании. Это вызывает между учителями и детьми большую непринужденность в отношениях и любовь к школе. Дети *вместе* отстаивают школу, это чувство совместного создания школы дисциплинирует детей.

Возвращаясь к вопросу об авторитете, мы видим, что происхождение авторитета двойственно. Авторитет в одном случае дается человеку одновременно с его положением — учитель, священник, в другом случае — это результат личной «победы». Начало учительствования само по себе авторитетно. Слово учителя *социально* «больше», значительнее обычного слова. Здесь от самого положения исходит «прибавочная ценность», являющаяся основанием для авторитета.

В другом случае — авторитет может быть завоеван лично, иногда даже каким-либо пустяком, не имеющим прямого отношения к требованиям, предъявляемым к учителю. Подчас даже внешкольный момент может быть причиной возникновения авторитета, то есть учитель не только отвечает на учебные требования. Надо отметить, что удержание авторитета, возникающего из социальной позиции, является делом нелегким. Он не является раз навсегда установленным и может очень быстро поколебаться, для его поддержания нужно что-то личное. В социологии авторитета есть одно замечательное явление — это то, что можно назвать его иррадиацией. Суть его заключается в том, что авторитетность в какой-либо одной сфере переходит затем на другие сферы. Учитель, авторитетный, например, в языкознании, становится для детей авторитетом во всех областях жизни. Копирование младшими старших служит источником творческой силы.

Иррадиация бывает не только от добрых сторон, но и от злых. В силу этого разрушение авторитетности в одной области, даже не имеющей прямого отношения к основной сфере, — распространяется на все.

Мы очень часто видим подобное явление и в церковной жизни: недостойный священник служит источником соблазна и критики не только его самого, но всей Церкви и даже всего христианства. Это происходит потому, что авторитет личности и идеи сливаются. Разочарование в чем-то одном влечет охлаждение и разочарование во всем.

Благодаря целостной природе души психологические кризисы таким образом переходят в идеологические.

Иногда в школе авторитет учителя поддерживается искусственным отчуждением его от детей, созданием искусственной преграды между ними. Конечно, явление это педагогически не положительное, но служит действенным средством для сохранения авторитета. Внешняя стена, способствующая сохранению власти на высоте, помогает иногда авторитету устоять. Подобное же

явление мы видим в истории восточных деспотов, где из-за желания поддержать авторитет деспоты ограждали себя от народа различными способами, способствовавшими их возвеличению.

Мы видим, что существует сопряженность авторитета и школы: школа есть там, где есть авторитет, и наоборот. Немного отклоняясь от вопроса, посмотрим, в чем основное различие между авторитетом школы и Церкви. Это различие проистекает из различия природы школы и Церкви. Школа не является опекуном на всю жизнь. Ее задача подготовительная, это подготовка детей к самостоятельной жизни. Если человек не достигает этого, то, следовательно, школа не выполнила своего назначения. Церковь же не подготавливает к самостоятельности, но предполагает ее у человека и *опирается* на нее. Это не значит, что Церковь не учитывает различия возрастов, не учитывает ступеней в раскрытии свободы в человеке, но все же Церковь всегда обращается именно к свободе в человеке. Если школа воспитывает к свободе, то Церковь предполагает свободу. Священник, выступая в школьной обстановке, всегда должен проявлять себя более в роли пастыря, чем педагога. Он не может вопросы вечного растворять в педагогических рецептах, хотя и может соединять их технически. В исповеди особенно педагогическая часть отходит, уступая место суждению о грехах, так как вопрос этот связан с вечным в нашей душе. Категория вечности, несмотря на педагогический элемент, в исповеди всегда преобладает. Хотя священник и руководится в определении «наказания» педагогическими соображениями, но исповедь всегда есть суд вечности. В этом и состоит различие функций Церкви и школьного водительства. Пастырь в исповеди — судья, а учитель в школе — друг и помощник. Если последнему в школе приходится судить, то только педагогически.

Исходя из этих соображений, видно, что наказание в школе возможно только на педагогическом основании. По существу глубоко различие между сферами школы и Церкви, и в силу этого различаются церковный и школьный авторитеты.

Школьный авторитет имеет в виду усвоение младшими знаний старшего (знаний в широком смысле). Если происходит злоупотребление авторитетом в использовании его как власти, то нужно признать, что школе, *по ее природе*, этой власти не дано. Ученики обладают свободой, которую школа не может ограничить: она зовет детей к добру, но ее влияние не идет дальше того, что она в себя вмещает. Ученик может, в силу различных условий, уйти из гимназии (сам или по воле родных), но уход человека из Церкви не является предоставленной свободой человека: это есть грех и гибель. Мы должны в то же время признать факт власти в Церкви. Можно по-разному смотреть на функции и границы церковной власти, но нельзя оспаривать самого ее факта. Возможно, конечно, злоупотребление церковной властью, неправильное пользование ею (как, например, в Средние века), но есть и правильное, необходимое ее проявление.

Итак, церковный авторитет отличается от школьного. Он включает в себя власть и не предполагает свободы уйти от него. Нам дана Церковь, и не в нашей власти поставить себя в нейтральное к ней положение. В школе нет власти, и если она проявляется — то это есть уже искажение, тормозящее свободное творческое развитие детей.

Вернемся теперь к вопросу о природе школьных отношений. Если бы школьная атмосфера была пронизана авторитетом, то в ней не возникало бы многое отрицательное из того, что в ней есть. Например, школа пронизана борьбой между учителями и детьми — это первое, на что мы наталкиваемся.

## **2. Учитель и ученик. Класс как социальный организм**

Надо признать, что школа или класс, в частности, представляет собой как бы социальный организм. Как и во всяком социальном организме, в них можно наметить «позиции», которые открыты перед людьми, входящими извне. Эти позиции суть: 1) социальная активность, 2) социальная пассивность, 3) псевдосоциальная активность и 4) антисоциальная активность.

Возьмем пример: в толпе, собравшейся на улице по поводу несчастного случая, всегда будут находиться люди волнующиеся, проявляющие активность разными способами, — они или помогают активно, или выражают негодование на условия, в которых произошло несчастье. Другие в это время если и не сохраняют внутреннего спокойствия, то внешне все же его ничем не проявляют. Мы видим, что первые — социально активны, вторые — социально пассивны. Одни других как бы предполагают и определяют: пассивность одних подогревает других на еще большую активность, тогда как активность первых заставляет других успокаиваться и сознавать: «И без нас сделается все, что нужно». Можно сказать, что пассивные — это «сырые дрова», активные же — «сухие». В толпе, как в социальном организме, есть быстро загорающиеся, отзывчивые точки, и от них пламя может переходить на других. Вообще, число социально-активных элементов в организме меньше, чем социально-пассивных. Этим класс также немного напоминает толпу: в нем всегда есть и активные, и пассивные элементы.

Третья социальная позиция — это псевдосоциальная активность. Человек под видом заботы об обществе занят устройством своих дел. К психологии этого рода можно отнести, например, психологию вора в толпе: он с виду является одним из самых активных элементов толпы, но на самом деле имеет в виду достижение своей основной цели.

Четвертая позиция — это тип антисоциальной активности. Возмущение сложившимся порядком, разрушение застывшего быта имеет иногда прогрессивный характер. Часто в этом проглядывает искание лучшего. Но часто в

этом проявляется и вкус к разрушению, даже *бессознательный*. Класс дает богатые возможности для такой активности, особенно если подходящие под такую группу дети скучают и не могут чем-нибудь заняться. Они стараются тогда всему помешать и все спутать.

В классе можно найти все типы. Есть ученики, обычно хорошо учащиеся, которых, однако, интересует не учеба, а учитель. Самое важное для них — угадать вкус учителя, приспособиться к нему, хотя эта приспособляемость часто соединяется с искренним прилежанием. Иногда это вытекает из душевной чистоты, но эта активность, относящаяся к первой группе из перечисленных четырех, — невысока и подчас тяжела для самого ее носителя.

Дети вообще чтут знатока из своей среды по какому-нибудь вопросу, но элемент борьбы, наличествующий в школе, приводит к тяжелым и сложным проблемам. Неправильная психология первого ученика или же просто любовь к порядку может быть легко, при неправильном шаге учителя, обращена в так называемое «фискальство».

Выражение псевдосоциальной активности в классе также случается довольно часто, и выразителем ее служит тип ученика-карьериста. Эта псевдосоциальность очень легко угадывается детьми.

Антисоциальная активность — тип очень частый в классе, и не будем поэтому на нем останавливаться.

Излюбленная позиция в классе у большинства — это социальная пассивность. Это «сырые дрова» — они могут гореть, но их нужно разжечь, употребив усилие. Иногда *стиль активности школы* служит причиной пассивности некоторых детских характеров. Позиция пассивности является тогда не естественной, а вытекающей из активности окружающей обстановки. Например, дети, которые могут сами легко решить задачу, списывают ее у других только потому, что те раньше ее решили, проявив этим свою активность.

Итак, если класс есть социальный организм и в нем есть социальные позиции, по которым распределяются дети, то класс имеет, с другой стороны, *свое единое лицо*, живущее *своей* жизнью. Класс есть целый организм, обладающий определенным единством; у каждого класса есть своя традиция. Это настолько все жизненно, что можно сказать: каждый ученик таков, как определяется его активность всей окружающей социальной ситуацией. Этот мотив социальной органичности и индивидуальности класса заслуживает того, чтобы он не был сочтен случайным в практике воспитания, но был бы принят во внимание и использован.

Нам остается для углубления намеченных данных заняться изучением еще одного особенно важного факта в педагогической среде, который я назвал бы



«переносом апперцепции». Согласно классической теории апперцепции, развитой Гербартом, восприятия «а», «b», «с», попадая в душу, могут удержаться в ней и соответственно развиваться только при наличии уже имеющихся и зафиксированных в области памяти, лежащих в глубинах сферы душевной жизни однородных образов А, В, С. Только соединяясь, в силу общности содержания (в той или другой степени), внешнее восприятие «а» может удержаться в душе. Слияние старого и нового и есть явление апперцепции — таково объяснение, данное Гербартом. Однако явление его в нормальной школьной среде может иметь место и без наличия старых образов А, В, С: в таком случае оно происходит за счет учителя «интуитивно». Например, слушая лекции, мы, как принято говорить, входим в мир идей, сообщаемых нам в первый раз профессором; мы слушаем, совсем не будучи знакомы с материалом, предлагаемым нам, но мы не только его усваиваем, но иногда даже можем прозревать нить мысли вперед. Конечно, мы понимаем и усваиваем это с помощью учителя. Это явление совершенно аналогично воодушевлению ребенка, способного в присутствии матери совершить то, что без нее было бы для него совершенно невысказуемо. Об этом говорилось выше. Присутствие старшего — учителя, матери — страхует от трудностей, дает силы, как бы сообщает тот апперципирующий материал, которого нам не хватает. Мы в присутствии авторитета способны пробраться туда, куда без него бы, конечно, не дошли: для этого у нас не оказалось бы своих данных. Мы берем как бы напрокат не наши силы. Это не одно только пребывание с авторитетом — но пользование им. Именно потому можно условно назвать это «переносом» апперцепции — мы апперципируем с помощью того, чем обладает учитель. Присутствие авторитета, дающее опору и чувство уверенности ученику, влияет коренным образом на всю его установку. Оно обогащает ученика тем, чего у него не имеется. Если устранить учителя, то все вдохновение пропадет. Это явление объясняет творческое значение авторитета в школе, оно поднимает детей с их уровня на более высокий, оно вызывает развитие, делает возможным творческий скачок вперед.

### 3. Психология ученика

Перейдем теперь к психологии ученика. Нужно делать различие между ребенком как таковым и тем же ребенком в школе, то есть учеником. Внутренне, конечно, он один и тот же, но для удобства изучения нужно расчленять и отделять эти два комплекса психологических проявлений.

Ребенок в классе другой, чем дома. Мальчик бывает очень сообразительным дома и тупым в школе, живым дома и медлительным в школе, добродушным дома и резким в школе. Это отличие ученика от него же как члена семьи определяется социальными особенностями школы и семьи. Школа создает свою установку. Она выделяет и подчеркивает то, что уместно, нужно для данных условий, и эта установка при повторных вхождениях в определенную школьную среду закрепляется. Для каждой обстановки есть свой подходящий тон, своя тональность.

Различные психологические снимки одного и того же человека в разной среде могли бы показать большую разницу в его активности. Можно построить понятие «социально-психической формы», выражающей то, что в различной социальной обстановке личность выступает совершенно различно.

Попадая в школу, ребенок не сразу попадает в ее темп. Для него школа — совсем другой мир. То, что школа является совершенно новой системой для ребенка (хотя и ничего особенного в действительности здесь нет), — это определяет его особую школьную установку. Усиленный процесс внимания помогает войти в новую среду, приспособиться и овладеть ею. Первоначально новое чувство овладевает ребенком, как бы оглушает его; только постепенно ребенок обретает новую установку, превращающую его в ученика; он облекается в новую форму, привыкает к определенному образу действия, хотя внутренней координированности еще нет. Иногда же процесс «обрастания» школьной обстановкой идет чрезвычайно быстро.

Среди характерных черт психологии ученика мы видим особую этику, почти совпадающую с этикой заговорщиков. Ученики всегда смыкаются в группу, более или менее противостоящую учителю, чем создается и закрепляется коренной дуализм в школе.

Другое существенное свойство ученика — это то, что он подчиняется законам социальной структуры, имеющей, как мы видели выше, социальные позиции. Иногда ученик занимает позицию циника или лентяя только потому, что она никем не занята. Эта подчиненность социальной структуре предreshает детские пути. Например, ученик, имеющий репутацию знающего, иногда подгоняется в своих занятиях только тем, что его самолюбие не позволяет ему спуститься со своего школьно-социального уровня. Этот уровень во многом определяет психологию ученика.

*Школьные страхи* очень различны по проявлениям, но тоже являются плодом школьной психологии. Иногда репутация учителя создает страх, иногда школьные страхи имеют в основе своеобразные суеверия. Например, всем известны экзаменационные суеверия и страхи. Все это показывает особую школьную уязвимость детской души.

*Школьные мифы* являются особым видом школьного воображения. «Экзаменационные рассказы» и другие мифические циклы служат материалом для образования школьной традиции. Мифы создаются не только на почве страха. Особой принадлежностью школы является хвастовство, желание казаться взрослыми. На этой почве развивается цинизм и отсутствие сдержек — является вкус сказать «все до конца». В этом корни явления «школьного сквернословия». Надо сказать, что в большинстве случаев это проходит, не задевая глубоко души. В области высших чувств также появляется напускной цинизм, за которым

прячется чистое чувство. Это касается в большей степени школ для мальчиков, чем школ для девочек, хотя и в последних происходит деформация детской психологии.

Ученик — это особая психологическая категория, форма, часто не позволяющая дойти до внутренней души ребенка. Невозможность преодолеть эту стену, стоящую между учителем и учеником, остается всегда. Эти категории очень неподвижны. Они сидят в психологии ученика так крепко, что разорвать их очень трудно.

#### 4. Психология учителя

Психология учителя — это тоже «форма», иногда еще более тяжелая для ее носителя, чем форма ученика. Надо сказать, что роль учителя одна из самых неблагодарных и тяжелых. Результаты работы священника и врача могут проявиться непосредственно и поэтому могут породить чувство благодарности и социальной нужности. Все, что делает учитель, дает плод не скоро. Редко у кого из детей — на этом же основании — может пробудиться чувство благодарности к своей, например, няне. Мы уверены, что педагог, как и няня, *должен* непрестанно с нами возиться, и эта уверенность часто создает почву для добродушной насмешки над педагогами. Поэтому нет ничего неблагодарнее и вместе с тем внутренне-почетнее роли учителя. «Мне время тлеть — тебе цвести» — это может служить идеальным лозунгом в отношении к детям. Ребенок для того и подготавливается учителем, чтобы выйти из-под его руководства. Ребенок постепенно уходит от учителя, и их близость все время уменьшается. В детской душе для педагога нет постоянного места. Педагог должен стремиться к тому, чтобы обходились без него. Педагог все время думает не о себе, а о ребенке. Педагог все время только отдает, но никогда не получает. Педагог должен идти жертвенным путем, и его мало ценят не только дети, но и взрослые: учителя всегда и везде находятся «в загоне». Эти внешние грани очень мало смягчаются для учителя сладостным общением с детьми.

Психология учителя главным образом характеризуется чувством его заботы о детях. Учитель должен думать, чтобы ученик получил возможно больше пользы. Основная добродетель педагога — это озабоченность, обратная сторона этого чувства — это постоянное беспокойство «как бы чего-нибудь не вышло» (см. «Человек в футляре» Чехова). Чем тоньше понимание у педагога, тем больше у него этой боязни «как бы чего-нибудь не вышло». Педагог по профессии должен «делать из мухи слона», то есть обращать внимание на каждую мелочь, ибо из мелочей создаются привычки.

Это естественные особенности педагогической профессии, но педагоги должны мудро освобождаться от крайностей — уметь возвышаться над мелочами. Невозможно все время «придираться», но, с другой стороны, если учитель не

«придирается», то это может служить показателем его небрежности. Бдительность заставляет педагога все предвидеть, хотя мы и знаем, что «жалок тот, кто все предвидит» (Пушкин). Эта озабоченность ведет к тяжелой черте, которую я назвал бы «педагогической принципиальностью», — и она иногда переходит в жестокость.

Педагог в сущности должен быть мелочно внимательным, ибо он не может небрежно относиться ни к чему: в каком-нибудь пустяке может проявиться существенная черта ученика. Эта постоянная настороженность во всем создает мелочный педантизм. Педагог часто становится требовательным, мелочным и беспокойным. Как бы забота педагога ни была мягка и нежна, но она детьми всегда принимается тяжело, ощущается невыносимой. Заботы педагога надоедают до такой степени, что дети всегда радуются, уходя из школы. Вообще психология учителя имеет нечто тяжелое — он теряет обычную естественность, так как, делая замечания, педагог внутренне проецирует их на себя. Это настроение сохраняется даже дома и ложится на душу некоторой отравой. Еще одно явление довольно тяжело ложится на учителя. Если няня, занимаясь с детьми, должна спускаться до их уровня, то это же относится и к учителю. Поэтому педагог невольно не идет вперед, а постоянно спускается до уровня своих питомцев, чтобы понять их и быть понятым ими. Это явление очень трудно побеждаемо. Непременно нужно спускаться к детям, и тот, кто не живет миром детей, тот поднимает, может быть, их до своего уровня, но, конечно, очень многое пропускает.

Норма для педагогической работы установлена (при определении срока на пенсию) в 25 лет, ввиду ее необыкновенно тяжелых и нервных условий (в других формах интеллигентного труда эта норма — 35 лет). Я бы сказал, что больше 15 лет педагогу с детьми работать не нужно, так как кроме усталости еще вырабатываются неподвижность, косность, стремление остановиться на шаблоне.

Появляется и другое явление — самоуверенность, не допускающая никакой критики и затрудняющая координацию педагогической работы школы в целом. Такая самоуверенность, погруженность в себя, переходящая в непрозрачность друг для друга, является законом психологии учителя. Поэтому же педагоги иногда теряют чувство действительности, теряют светлый взгляд на свою работу. Педагог начинает любить в детях *свое отражение*, являющееся ему в повторении детьми его же объяснений, слов и формул; если дети ему дают что-нибудь свое, *не его*, то он уже недоволен. Уйти от этой психологии, чтобы видеть и искать суть дела, а не свои слова, — очень трудно.

Стремление уйти от чиновничества, сохранить в себе живую душу для работы осуществляется у учителей не часто. Иногда это стремление переходит в педагогический «импрессионизм», что детям очень нравится, и тогда на этой почве развивается погоня за легкими путями работы.

Кроме перечисленного, необходимо отметить обычное крайнее одиночество учителя. Родители и дети подходят к учителю неправильно — просят «пощадить» ребенка. Если учитель поступит принципиально правильно, то он в этом случае остается одинок, если же поступится принципом, то, безусловно, должен осудить себя.

Как мы видим, психология учителя очень трудна и тяжела, и если чем держится учитель внутри себя — то это только педагогическим идеализмом. Педагогический идеализм имеет огромное оздоравливающее влияние на педагога, освобождая его от всех крайностей и искушений.

## **5. Особенности педагогического процесса**

Мы уже познакомились с психологией школы и школьной жизни. Нами рассмотрена жизнь класса. Мы видели, что нормальный факт школьного дуализма дает извращения в обе стороны: как учитель, так и ученик толкуют авторитет как власть, отчего педагогические отношения бывают затемнены этим началом. Психология ученика очень осложняет педагогический процесс; большое количество энергии педагога тратится на то, чтобы ученики работали, а не разрушали классной жизни.

Обстановка еще усложняется тем, что в классе часто господствуют худшие. Школа есть социальная стихия, очень иногда близкая к стихии толпы. Всякая стихия подлежит изучению, чтобы человек мог ею управлять и от нее не погибнуть. Это в особенности касается школьной стихии, где имеется очень много скользких и опасных пунктов. В последнее время так называемое социальное направление педагогики начинает изучать природу класса, сознавая всю важность этого вопроса в регуляции педагогического процесса.

Педагогический процесс нельзя понимать только как *обучение*. Гербарт говорил о «воспитывающем обучении», что очень тесно связано с современным преобладанием интеллектуализма. Гербарт полагал, что, обучая, мы входим в глубину души. То есть единственный верный путь воздействия на душу ребенка и способ общения с ней — это область интеллекта (объяснения, беседы). Через правильное обучение интеллекта и душа, по Гербарту, становится правильнее, устроеннее, так как интеллектуальная область в душе является доминирующей. Таким образом, организуя умственную жизнь ребенка, создавая в ней порядок и смысл, мы тем самым, по Гербарту, воспитываем его душу. Нетрудно убедиться в том, что это неверно и односторонне.

Конечно, нельзя отрицать, что умственная работа, изучение интересного для нас вопроса приносит мир в душу. Поэтому можно ожидать воспитательного результата от обучения, но все же это не исчерпывает вопроса о путях школы, и

мы, со своей стороны, формулу Гербарта — «воспитывающее обучение» — перевернули бы в сторону «обучающего воспитания». Главная мысль здесь заключена в утверждении, что основная нить педагогического процесса лежит *на путях воспитания*. При этом положении обучение не занимает в системе того *огромного* и основного места, как это было до сих пор. Из жизни и из практики школ и детских садов в особенности, мы знаем, что усвоение всякого побочного материала происходит иногда гораздо успешнее, чем основного. Все то, что не требует особой волевой напряженности, входит в душу гораздо легче. Здесь первенствующую роль играет добровольный интерес.

Педагогический процесс всегда страдал интеллектуализмом. Однако в последнее время мы видим в создании «Трудовой школы» или «Dalton plan» стремление это обойти. В книге талантливого, но, к сожалению, подавшегося влиянию советской жизни педагога Шацкого (см. его «Годы исканий») выражена такая задача: «...задача школы — научить детей жить их детской жизнью». Эта творческая постановка вопроса совершенно меняет в школе центр тяжести. При правильной его постановке дети оказываются настолько заинтересованными, вовлеченными в педагогический процесс, что получается очень глубокое действие на них школы. К такой формулировке Шацкого привел его опыт при создании детских колоний. Приводимый мной выше пример Варшавской гимназии, где дети и родители стоят на страже охранения школы и *лично* заинтересованы в продолжении ее жизни, служит подтверждением этого положения. Не на этих ли путях лежат причины современного распада школы? Целый ряд наблюдений показывает, что дети во внешкольной работе, кружках, приближающих их к жизни и втягивающих в себя их жизненный интерес, легко и с энтузиазмом отдаются под влияние руководителей, чего не наблюдается совершенно в школьной обстановке. Если природа школы будет иная, то это неизбежно окажет на детей влияние.

Из рассмотрения социальной природы школы следует вывод, что социальные силы школы должны быть использованы в педагогическом процессе. Еще Платон указывал на то, что развитие мышления возможно исключительно в социальной среде. Человек, по Платону, хранит идеи в себе, так что ничего нельзя вложить в человека, кроме того, что уже у него есть. *Развитие* же мышления возможно путем «диалектики» в силу социального взаимодействия.

Если это так, то это свойство — социальность мышления — должно быть положено в основу школьного процесса. Наглядным примером может служить работа, проводимая на семинарах, где очень многое зависит именно от обмена мнений, где от столкновения мнений рождается истина. Этот естественный процесс, если он направляется благодатными силами в Церкви, становится органом вселенской истины, имея в виду то, что носителем истины в Церкви является не индивидуальный, а соборный разум.

Из сказанного видно, что педагогика не есть техника, но — искусство, не только потому, что первая добродетель педагога есть находчивость (что, конечно,

не дается техникой), не только в находчивости дело, но и потому, что педагогика есть творческая работа. Здесь *творческое* использование детского материала достигает высшей формы, ибо творить из детей живые существа — это задача более трудная, чем, например, живопись.

Перейдем теперь к обзору разных форм воспитательного воздействия и прежде всего остановимся на семье.

## **6. Формы воспитательного воздействия**

*Семья* является идеальным типом социальной структуры. Самые великие и дорогие слова человеческого лексикона, относимые к Богу, — Отец, Сын. В природе семьи скрыты глубокие возможности, из нее берет начало подлинная иерархичность (отображение которой есть и в школе) — не простая, но связанная кровно. Это сочетание неразрывности внутренней связи и чувства свободы принадлежит только семье. Дети являются в семье не только оправданием брака, но источником его духовных сил: в них родители видят свои надежды. Семья есть идеал всего мира. Всюду в природе мы замечаем, например, проявления исключительной силы материнской любви.

Конечно, школа никогда не может заменить семью или стать семьей. При самых благоприятных условиях она есть только суррогат семьи, и если она часто подменяет семью, то это совершенно неправильно, так как отношение ребенка и матери *ничем* не может быть заменено. Если ребенок даже с грудного возраста привыкает к посторонним ему по крови людям, воспитывающим его, как к своим родителям, то они-то знают, что это не их ребенок, и, конечно, подлинного отношения «по крови» здесь не может быть. Эти отношения не могут перевоплотиться именно в силу незаменимости. В этом факте отношений матери и ребенка есть неисчерпаемая натуральная глубина. Школа не может заменить семьи, как и родители никем не заменимы. Школа стоит посередине между хаосом жизни и сращенностью семьи; она вбирает в себя элементы того и другого, и поэтому их трудно точно определить.

Роль семьи в жизни ребенка неизмеримо велика и по своей важности, и по тому месту, которое она занимает в его душе. Семья подобна цветку, вырабатывающему аромат, необходимый для ребенка. Ребенок не может жить без семьи. Начиная от Платона и до наших времен высказывалась мысль, что можно и даже должно воспитывать детей вне семьи, но, конечно, эта утопия абсолютно не отвечает положению вещей. Даже в самой скверной семье вырабатывается нечто незаменимое для ребенка. Громадное значение для ребенка имеет период кормления его грудью матери. Сюда входит весь комплекс психологической и физической связанности, все то, что восстает из глубины души матери. В дальнейшие годы дитя живет в семье безопасно и на просторе, не просто пользуясь

семьей, но любя ее, переживая поэзию семьи. Ребенку необходимо пережить эту поэзию, это ложится неизгладимой печатью на его душу.

Фрейд однажды высказал мысль, что каждый человек ищет того, чтобы вновь стать ребенком, и в этом есть верное наблюдение. Для ребенка как бы не существуют темные стороны мира, сначала для него главное — «папа и мама». В этой атмосфере семейной тишины расцветает душа ребенка. Функция семьи, однако, не ограничивается только этим сознанием поэзии детства.

Важно то, что дитя изучает мир через семью, в свете семьи. Необычайно тяжело поэтому влияют на ребенка семейные ссоры родителей — это разрушает самые основы его души.

Роль семьи чрезвычайно велика и с педагогической точки зрения. Человек не развивается один, семья есть преддверие Царствия Божия и как бы маленькая домашняя Церковь.

Однако воспитывать детей в семье чрезвычайно трудно, и вот почему: родителям очень трудно понимать своих детей и свободно относиться к ним. Очень часто родители не понимают своих детей, хотя уверены, что они их знают. Очень часто обе стороны думают друг про друга, что все делается ими «нарочно», и получаемые таким путем быстрые обобщения крайне усложняют задачу семейного воспитания.

Кроме того, жить своей семьей *в полноте ее задач* — это громадный и трудный подвиг для родителей. Семья сама по себе обладает могучим воспитательным средством. Жизнь в этом отношении мало дает нового, она возвращает нас постоянно к тому, что было в семье. Поэтому воспитательные силы семьи крайне велики, и, с другой стороны, разрушение семьи влечет за собой чрезвычайные беды для души ребенка. Обратимся к рассмотрению некоторых факторов, характеризующих распад или производящих глубокие перемены в семье. Эти факторы зависят главным образом от современной культуры и являются прямыми ее следствиями.

*Первое* — это почти полное исчезновение труда в семье. Раньше мать, как правило, всегда была дома и была центром внутрисемейной жизни семьи. Еще сравнительно недавно было незыблемо положение, что семья есть трудовая единица, семья трудилась как целое — теперь же семья обыкновенно вся трудится *вне дома*. В силу чрезвычайного развития современной культуры семья в наше время начинает превращаться из трудовой в потребительскую единицу. Если семья раньше как трудовая единица имела и соответственную *психологию трудового единства* (весьма ценную для социального сращения), то теперь это начинает выветриваться из атмосферы семьи. Семья теперь является местом отдыха, а не труда. Если мы видим около больших городов целое море маленьких домиков с такими же крошечными хозяйствами — то в этом проглядывает желание



внешне сохранить то, чем семья нормально жила раньше. Но фактически семья обращается теперь в союз потребителей, пользующихся всем нужным в ближайших магазинах. Число последних служит даже мерилom «культурности» для данного города. Сама культура отнимает труд от семьи, выводит его за пределы семьи: забота по поддержанию чистоты помещения крайне упрощена, стирка белья вынесена в бесчисленные прачечные, изготовление пищи занимает минимум времени, так как большинство продуктов продается уже почти приготовленными и нуждается только в разогревании, да и то не всегда. Газовые и электрические усовершенствования еще больше способствуют уменьшению труда в семье.

*Второе* — это урбанизация жизни, поглощение населения городами. Приведем несколько цифровых данных по Америке.

В 1800 году в городах с населением свыше 8000 человек жила 1/30 часть населения страны. В 1900 году в городах с населением свыше 8000 человек живет уже 1/4 часть всего населения. Из этих цифр видно, какая большая часть жителей, имевших общение с сельской жизнью и природой, потеряла его, переселившись в города.

Естественно, ослабла связь города с деревней, так как раньше горожане все, почти без исключения, имели родных вне городов, чего теперь нет.

Население группируется с каждым годом в более крупные поселения, от 2500 человек и выше, с развитием культуры также принимающие характер городов. В 1880 году в таких поселениях жило 25 процентов всего населения. В 1890 году — 26, в 1900 году — 40, в 1910 году — 46, в 1920 году — 52 процента.

Особая экономическая проблема возникает на почве этого явления в Америке: с ферм население уходит в города, отрывающие человека от природы.

*Третье* — это изменение положения женщины в современной жизни. Раньше полем деятельности женщины была семья. Теперь, вследствие облегчения домашнего труда и механизации жизни, женщина имеет возможность выгодно приложить свои силы *вне семьи*. Культурный уровень современного общества также способствует выходу женщины на арену *общественной работы*. Расширение избирательных прав женщины дает ей возможность заниматься работой общественной и политической. Все перечисленное ведет к тому, что семья лишается света, согревающего ее. В связи с самостоятельностью женщины происходит перемена в ее психологии, сопряженная с материальной независимостью от мужа. Экономическая независимость женщины в семье дает ей право иначе строить внутрисемейные отношения.

Последнее, четвертое, обстоятельство — это то, что весь процесс натурального хозяйства умирает, на смену ему развивается *товарное* хозяйство.

Все то, что семья раньше имела как продукт своего труда, теперь становится легко приобретаемым на стороне.

Все перечисленные изменения есть естественный итог культурного развития, отсюда вытекает, что семья не может выполнять ныне своих прежних функций. Одним из итогов развития христианской культуры является смягчение, а постепенно и выпадение юридических регуляций в области семьи. В этом главным образом сказывается влияние христианства, принесшего атмосферу уважения к личности и свободе. Однако под влиянием времени свобода в семье начинает пониматься как уничтожение препятствий вообще, и вместо свободы нередко имеет место хаос. В отношении семьи хаотическое положение породило явления многосемейности мужчины и так называемого «свободного материнства» женщины. Это до такой степени изменило характер семьи, что она все больше получает характер гостиницы... К этому присоединяется явление ухода детей из семьи. Чем оно вызывается?

Дело в том, что городская жизнь настолько интересна и разнообразна, так влечет к себе, что для удержания детей в семье нужно наполнить ее очень богатой и интересной внутренней жизнью.

Мы живем в очень трудное в духовном смысле время — ибо параллельно с разложением семьи идет сильнейшее раздвоение и разложение во всей системе христианской культуры. И если христианское общество вышло из-под ветхозаветного закона, то теперь оно все время отходит и от того благодатного источника сил, который хранит для нас Церковь. Христианское общество ныне — ни под законом, ни под благодатью. Оно видит неправду закона, но думает обойтись и без благодати. Поэтому приходит время, когда семья должна приложить все усилия, чтобы стать проводником христианского света, стать основой возрождающегося христианского общества.

*Педагогические функции семьи* могут быть разделены на физические и психические. Громадное значение имеет семья для воспитания здорового организма ребенка. Ничто не может заменить уход матери за здоровьем ребенка — в этом сила биологической функции семьи. Не менее важны и функции педагогическая и социальная, причем последняя развивает в детях два главных социальных навыка: повиноваться и повелевать. Семья также формирует область духовно-моральную, возбуждает в душе радость жизни, любовь к людям, закладывает и основу религиозной жизни.

Подойдем к рассмотрению этих положений более детально.

Чрезвычайно важно, как было уже отмечено в курсе психологии, значение *хороших привычек* в жизни детей и подростков; особенно много привычек развивается в семье. Очень важно, например, развить в детях привычку каждое начатое дело доводить до конца. Этой привычкой создается чувство

большей ответственности за каждое предпринимаемое дело, большая углубленность желаний и приобретается опыт претворения желаний в дело. Конечно, семейная воспитательная среда особенно благоприятна для того, чтобы укрепить эту привычку без подавления ребенка. При развитии привычек у ребенка не нужно проявлять, однако, несносной для детей настойчивости, иначе привычка будет поддерживаться только рамкой семьи, и по удалении последней привычка будет с радостью отбрасываться как противное беспокоящее иго. Умелое создание разумных привычек (как физического, так и социально-психического характера) сохраняет их на всю жизнь. Сюда же входят привычки активности — лучше всего развивающиеся и сообщающиеся на почве семьи.

Наряду с созданием хороших привычек, уважение к ребенку содействует развитию в нем *инициативы, творческой смелости и сознания ответственности*. Необходимо настолько уважать свободу ребенка, чтобы из ее опыта развивалась его творческая личность. Надо считать бесспорным, что развитие творческих сил ребенка наиболее благоприятно идет в семье — ни школа, ни приюты-пансионы не дают развития творчества в такой большой степени. Но, с другой стороны, семья столь же легко может и убить творчество ребенка в самом зародыше. Поэтому развитие творчества ребенка является одной из главных воспитательных функций семьи. Развитию творчества в высшей степени способствуют игры, ценны также инсценировки (но только в узком семейном кругу) и иные занятия с детьми. В семье же у ребенка происходит развитие языка, через него главным образом осуществляется развитие вкуса. Вкус вообще есть показатель развития, а в особенности религиозный вкус, который ярко характеризует человека. В семье начинается понимание языка, проникновение в его дух, в его творческие силы.

Под развитием характера мы здесь будем разумеать не развитие личности вообще, в ее полноте, но только яркости некоторых свойств ребенка и в особенности развитие *способности достигать тех целей*, которые мы себе ставим. В этом развитии характера нужно быть очень осторожным, предоставляя ребенку свободу находить самого себя, ничего ему не навязывая. Плохо ломать ребенка, но это еще не так опасно, как постоянно его гнуть. Последнее ведет почти неизбежно к лишению внутренней силы и собственной инициативы (припомните типы злобно забитого и мягко забитого ребенка у Лесгафта).

При воспитании характера необходимо учитывать, что для ребенка очень важно накопление удачных опытов, так как опыт удачи является главным формирующим элементом характера ребенка. На этом пути развития характера семье принадлежит едва ли не самая важная роль, так как именно здесь дитя впервые получает возможность проявлять себя и находить наилучшие формы своего духовного и жизненного развития.

Но главная тема семейного воспитания — *воспитание религиозное*. Семья по своей структуре является бесконечным источником религиозных сил. Сама

семейная жизнь есть как бы святыня, наше отношение к родителям является единственным, вечным, неповторимым.

Господа теософы, утверждая перевоплощение, оказываются именно в этом пункте безнадежно несостоятельными, ибо для них остается закрытой единичность и неповторимость отношения к родителям (при перевоплощении каждый оказывается имеющим различных родителей).

Семейное чувство — это тема религии. Не совсем неправы те, кто говорят, что семейное чувство — это есть психологическое лоно для религиозных чувств. Господь для нас есть Отец, и все христианство есть братство. Элемент семьи играет особо первенствующую роль даже в животном. Через семью великая сила Божия светит миру всегда и везде. Религиозное питание ребенка возможно только в семье, только она вырабатывает такую духовную среду, где ребенку легко жить о Боге. Необходимо пользоваться этим могучим средством, вполне сознавая всю его важность и действенность.

## 7. Характер религиозного воспитания в семье

*Крещение ребенка.* Первым вопросом религиозного воспитания ребенка в семье является вопрос о крещении. Здесь мы сразу наталкиваемся на возражения: младенец не понимает великой тайны крещения, а потому крещение над младенцем совершать нельзя. Сознание ребенка не может участвовать в такой великой вещи, как сочетание души с Христом, и потому крещение, согласно этому взгляду, не усваивается. Когда обращается в христианство взрослый, то Таинство крещения является началом и залогом его духовного развития, а у ребенка это отсутствует.

В этих аргументах есть доля справедливости, но не крестить младенца является крайней несправедливостью для его души. Если у ребенка нет переживаний крещения, то оставлять ребенка вне веры, лишать его религиозного питания только поэтому — совершенно невозможно. Это просто жестоко, так как религиозное воздействие на душу безусловно необходимо. Даже неверующий Дж. Ст. Милль признает исключительное значение духовной формы в воспитании, говоря: «Для детей необходимо внушение предрассудка свободы», — другими словами, нужно вести воспитание так, *как будто есть Бог*, так как это дает рост душе.

Вопрос о крещении с педагогической точки зрения очень прост. Таинства для детей, безусловно, необходимы, ибо они создают связь души с Церковью. Вживание в церковную жизнь происходит постепенно. Хотя в ребенке зреет и доброе и злое, но ребенок обращен к Богу больше, так как он еще не отгорожен от Него грехами, как это бывает у взрослых. Не в том состоит религиозное воспитание, чтобы ребенок усвоил религиозную жизнь интеллектуально. Сознание

будет приведено к усвоению начал христианской жизни в свое время. Нужно, чтобы ребенок знал основное, самое необходимое, и чтобы оно имело бы место не только в его сознании, но, главным образом, в сердце. Только таким образом открывается христианский путь. Несостоятелен аргумент, что дети не понимают крещения. Каждое Таинство есть тайна даже для взрослого, но лучи Божии, идущие через Таинство, оседают не в сознании, но гораздо глубже — в сердце. Мы не знаем, как и что происходит в таинственном сорастворении души и Христа. Совершенно неверно измерять силу таинственного воздействия мерой сознательности, хотя нельзя и оспаривать значение сознания. Отнюдь не в сознании лежит центр тяжести восприятия нами Таинства.

*Особенности детского религиозного воспитания.* Бесконечно важно крещение детей, но кроме него нужна дальнейшая жизнь ребенка в религиозной обстановке. В этом отношении родители должны быть на высоте. Однако нельзя дать ребенку большего, чем сам имеешь. Иногда ограничиваются тем, что ребенка проводят через формально-религиозный быт, тогда как в нем зреет самостоятельность, нуждающаяся больше всего во внутреннем воздействии и преображении. Поэтому для ребенка важно не столько соблюдение уставов, хотя и это имеет свой смысл и даже некоторую прелесть, так как дети имеют любовь к чину и порядку<sup>3</sup>. Детей не столько нужно *учить* молиться, как молиться вместе с ними, атмосфера молитвы сильнее всего действует на их душу.

При этом совершенно непедagogично и религиозно неправильно воспитывать в детях молитвенный утилитаризм. Неверно вмешивать Бога в будничную жизнь, во все ее мелочи. Непедagogично мелкое использование идеи Божества, Его всеведения, справедливости. Для ребенка важно не заучить слова молитвы, но вести его так, чтобы он чувствовал себя стоящим на молитве пред Богом. Католики совершенно неправильно заставляют детей молиться за грехи всего мира. Чуткие детские души не могут обременяться грехами чуждого им мира.

Для детей слова молитвы не имеют такого значения, как для взрослых. Важны не слова молитвы, но стояние пред Господом, и наиболее важна поэтому соответственная установка души. Очень большое педагогическое значение имеют иконы. Икона есть воплощение Бога в видимой для нас и доступной форме. Детям чужда идолопоклонническая психология. Если у взрослых по отношению к иконам есть иногда, пожалуй, легкий рецидив язычества, то у детей этого совершенно нет. Икона в *сознании* ребенка может быть неправильно понята, но его внутренняя психологическая установка совершенно свободна от идолопоклонства.

Религия для детей не есть система идей, хотя надо сказать, что дети не способны воспринимать догматику, — религия для детей есть система образов. Даже великая тайна христианства — Святая Троица — совершенно приемлема для детей как факт и принимается образно, как и все остальное. Картина Страшного

---

<sup>3</sup> В этом плане очень интересна книга «Рассвет религиозной жизни».

Суда, виденная Гоголем (когда ему было четыре года), навсегда осталась в его душе. Душа ребенка быстро отзывается на живой образ Спасителя, и такое восприятие образа Христа легко внедряется в душу. Отсюда понятно значение икон: это тот же образ Христа в видимой форме. Иконы вызывают у детей особое почитание. Собственные иконки у детей имеют для них громадное значение. Правда, здесь нам могут указать на то, что у ребенка развивается чувство собственности, безотносительно к религиозному содержанию, — однако иметь свою иконку для ребенка крайне важно. Образ Христа связан со всем душевным миром ребенка — равно как и с внешним его бытом.

Касаясь развития религиозной активности, мы не можем сказать, что она имеет очень большое значение для ребенка. Для него более важна активность *выразительная*, то есть имеющая целью выразить его переживания. Обычно собственной религиозной активности у ребенка не бывает, а есть только подражание взрослым, что, конечно, очень хорошо, но не должно захватывать ребенка слишком сильно в ранний период его детства. Религиозная активность ребенка должна проявляться в той же мере, что и религиозная активность семьи, быть ее отражением.

Итак, главное, в чем состоит религиозное воспитание в семье, — это общая религиозная жизнь с родителями.

## Система дошкольного воспитания

### 1. Роль дошкольных учреждений

Выше мы видели, что вследствие известных условий, в особенности связанных с развитием современной культуры, семья перестает быть надлежащей воспитательной средой. Поэтому взамен ее выступают суррогаты семьи в виде системы дошкольного воспитания. Эта система есть создание XIX века, наиболее удачное оформление она получила в виде детских садов, созданных Фребелем.

Семейное воспитание оказывается недостаточным по следующим причинам. Во-первых, малое количество детей в семьях (один или два) создает в семейной обстановке известную ограниченность и узость. Ребенку естественно жить среди маленьких, в чем сказывается закон взаимного детского тяготения. Для ребенка очень важна детская среда, почему иногда детский сад становится ребенку дороже семьи. Детский сад восполняет недостатки семьи, давая детям необходимую для них живую детскую атмосферу. Кроме того, детский сад оказывается очень удобным для родителей, если они оба или один из них работают вне семьи.

Затем, атмосфера семьи становится для ребенка замкнутой и душной при чрезмерной заботливости и нежности родителей к ребенку. Детям становится душно около матери, и совершенно не удивительно, если дети тянутся из семьи.

Это переживается родителями очень тяжело, родители не знают, как согласовать семейное воспитание с работой детских садов и клубов. Однако, как бы совершенна ни была работа детских садов, многие примеры ясно показывают, что ничто не может заменить детям семейного угла. Если и происходит замена семьи детским садом, то только в силу тяжелых условий жизни современной семьи, где ребенку иногда затруднительно бывает даже невинно пошалить.

В детском саду очень сильно развивается личность ребенка. Некоторые детские сады в росте личности ребенка обращают большое внимание на развитие его ощущений и восприятий (например, в Бельгии сады Декроли или в Италии — Монтессори). В системе детского сада очень легко, однако, соскочить с главной задачи на побочные мелочи. Поэтому здесь особенно важно помнить, что основное в воспитании лежит, конечно, в области духовной. Не нужно бояться, что ребенок чего-то не знает, — акцент детского дошкольного воспитания на чувственном воспитании неправилен. Надо отметить, что современные дошкольные системы, учитывая это обстоятельство, постепенно переходят к развитию духовной стороны.

Очень существенно также и физическое развитие, которое дается детским садом. Все требования гигиены имеют большое значение для жизни ребенка (мытьё рук перед едой, чистка одежды, иногда в детских садах для детей устроены ванны). К этому добавляется физическая закалка ребенка, крайне полезная для детей. Постоянный периодический надзор врача за здоровьем детей (зубы, глаза, грудь и т. д.) также очень ценен, так как в семье ребенок видит доктора только в случае своей болезни. Физическое развитие протекает гораздо успешнее при наблюдении врача. Здесь все должно приниматься во внимание: изменение веса, рост, деятельность сердца — все эти заботы о ребенке восполняют недостатки семьи.

Мы ознакомились с причинами, в силу которых развитие дошкольных учреждений в современных условиях жизни чрезвычайно велико. В России (до войны) дошкольному воспитанию было посвящено не очень много внимания — существовало всего три института (Петербург, Москва, Киев) для подготовки работников детских садов: теперь в Советской России на это обращают больше внимания.

Педагогическая система детских садов настолько глубока и ценна, что под ее влиянием идет реформа и в средней школе. Можно сказать, что свет в педагогику идет из детского сада. Дошкольное дело имеет одну чрезвычайно важную характерную особенность — это гибкость системы и простор для творчества педагога. Первое, отличающее систему детского сада от школы и сообщающее ей особую ценность, — это отсутствие навязанной ей программы. Это не значит, что ее нет вовсе, — она есть, и нельзя сказать, чтобы она была лишена определенности; но важно здесь то, что она предоставляет много свободы педагогу. Школа имеет определенные требования, рамки, чего совершенно нет в программе детского сада. Эта полная возможность приспособлять деятельность детского сада к педагогическим моментам очень важна. Второе — это единство преподавания и

воспитания. Работа народного учителя тоже обладает этим свойством, но она проходит совершенно в других условиях — там его положение вынужденное и зачастую очень трудное, так как ему приходится преподавать в нескольких классах, беспрестанно беспокоясь о выполнении поставленной ему программы. Единство преподавания и воспитания для педагога в детском саду другого характера: оно сильно напоминает семью.

Третье, то, что идет еще от Фребеля, — возможность приучения ребенка к различным видам творчества. Это одна из основных линий работы детского сада, образовательным и воспитательным путем выводящая ребенка в жизнь.

Обыкновенно в основу работы в детском саду кладут экскурсии. Перед экскурсией дается предварительное объяснение (для подготовки внимания) и на месте производится знакомство с предметом «не глазами, но руками», как в широком, так и в буквальном смысле. Это очень важный психологический момент в процессе восприятия, это облегчает *синтез*, о чем упоминалось нами в описании «принципа наглядности». Это ценно не только для детей, но и для взрослых, что учитывается и при современном среднем и высшем обучении.

Экскурсии имеют большую образовательную ценность, что учитывается и религиозной педагогикой (паломничества). Очень важно подготовить техническую сторону экскурсий, рассчитать материал, даваемый в экскурсиях детям, так, чтобы он не слишком обременял внимание, чтобы не было рассеяния, создаваемого самим предметом. После того, как экскурсия окончена, материал получен, необходимо его усвоение — в этом и состоит последующая работа в детском саду.

Придя в детский сад, дети зарисовывают то, что видели, — это одно из могучих средств для развития точности восприятия. Затем, после рисования, детям в этот же день обыкновенно предлагается лепка, что гораздо труднее, так как здесь в большой степени отражается процесс образования предмета. Лепка утончает восприятие и ярче выявляет строение вещи, в ней проявляется и развивается внимание. Для детей лепка не только забава, но и работа души, почему они относятся к этому воспитательному средству с огромным интересом.

После лепки детям дается та же тема экскурсии в пении: поется песня на тему, взятую из экскурсии. Пение имеет громадное значение в развитии детей — Рачинский недаром ставил в своей школе на первое место церковное пение. Каждый руководитель детского сада должен поэтому уметь петь. Насколько пение выразительно, мы видим из того, что в пении человек участвует всем своим существом, это полное напряжение всех сил. Надобно отметить, что в голосе особенно характерно выступает личность человека, это один из способов проникнуть в человека. Пение — наиболее совершенный и доступный для всех способ выражения своих чувств. Дети могут петь все без исключения, даже при отсутствии слуха, который может быть развит (особенно путем ритмического воспитания по системе Далькроза).



Вслед за пением детям может быть предложена инсценировка, ритмические движения, танцы, как способы для творческой передачи того, что запало в детскую душу во время экскурсии. Заключением рабочего дня может быть сказка на эту же тему.

Упоминая о рисовании, надо отметить, что в детских садах отказались от устаревшей системы учить рисованию от элементов, не имеющих никакого смысла, например, кривых линий. Теперь детям предлагают начинать рисовать какой-либо предмет в целом и, имея в виду целое, постепенно учат овладевать его отдельными сторонами (точно так же, как мы идем от живой речи к грамматике при изучении языка).

Значение ритмики в воспитании исключительно велико и как средство развития грации, ловкости, координированности движений и еще более как фактор общего развития.

Ручной труд, столь развитый в детских садах, имеет основную идею научить создавать из любого материала нужные предметы. В этой области дети показывают необыкновенную даровитость, так как выдумки и технические навыки даются им легче, чем взрослым.

День детского сада проходит чрезвычайно быстро благодаря легкости системы, которая способствует усвоению. Такая легкость восприятия объясняется также единством *сюжета* при разнообразии форм обучения. Детям настолько легко и интересно в детском саду, что они обычно не хотят вечером уходить домой; им легко в детском саду не от того, что там нет труда, но потому, что этот труд интересен, захватывает внутренний мир ребенка. Работа детского сада, при несомненной легкости ее, оказывается очень прочной и более плодотворной, чем работа школы: дети, бывшие в детском саду, оказываются обычно более развитыми. При большой остроте восприятия детьми в детском саду приобретается много знаний. Это все выдвигает повышенные требования к руководителям детского сада, почему их подготовка для этой работы должна быть очень длительной.

Ввиду особой успешности детских садов система их должна быть перенесена в младшие классы средней школы или, другими словами, необходимо разделение теперешней средней школы, причем ее младший возраст, до 12–13-ти лет (до периода полового созревания), должен быть присоединен к системе воспитания детского сада.

## **2. Развитие системы детских садов и задачи детского сада**

Идею детских садов впервые высказал Фребель. По педагогическим соображениям он оценивал значение игры как основное и центральное. Основная

форма труда ребенка — это игра. Нужно, однако, различать понятия игры и игривости. Игра для ребенка серьезна, это для него даже труд, в котором есть — и это особенно важно — полный простор воображению, придающий игре характер пластичности. Сплетение воображения и реального материала составляют ее природу. У Фребеля идея игры развивается дальше: путем подбора игр мы знакомим дитя с различными формами (геометрическими, числовыми, словесными), путем игры дитя изучает эти формы. В свое время система Фребеля в узком смысле — его «дары» (фигуры) — сыграла большую роль, но затем устарела, замененная более удачно подобранным материалом для детской работы.

Очень важный этап в развитии детских садов связан с итальянским врачом *Монтессори* (*Montessori*, 1870–1952). Занимаясь первоначально с дефективными детьми, она развивала мир их восприятий (преимущественно сенсорный) и затем перенесла выработанные ею методы на работу с нормальными детьми (в созданном ею «Доме ребенка»). В воспитании она отводит огромное место развитию сенсорного материала, и с этой стороны педагогические идеи Монтессори представляют большую ценность. Большой недостаток ее системы в том, что она не развивает воображения ребенка и его эмоциональной сферы. Неусвоение того, что есть эмоциональная жизнь, характерное для Монтессори, — односторонне и потому неверно.

Теперь в Америке и отчасти в Европе освобождаются от крайностей, присущих Монтессори, и начинают обращать внимание на эмоциональную сторону ребенка, на культуру выражения внутренних движений и на развитие творческого воображения. Это течение еще не окрепло, и поэтому из него выходят иногда неожиданные вариации.

Выражение «дошкольное воспитание» не очень удачно, так как детский сад представляет из себя хорошую начальную школу: в старшей группе изучается грамота, арифметика. Это просто ранняя школа для маленьких детей. Неправилен взгляд некоторых родителей, отсылающих детей в сад для того, чтобы чем-нибудь их занять, — они получают там воспитание и образование.

Задачи детского сада велики. Во-первых, ребенок продолжает в это время физически развиваться. Здесь имеет громадное значение исследование ребенка и периодическое врачебное наблюдение. В детстве из-за недосмотра легко происходит искривление костей, позвоночника, груди: некоторые дети не умеют правильно сидеть и ходить. Необходим надзор за работой легких, развитием мускулатуры, за развитием сердца, а также внимательное отношение к развитию отдельных органов — выше упоминалось уже об их неравномерном развитии. Часто сердце развивается медленнее, и в период замедленности не нужно ребенку позволять делать много движений. Расстройство работы почек после ангины или золотухи, неправильная секреция желез — это болезни, довольно частые у детей. Особенно существенно следить за нормальной работой органов чувств (зрение, слух). Чрезвычайно важен подбор питания в соответствии с теми или иными

неправильностями организма, они легко устраняются при наблюдении врача. С этой стороны детский сад является проводником гигиены в общество. Можно из аскетизма пренебрегать гигиеной тела и здоровьем, но, на наш взгляд, такое отношение к телу есть дерзость по отношению к Богу, Который дал разум для того, чтобы человек содержал свое тело в порядке. Аскетические взгляды, конечно, никак не могут оправдать невежества — это две различные вещи. Детский сад в очень простой и удобной форме дает знание гигиены.

Огромное значение принадлежит в воспитательном воздействии детского сада ритмическим упражнениям. Хотя в детском возрасте еще нет сексуального беспокойства, однако усвоение ритма, привычка к нему дает ребенку то, что впоследствии явится главнейшим средством одухотворения темных движений, связанных с полом. Надо помнить, что раннее детство есть лучшее время для того, чтобы внести в детскую душу начала ритма и приучить к нему. Чем позже это будет делаться, тем меньше будут результаты.

Ритмика естественно может быть переходом к танцу. Вопрос о детских танцах разрешить очень трудно. Основное здесь — в осмысленности ритмических движений. Детский танец должен быть иллюстративным, должен изображать какой-либо сказочный сюжет. Самое лучшее — брать сказку и иллюстрировать ее в движении, так как в этом случае мы будем изучать элементы не порознь, а в их осмысленном целом. Ребенку нужно дать целый рисунок, ритмика не будет рождаться сама. И здесь надо учить не ритмике отдельных движений, а ритмике в изображении цельного сюжета (танец).

У детей любовь к ритму очень велика, но очень часто встречается упорная аритмия. Чувство ритма в танцах, овладение пространством, чувство легкости во время скачки на коне — это все сообщает какую-то окрыленность, дает подлинные внутренние силы. Сама жизнь тела дает творческое напряжение, что дают и танцы. Тело здесь превращено в инструмент души. Дело уже не в красоте движений, а в открытии новой силы человека: тело здесь не только не томит, но от него рождается то, что окрыляет.

Педагогическая мощь ритма чрезвычайно велика, и если еще не найдены методы ее усвоения, то все же общий путь воспитания ритма верен. На почве ритма крепнет целомудрие — таков был дохристианский взгляд греков, душам которых был открыт идеал целомудрия и отвращения от грязи пола (см. знаменитую трагедию Эврипида «Федра», где носителем целомудрия является Ипполит). Ритм в их представлении был настолько могучим средством, что служил для укрощения «стихий» (миф об Орфее).

Мы надеемся, что в христианском обществе изменится со временем взгляд на танцы, что выработается более светлый взгляд, который облагородит танец и вернет ему ту воспитательную силу, которая ему присуща. Развитие двигательной системы дает и гимнастика: бег сообщает телу подвижность, ловкость,

координацию движений. К культуре тела не следует относиться, вообще говоря, небрежно. Для Священного Писания тело иерархически подчинено духу, но эта подчиненность не оправдывает небрежного или пренебрежительного отношения к нему.

Уже в детском саду, таким образом, закладывается два главных начала, на которых строится в дальнейшем воспитание: выражение, ритм — и через их развитие открывается путь к иерархической гармонии. Вся тема воспитания (до периода полового созревания) — это, так сказать, подготовка «*тыла*», то есть развитие творческих способностей, в которые могли бы уходить правильным путем силы пола. Необходимо подготовить пути, куда подросток может направить мучительное томление. Поэтому ритмика — это только начало усвоения тех приемов, на которых должна быть основана главная наша помощь подросткам в период полового созревания.

Особое значение затронутая тема имеет в связи с тем, что после шести — шести с половиной лет наступает глубокий надлом в творческом развитии ребенка, наступает второе детство. Прежнее творческое отношение к миру сменяется приспособлением, послушанием, вообще ослаблением творческой активности. В этот период перелома школа должна подготовить пути дифференцированного творческого *выражения* жизни ребенка для того, чтобы спасти и охранить самую возможность выражения того, что появляется на дне души. Если у ребенка есть избыток энергии, то во втором детстве она уменьшается и уходит больше во внешнюю активность. В этом видно потухание творческой силы ребенка.

Вся система детского сада связана как раз с укреплением и развитием детского творчества. Рисование, столь распространенное в детском саду, доступно и интересно всем детям, лепка тоже. Пение, музыка, сказки, инсценировки, танцы, ритмика — все это исключительно привлекает к себе детей. Все виды искусства должны в детском саду стать доступными ребенку. В этом отношении педагогика детского сада и показывает нам новые пути.

Здесь можно поставить вопрос: а где же место для образования? Оно, безусловно, есть, оно сопутствует всему, что дается ребенку в детском саду, и именно потому, что оно дается не в центре, а попутно, оно усваивается легче.

В области дошкольного воспитания тема религиозного воспитания и религиозного образования является новой, так как постановка детского сада предоставляла малые возможности для их осуществления. На Западе при догматической бедности протестантизма (отсутствие почитания икон, святых) в области дошкольного религиозного воспитания путь общерелигиозного развития ребенка остается наиболее доступным. Так, одна известная воспитательница говорит: «Детям нужно прививать религиозное чувство через любовь к природе». Такая точка зрения, говорящая о необходимости развивать у детей нужное религиозное чувство, является односторонней и неполной. Другой католический

психолог также подчеркивает особое значение развития у детей религиозного чувства мистической жизни. Нельзя отрицать здесь верной черты, что в детском возрасте развитие молитв (этого главного проводника мистической жизни) бывает очень легко. Однако эта легкость влечет за собой упрощенность в отношении к Богу и Его помощи, что переходит часто в опасный религиозный утилитаризм: если Бог не исполняет молитвы ребенка, то в душе последнего иногда происходит бунт и сомнение. Но все же та простота и легкость, с какой ребенок вживается в молитвенно-мистическое общение с Богом, оправдывает с этой стороны и католическую и протестантскую педагогику.

Молитва для детей естественно проста — они с совершенной легкостью, какая уже почти не замечается у взрослых, молятся за всех людей, иногда даже за животных. Надо, однако, заметить, что в такой молитве при преобладании *простоты* отсутствует *смирение*. Любовь к Богу развивается у детей легко и просто, но эта простота идет за счет того, чем родители и педагоги не управляют: здесь влияет особая *духовность детства*, которая затем начнет ослабевать, замутняться. Поэтому не надо соблазняться простотой религиозного развития у малых детей, а надо готовить то, что в период духовного потускнения могло бы охранить и укрепить религиозную жизнь.

Не отрицая легкости молитвенного общения ребенка с Богом и, следовательно, желательности развития ребенка в этом направлении, нужно использовать также ритуальный материал и учитывать важность роли образов в религиозном созревании ребенка. Наши православные службы не очень легки для детей, редкий ребенок не скучает в Церкви из-за длинноты богослужения и непонимания его. Поэтому нужно приветствовать особые детские богослужения, немного сокращенные, притом устраиваемые так, чтобы дети сами принимали в них участие (хотя бы и небольшое). Есть обычай (правда, не везде) вводить малых детей в алтарь для участия в богослужении: выносить свечу, аналой и т. п. Это очень хорошо, потому что у ребенка в таком случае совершенно иное ощущение от богослужения. Не пассивное, но активное пребывание в храме, безусловно, способствует более живому восприятию религиозного материала. Участие детей в крестных ходах и различных религиозных процессиях очень полезно, так как это переживание, вполне соответствующее возрасту, надолго сохраняется в их религиозно-поэтическом представлении.

Чрезвычайное значение нужно признать за религиозными *образами* и, прежде всего, образом Христа Спасителя. Иконы как изображения Христа, Божией Матери, святых близки, понятны, нужны детям. Икона над кроваткой ребенка, крестик на груди — это не украшения, но духовная охрана. Натальный крест для нас — это символ и возможность для нас возврата ко Христу. Для ребенка, если еще и нет в этом такого глубокого символического смысла, то во всяком случае натальная иконка (например, подарок от матери при поступлении в школу) имеет «заветное» значение. Не значит ли это, однако, что для ребенка иконка то же, что

для язычника талисман? Известная психологическая близость здесь есть, но религиозная жизнь ребенка не исчерпывается тем, что у него есть иконка, — он еще имеет много иного, что освобождает его от магического взгляда на икону.

Если у ребенка есть своя комната, то, безусловно, нужно стремиться к тому, чтобы ребенок создал у себя уголок с иконками, лампадкой. Это особенно важно для детей дошкольного возраста. Правда, *нам* это иногда может показаться соблазнительным, если ребенок будет к этому относиться по видимости так же, как к собранию фотографий, — но это соблазнительно только для нас; для ребенка здесь существует огромная разница. Дитя нуждается в насыщении души религиозными образами. В этот период (дошкольный) дети не могут выразить религиозное чувство иначе, как в чем-нибудь внешнем, более легком, поэтому внешнее выражение религиозных чувств правильно и полезно.

Для ребенка очень много дают картины религиозного содержания. Очень жалко, что мы, русские, не обладаем тем огромным материалом в этом отношении, которым богат христианский Запад.

Нужно ли усваивать детям религиозные идеи в детском саду? Нам кажется, что не нужно, потому что идеи как *идеи* детям в этом возрасте непонятны и чужды. Поэтому, если идея Бога Спасителя не может быть воспринята детьми как идея, то мысль соответствующего содержания может быть ребенку сообщена через возможно более живой образ Христа. Если детям Бог непонятен как Дух, то, конечно, более понятен как Бог Отец. Таким образом, моральные сюжеты нужнее в религиозном воспитании, чем чисто догматические.

Не катехизис, а жизнь Спасителя — вот тема для религиозных бесед с детьми. В этом случае прекрасные результаты дает повествование о жизни Спасителя *евангельскими словами*. При хорошей детской памяти евангельские образы, передаваемые богодухновенными словами, надолго сохраняются в душе ребенка именно в этой форме. Это является благом, которое хранится ребенком всю жизнь.

У детей иногда проявляется скептицизм — элементарный, но настойчивый. Обычно он развивается на почве того, что ребенок не видит исполнения своей просьбы к Богу. Мы сами виноваты, что вмешиваем Бога в наши рассуждения с детьми («Боженька накажет, если не исполнишь моего приказания» и т. п.), — мы сами укрепляем у них упрощенный взгляд на отношение Бога к нашей жизни. Необходимо не только воздерживаться от этого, но и учить детей тому, что мы не всегда достойны милости Божией к нам, что мы должны смиряться перед Его волей.

# Школьное воспитание и образование

## 1. Типы школ и основные педагогические идеи школы

Переходим к темам, связанным с *теорией школы*. Полной теории школы нет до сих пор. Это вызывается двумя обстоятельствами: исторически школа приобретала свои формы соответственно нуждам *жизни государства и культуры*; к пониманию ребенка и законов его развития пришли очень поздно.

Школы, как древнего, так и европейского периода истории, отвечали идеалам и нуждам общества. Если у древних греков было стремление к ритму, мере, гармонии, то соответственно этому в школах было преподавание музыки (в широком смысле слова), математики, гимнастики. При своем возникновении европейские школы берут грамматику и риторику из римских школ и насаждают элементы знания, без которых нельзя усвоить римскую культуру. Новые народы, входя в семью народов романской культуры, постепенно подтягиваются под ее уровень. Хотя путь истории становится христианским, но форма жизни берется из языческого быта, чем и объясняется навязывание детям латинской образованности. Западная Европа прожила с этим классическим образованием до самого последнего времени просто в силу исторической инерции.

Вмешательство государства в строй школы усложнило его привнесением непедagogических соображений. Большое давление на школу оказывают университеты, так как они требуют огромной подготовки от поступающих в высшую школу. К этому присоединилось новое обстоятельство: возникновение идеала энциклопедического образования, который стал оказывать (с XVII века) огромное влияние на школу. На этой почве и создалась та крайняя перегруженность школы, ее многопредметность, от которой так страдает школьное дело.

Школа, таким образом, исторически несет в себе ряд особенностей, затрудняющих ее перестройку. Правда, за последние 25 лет появилось свободное течение, ломающее старую школу, но требования государства, общества, университета — все это ложится грузом на ее строение. Нужно, однако, строить школу в соответствии с внутренним ритмом ребенка, и в последние десятилетия мы наблюдаем попытки осуществления этого принципа. К этому вопросу трудно подходить в силу его исключительной новизны, но нам кажется, что некоторые положения могут служить здесь основанием — мы их коснемся в дальнейшем.

Необходимо, чтобы школьная система соответствовала силам и интересам ребенка, чтобы школа не требовала от детей более того, что они могут дать. Мы полагаем, что необходимо отделить два возраста — до 14 лет и после 14 лет — путем деления школы. Эти два возраста слишком различны друг от друга, чтобы они могли образовать единый школьный материал. Разница психологии, интересов детей, требования гигиены — безусловное *недопущение курения* до 14 лет (когда еще можно бороться с курением) и невозможность борьбы с курением после

14-летнего возраста — ясно это показывает; все говорит за желательность такого разделения.

У нас в России были школы, предназначенные для детей приблизительно до 14-летнего возраста, но они создавались на совершенно другом основании. В России было очень много различных школ, и главный их недостаток был в отсутствии принципа единой школы. Народная школа и гимназия были отделены: это было понятно исторически как выражение того, что народная школа и гимназия обслуживали разные социальные слои. Но когда социальные перегородки стали расшатываться, то возникла необходимость создания *единой школы*, потребность в которой чувствовалась и раньше... По окончании начальных школ можно было поступить в высшие начальные училища (в шестой класс), которые были совершенно параллельны гимназиям, но из начального училища — без экзамена — нельзя было поступить в гимназию. Не так давно нельзя было без экзамена на аттестат зрелости поступать из реальных училищ на филологический факультет. Существовала масса нелепостей, мешавших единству школы. Система образования не давала движения, в то время как для школы чрезвычайно важно, чтобы можно было *внешне беспрепятственно* проходить все ее ступени.

Чрезвычайную трудность в теперешней школе составляет то, что дети учатся неравномерно, в силу чего (даже при внешнем торжестве принципа единства школы) она не является единой. Ритм школы не соответствует ритму развития ребенка, и ребенок, оставаясь на «второй год» из-за одного предмета, должен изучать еще раз все остальные, может быть, прекрасно им усвоенные. Конечно, это требует пересмотра.

Из этих фактов выросла идея так называемых *дополнительных школ*. Разделение школы на типы не исчезло совсем даже в такой стране, как Америка. В атмосфере американской любви к свободе легко возникают новые, более современные типы школ, в которых совершается отбор детей. В Германии очень распространены ныне так называемые *Ausleseprüfungen*, «испытания отбора», — имеется в виду более способных детей. Однако тем самым школа неизбежно связывает себя с определенными социальными слоями (исследования убедительно показали зависимость яркости и быстроты развития от социальных условий). Это обстоятельство объясняется тем, что школа вообще не идет впереди жизни: если жизнь сохраняет социальные различия, то они неизбежны и для школы. Сама дифференциация жизни обуславливает неоднородность школ. Крайне важно лишь то, чтобы на пути создания единой школы были устранены юридические препятствия.

Однако кроме юридических препятствий есть и другие, заключающиеся в самой школе, ее природе. Если мы имеем обычный тип школы, то в ней всегда есть плохие учащиеся, присутствие которых как бы тормозит работу учителя; он должен все время подравниваться по плохим ученикам. В городе Мангейме (в Германии) возник план отделить таких неуспевающих учеников и из них создать особые



классы с иным темпом обучения и величиной нагрузки на ученика. Эта система дополнительных классов выделяла отстающих для того, чтобы дать им соответствующие занятия.

Нечто похожее существовало в России в военно-учебных заведениях и в особых школах для дефективных детей. Во Франции *Бине* (*Binet*, 1857–1911) был создателем подобных дополнительных классов, и известная «шкала Бине» возникла как раз для определения отсталости детей. Кроме отсталых детей есть еще и дефективные, имеющие недостаток внимания, зрения, слуха, — словом, всего того, что ослабляет восприятие ребенком сенсуального материала. С развитием педагогики и психологии значение сенсуального материала в деле воспитания все больше учитывается, почему и на дефекты соответствующих органов восприятия обращается большее внимание.

Раз начавшаяся дифференциация в школе не может скоро окончиться. Работа дополнительной школы ограничена: детям не предлагаются все сложные случаи, например, из алгебры; происходит нечто похожее на курс женских гимназий, упрощенный по сравнению с мужскими.

За последнее время в Германии очень выросло движение за отделение детей с развитием *выше среднего* от средних детей. Здесь возникает вопрос об особых школах для умственно одаренных детей, хотя в этом есть опасность преждевременного сгорания умственной силы ребенка из-за излишнего форсирования. При оставлении способных детей со средними такого опасения быть не может.

Таким образом, выясняется, что неоднородность школы складывается не только в силу социальных, экономических и культурных условий, но и потому, что она заложена в самих детях. Итак, если единство школы должно быть обеспечено юридически, то практически за идеей единства школы скрываются очень большие трудности. Единство, облегчающее переход детей из одной школы в другую, есть трудно осуществимая мечта (особенно усложненная здесь, в русских школах за рубежом).

Не только детский элемент вносит сложность в идею единства школы, но и учителя способствуют этому, благодаря своим различным, особым у каждого требованиям к ученикам. Поэтому у учеников вошел в привычку обычай *приспособления к учителю*. Все это свидетельствует о больших сложностях при действительном, а не формальном осуществлении единства школы, причем это зависит, как мы видели, не только от воли, но также от учителя и учеников.

Отметим еще несколько педагогических идей, обычно упоминаемых при выставлении идеала школы. К таковым относится *бесплатность* и *обязательность* обучения.

*Бесплатное обучение* в низшей школе существует повсюду, однако это не исключает вопроса о несении родителями расходов. При отдаленности дома ребенка от школы, как это обычно бывает в деревнях, бесплатность обучения является довольно фиктивной. Юридическая возможность учить ребенка бесплатно не снимает экономических препятствий к этому. Иногда при бесплатном обучении родители обязаны натурой поддерживать как учителя, так и помещение школы — особенно это практикуется в России.

*Обязательность обучения* представляет собой вмешательство государства в дело воспитания ребенка. (В протестантских странах своего рода проводником обязательности обучения была конфирмация.) Обязательное обучение лежит большим бременем на тех родителях, которые признают необходимым для ребенка некоторое время после детского сада провести дома или вообще изменить почему-либо общий план его обучения. Ребенку в возрасте 8–12 лет иногда бывает особенно важно провести этот период дома. Надо признать, что принцип обязательности есть переходный; придет время, когда государство откажется от этой опеки над обществом. Даже в Германии, в стране высокой культуры, есть рецидивы безграмотности, объясняющиеся тем, что ребенок, кончив обязательное обучение, через несколько лет, не нуждаясь в нем, совершенно его забывает, — против чего государство, конечно, бессильно. Рост просвещения в народе не может быть урегулирован полицейскими мерами. Поэтому лучше дело воспитания и обучения проводить без всякой принудительности, так, например, как оно проводится в Америке через общественные организации. В этом случае выявляются прекрасные результаты самодеятельности.

В Америке, при необычной пестроте религиозных взглядов, само общество высказало пожелание, чтобы школа не вмешивалась в дело религиозного воспитания. В педагогической теории очень стала популярна мысль, что светская школа выше, чем церковная. У нас, в России, практика церковных школ (основанных при Победоносцеве) была очень далека от той идеи, которой был одушевлен Рачинский. В силу этого в нашем обществе церковную школу рассматривали как орудие реакции, как средство для политического воздействия на народ. Конечно, в интересах самой церковной школы, чтобы она не была навязана обществу.

Мы глубоко убеждены, что только самодеятельность церковного общества, без вмешательства государства, может создать настоящую церковную школу. Конечно, некоторые церковные школы стояли и раньше на высоте, но сейчас приходится бороться за возрождение *самой идеи* такой школы. Мы можем и теперь наблюдать борьбу за конфессиональную школу, происходящую в Германии и в Америке. Нельзя упрощать вопрос и смотреть на разрыв Церкви и школы только как на перенесение уроков Закона Божия из школы в другое место. Этот вопрос перед ребенком (в светской школе) стоит так: можно ли понимать мир без Бога? Если да, тогда и жить можно без Бога. Поэтому борьба за церковную школу далеко

выходит за пределы чисто педагогические — это есть борьба за церковную культуру, за влияние христианства на жизнь.

Нам кажется наиболее естественным, чтобы церковная школа не была директирована парламентом, но чтобы она была делом церковных общин, чтобы затем, свободно привлекая к себе народ, церковная школа стала не извне, а внутренне нужной и дорогой всему народу. Устроение церковной школы не должно быть усилием отдельных людей, но делом организации православных мирян, которые для себя создавали бы свою школу. Церковная школа вообще должна опираться на *свободное* устремление церковного общества к такой школе.

Многие педагоги в теперешнее время считают, что преподавание Закона Божия в школе недопустимо, хотя бы уже потому, что в силу этого Закон Божий обращается в обычный предмет. Но, несмотря на все дефекты постановки преподавания Закона Божия, от него нельзя отказаться. Критика преподавания Закона Божия должна быть направлена не в сторону отделения Закона Божия от школы, но в сторону большего его приближения к детям в общей системе воспитания и обучения. Путь школы состоит в том, чтобы все преподаваемое ею было изнутри согрето и освещено религией. Об этом прекрасно писал *Ушинский* (1824–1870), говоря, что мы не имеем права в образовании и воспитании отделять народ от его истории, в которой вера была созидательной силой славянской души. Поэтому национальное воспитание может быть только религиозным.

Самая постановка религиозной школы возможна лишь при добровольных усилиях верующих людей, но не за счет ломки светской школы. Здесь имеет силу система культурного дуализма. Нельзя стремиться к тому, чтобы народ путем внешних мероприятий получил от государства церковную школу. Поэтому здесь чрезвычайно важна мысль о «церковном народничестве». Она может оказаться плодотворной для того, чтобы распространенная церковная идея могла бы привлечь к себе сочувствие в народе. Борьба за светскую школу идет повсюду, и теперь нельзя никаким законом принудить называться христианином того, кто этого не хочет. Если церковная школа была бы введена парламентом, то это было бы опасно для нее же самой: лишь в свободном признании принципа религиозной школы лежит ключ к созданию церковной культуры.

В русской низшей школе была одна интересная черта: она по постановке дела и по достигаемым результатам часто была *выше* средней школы. Как постоянное явление наблюдалось у нас, что грамотность гимназистов ниже, чем у тех, кто прошел пятилетний курс низшей школы. Несмотря на более обширную программу гимназий, знания окончивших низшую школу были часто точнее, отчетливее. Это, может быть, объясняется тем, что учителя низшей школы получали специальную педагогическую подготовку, тогда как учителя средней школы получали обычно только высшее образование без педагогической подготовки. Специальная педагогическая подготовка снабжала учителей народной школы более

совершенными методами преподавания, что, конечно, давало ей большое преимущество. Лишь в последние десять лет до революции при учебных округах появились педагогические курсы для преподавателей средней школы, но это было в очень маленьком масштабе, поэтому методическую подготовку получало лишь ничтожное количество лиц...

Обращаясь к беглому анализу средней школы, укажу прежде всего на то, что она была пропитана ядом отвлеченного гуманизма, что она незаметно отрывала детей от Церкви, что самый дух школы был неверным.

Трудности средней школы заключались, конечно, не в одной ее программе, дававшей учебный материал в чрезмерном количестве и оставлявшей без внимания развитие самостоятельности ребенка. Громадный недостаток средней школы был в том, что она не поднимала, а уменьшала активность ребенка. Но главная беда нашей школы, как и европейской школы вообще, заключалась во *внутренней* секуляризации школы.

*Внешняя* секуляризация, как ни парадоксально это звучит, бывает менее опасна, ибо отделение школы от Церкви обыкновенно вызывает к жизни усиленную активность церковного общества. Так, например, в Америке образовалось Sandi School Society, занявшееся вопросами религиозного воспитания. Поэтому гораздо хуже для школы *внутренняя* секуляризация, действительно отрывающая ее от религии. В этом случае школа представляется лишь каналом, переносящим в души детей яд безверия и скептицизма из окружающей жизни. Традиционная привычка начинать дело учения молебном по большей части обращается при таком положении вещей в формальность, не имеющую отношения к системе воспитания. Здесь еще яснее выступает положение, что школа, являясь отражением жизни, оказывается проводником ее разложения. Причиной этого является, конечно, отцветание и духовное оскудение самих христианских народов.

Если народная школа была все же в общем религиозной, то средняя школа была почти всегда внутренне секуляризована. При искреннем и честном отношении к делу оторванные от религии учителя *не могли*, воспитывая детей, не проводить в школьную жизнь разлагающего духа, потому что вся система обучения была насыщена антирелигиозным духом. Частый радикализм учителей происходил не от злостной направленности, но скорее от честного отношения к работе; они не в силах были сбросить тяжесть эпохи. Зная, что ребенок не выносит лжи и всегда чувствует неискренность, учителя давали ему «правду». Так как школа есть функция общества, то нельзя реформировать школу без здорового общества.

К этому прибавилось еще следующее. Низшая школа *наивна* в учебном материале, высшая школа — свободна, так как вводит *критический* метод, зато средняя школа *психологически догматична* в своем действии на ум ученика. Учитель в средней школе учит, не допуская критики сообщаемого материала.

Средняя школа дает *систему* «несомненных» сведений. Возраст учеников средней школы способствует прочному усвоению сообщаемого в школе на всю жизнь. Огромная часть того, что мы вообще знаем, вынесено нами из средней школы. Высшая школа, сообщающая много теорий, бывает не так догматична и дает свободу критицизму.

Трудность этого положения — именно в возрасте детей. Если давать в этом возрасте известный критицизм, то в результате получится, что не ум приучится к критицизму, а душа склонится к скептицизму. Для ученика средней школы критика преждевременна по возрасту.

Но как же построить среднюю школу? Если нужны правильные методы, то столь же нужна правильная духовная атмосфера. В решении проблемы школы не столь даже важно устройство плана обучения, как важен дух школы. Дело, конечно, не в *увеличении числа уроков Закона Божия*, а в том, чтобы школа в основном и целом вела детей к Церкви. Школа не может выполнять эту свою роль, если она лишь формально связана с Церковью. Преподавание Закона Божия, безусловно, нужно, но если в школе царит атмосфера духовной спячки, то и это «преподавание» вряд ли достигнет цели.

Официальное благополучие обычно служит прикрытием (для положения дела вредным) неблагополучного внутреннего положения. Христианская Церковь обязана своему процветанию именно тому, что в ней есть живой и пламенный дух.

Если, исходя из этих соображений, говорить о религиозной школе, то прежде всего в ней должен быть религиозный по своему духовному складу персонал, ибо в том состоянии, в котором мы пребываем, чисто формальная преданность Церкви ведет прямо к катастрофе. Официальной поддержкой, формальным соблюдением религиозных правил нельзя спасти школу от разложения, в котором она теперь находится. Это положение справедливо даже для Америки.

Итак, главная проблема средней школы — это ее внутренняя болезнь, являющаяся функцией болезни общества. Поэтому несостоятельна идея Ко о создании школы, *совершенно отличной* от нынешней жизни, с возложением на нее задачи преобразить жизнь. Нам кажется возможным создание религиозной школы только в перспективе создания островков подлинной христианской жизни, чтобы такая школа, находясь внутри христианской жизни, предназначалась бы для ее обслуживания.

Теперь перейдем к рассмотрению некоторых особенностей средней школы. Первая — это необычная пестрота школьных форм. Идеал энциклопедического образования, так жадно воспринятый школой, снят самой жизнью. Рядом с гимназиями (в России) были выдвинуты реальные училища, которые, однако, не вели к тому, что предполагалось. После этого из-за неудовлетворенности постановкой обучения в гимназиях и невозможностью ее изменить возникли

коммерческие училища, программа которых равнялась программе средней школы с прибавлением политической экономии, бухгалтерии, стенографии. Кадетские корпуса имели программу реальных училищ, отличаясь хорошей постановкой преподавания математики и некоторых других предметов. Как система школы, они были хороши. Рядом с этими возникли новые попытки, например, школ совместного обучения (часто включавших в программу ручной труд, рисование, устройство кружков). Упомяну также о выдающихся частных школах Стоюниной, Тенишевой и др.

Все это многообразие начинало заменять прежний тип средней школы, что было вызвано кризисом последней. Это явление происходило, конечно, не только в России. Во Франции, например, оно имело место в неменьшей степени.

Средняя школа переживает теперь период исканий. Кризис школы разбивает прежнюю систему, вызывая к жизни новые: Dalton plan и др. Можно полагать, что в ближайшее время дифференциация школы будет усиливаться, благодаря чему общего типа школы не появятся.

## **2. Проблемы образования в средней школе**

Коснемся основных проблем средней школы. Средняя школа впитала идею, близкую христианскому мировоззрению, стремящемуся узнать себя в целом мире как в Творении, — идею *энциклопедического образования* (одним из виднейших проводников идеи энциклопедического образования был педагог Коменский). Христианство обнаруживает конкретные силы для того, чтобы быть универсальным, и именно поэтому в школе возникла идея соответствующего характера. Человек должен понимать мир в целом, и стремление к этому вполне законно, как верна религиозная установка думать о целом. Здесь мы можем поставить вопрос: почему же применение и развитие этой идеи должно иметь место в среднем образовании? В средней школе эта идея обращается фактически в усвоение набора сведений, так как духовный капитал ученика слишком мал, чтобы овладеть сообщаемым ему материалом. Если необходимо, чтобы ученики, изучая разные вопросы, в то же время не теряли из виду «целое», то все же это не имеет прямого отношения к педагогическому делу. Мы обычно склонны исправлять происшедшие с нами ошибки на детях, и перенесение идеи энциклопедического образования в школу и укоренение ее там нужно объяснить тем, что для *взрослых* идея энциклопедии стала дорогой и ценной.

Правильно то, что средняя школа прежде всего учит человека. Только там мы получаем общие знания, а выходя из нее, мы обычно лишь специализируемся в какой-нибудь области.

Из этого следует, что в детях нужно создать представление о целом, но такое представление можно давать ребенку разными путями. Фактически получалось, что школа имеет в своей программе *все основные науки*, что создает ни с чем не сравнимую многопредметность и перегруженность программы.

Идея энциклопедического образования соединялась иногда с ложными психологическими идеями, например, с учением Гербарта о многостороннем интересе. Суть этого учения такова: личность первоначально меняется, она неустойчива в начале своего развития — здесь нет еще того, что называется индивидуальностью. То, что ее делает неповторимой, строится в течение жизни. То, что каждый из нас, как образ Божий, глубоко индивидуален и неповторим, — это Гербарту чуждо. Однако у него верно то, что лишь путем раскрытия всех струн в человеке, при их звучании происходит развитие индивидуальности. Гербарт говорит о развитии в ребенке основных его интересов (эмпирического, спекулятивного, симпатического и т. д.). Но для Гербарта основное не в развитии отдельных интересов, а в создании «многостороннего интереса», который есть не случайная внешняя обращенность к миру, а внутренняя многосторонность.

Гербарт считал возможным достижение этого через приобщение к различным сферам культуры. Думать, однако, что задача школы состоит в обеспечении многостороннего интереса, — неверно. Его нельзя *создать* так же, как нельзя внести религиозный интерес в душу, если там не было соответствующей подпочвы. В душе есть определенные функции, и верно то, что обычно ни одна функция нашего духа не развивается без внимания. Иначе — нужно помочь ребенку в том, в чем он беспомощен. Поэтому задача школы состоит в том, чтобы создать подходящую обстановку для применения сил ребенка. Нужно не организовывать интерес, но развить присущие ребенку функции души. Исходя из этого, учебный план новой школы строится на естественном росте ребенка, удовлетворении того, в чем он нуждается.

Таким образом, учение о многостороннем интересе, создаваемом школой, должно быть отброшено. То, что у ребенка есть различные возможности души (а не «интересы»), требует не *энциклопедического* образования, а развития этих возможностей.

Вторая ложная мысль в теории энциклопедического образования — это идея *гармонического строения личности*. Согласно этой идее, в человеке есть «все», и это «все» пребывает в природной гармонии, в равной степени развито и устроено. На самом деле личность построена не гармонически, но иерархически. Не все в человеке равноценно, и надо знать, что важнее, для того чтобы не устремлять излишнее внимание на второстепенное, мелкое.

Основная роль школы в том, чтобы она помогла ребенку *в главном*, в том, без чего он *не может стать духовным человеком*. Забота же школы о том, чтобы каждая область знания была поставлена достаточно высоко, является фикцией.

Нельзя, например, от всех требовать углубления в математику, так как не все к ней способны. Изучение того, как мы проходим школу, открывает нам наши ошибки. Идея гармонического строения личности, а следовательно, отрицание ее иерархического устройства, всегда мешала правильному построению школы. Конечно, известное элементарное общее образование нужно, но, безусловно, необходимо соотноситься с тем, что есть известные функции детского ума, которым в известное время должен быть преподнесен соответствующий материал.

Вопрос о *формальном и реальном образовании* играл раньше чрезвычайно большую роль в построении средней школы. Под реальным образованием нужно разуметь акцент *содержания* знаний, под формальным — развитие навыков ума и приемов мышления. Спор между сторонниками того и другого направления имел важное значение для уяснения природы школы. Вопрос разрешался то в одну, то в другую сторону, тогда как на самом деле он не может быть разрешен в пользу только одной какой-нибудь стороны. Даже математика, и та по природе своей двойственна, так как сообщает и формальные, и реальные знания. Еще пример — изучение древних языков можно рассматривать с двух сторон: оно дает реальное знание о древней культуре через изучение определенных авторов и обеспечивает в то же время формальное развитие ума. Акцент на одной или другой стороне образования определяет программу школы и ее тип.

Спор о преимуществах реального или формального образования доставил школе много трудностей. Психологически невозможно строить формальное без реального, невозможно развитие формальных навыков ума без сообщения реальных знаний. Необходимо, чтобы школа укрепляла все функции ума; необходимо, чтобы все приобщались в школе — конечно, в степени, соответствующей знаниям и интересам, — и к индуктивному методу (изучение явлений природы), и к методу филологическому (изучение языка как орудия мысли), и к математическому мышлению. Нельзя ограничивать школу развитием у детей одной какой-либо функции ума не потому, что это односторонне, а потому, что все силы ума нужны и ценны.

Впрочем, необходимо указать, что новейшие патологические исследования (Меймана и др.) подчеркнули реальность чисто формального развития ума, которое охватывает не отдельные функции, а общее его развитие. Этот вопрос труден тем, что нельзя окончательно разделить формальное знание от реального.

*Вопрос о роли древних языков* исторически очень сложен. В русском обществе всегда существовало недоумение, зачем детям изучать древние языки. Конечно, для полного понимания какой-либо литературной вещи необходимо прочесть ее не в переводе, но в подлиннике: литература понятна до конца лишь на том языке, на котором она написана. Но в наше время, когда все переведено на новые языки, изучение древних кажется роскошью, доступной и нужной только для немногих. Особенно резко вопрос этот стоит для русских, далеких от латинской культуры.



Я являюсь защитником сохранения в системе образования древних языков, вернее говоря, — греческого языка. Общие соображения в пользу этого таковы: языкознание имеет исключительное значение для развития ума. Есть три области, изучение которых необычайно обогащает и развивает ум: это область языков (и все, что с ними связано, — история, культура, литература), область естественных наук (изучение природы) и математический анализ.

Каждому человеку нужно в каждой области что-нибудь сделать для того, чтобы интеллект его развивался, — в этом здоровье ума. Развитие ума через изучение родного языка, литературы — это проводник богатства жизни родного прошлого. Однако изучение своего языка как языка не может дать много, потому что, благодаря слишком большой практике в нем, слишком большой близости, от нас ускользают его особенности. Другое обстоятельство — это то, что современные языки не разработаны научно и в то же время имеют дальнейшее стремление к грамматическому обеднению. Если обращаться и к древним языкам, то там мы найдем не только богатство форм, но и прозрачность их. Когда мы изучаем чужой язык, то приобретаемый навык мы переносим и в родной язык; каждому человеку для понимания себя полезно узнать историю чужой души. Изучением чужого языка наш ум удивительно проникает в тайну языкового выражения и раскрытия души. Изучение древних языков не является только роскошью, это есть проникновение в связь между языком и мыслью, углубление и утончение силы языкового творчества. Однако возражение относительно изучения латинского языка, более отдаленного от нас по культуре, сохраняет свое значение. К тому же он гораздо беднее греческого, от которого мы взяли очень многое.

Нас не должно смущать многообразие форм изучаемого языка и количество мелочей. Мелочи в языке существуют до тех пор, пока мы не проникли в мир, который за ними скрывается. Предубеждение относительно трудностей языка создается, главным образом, неумелой системой преподавания.

Языковой материал без грамматики, которую нужно изучать вовсе не с младших классов, при разумном преподавании не представляет никакой трудности. При изучении древних языков мы овладеваем их структурой, которая затем помогает нам овладеть родным языком. При изучении греческого языка в особенности мы узнаем свое прошлое, потому что Россия пережила большое влияние греческой культуры. Но достигается ли изучением древнего языка что-нибудь «общечеловеческое»? Несомненно, так как при этом развивается одна из трех важнейших функций ума. Нельзя, конечно, настаивать на всеобщем изучении древнего языка, как и музыки, хотя последняя по системе Далькроза успешно усваивается даже «безмузыкальными» людьми. Нельзя общество обязать принять в программу средней школы древний язык для общего изучения, несмотря даже на то, что изучение древних языков способствует развитию и других функций ума. Вообще не следует ничего навязывать обществу, но надо, чтобы само общество прониклось сознанием ценности для нас знания греческого языка.

*Идея концентрa.* Существует еще одна заслуживающая особого рассмотрения сторона в системе средней школы — так называемая идея концентров. Первый концентр — это подготовительный класс, в котором сообщаются начальные сведения о предметах, затем к их изучению школа неоднократно возвращается в течение всего курса. Всего их бывает обычно три-четыре.

В идее концентров есть смысл, но не следует преувеличивать ее ценности. Многое из изученного в раннем возрасте может войти, например, в систему внеклассного чтения и не должно непременно быть предметом школьного обучения несколько раз. Особенно тяжелым грузом ложится на программу дублирование предметов, не вызывающих у детей особого интереса.

Идея концентрa имеет смысл в том, что предварительное изучение дает общее понятие о целом. Нельзя понять часть вне целого, и это особенно хорошо сознают все при подготовке какого-либо предмета к экзамену. С другой стороны, концентры влекут чрезмерное накопление материала, на что требуется очень много времени, тогда как его можно было бы потратить, например, на продуктивную внешкольную работу. Современная эпоха характеризуется тем, что дети хотят быть не объектом, а субъектом своих действий, поэтому к школе должна примыкать очень большая система внешкольной работы, где ученики сами могли бы организовать свои занятия.

### **3. Проблемы воспитания в средней школе**

Воспитательная сторона школы представляется также очень тяжелым вопросом. Школа, как и все мы в построении своей жизни, легко переходит с внутреннего на внешнее. В результате школа часто ограничивает свою воспитательную функцию изданием разных правил, обеспечивающих соблюдение внешнего приличия и «благонравия». Эта сосредоточенность внимания на внешнем поведении ученика очень неверна. Нельзя, конечно, рекомендовать небрежной беспечности относительно внешней стороны в жизни и поведении ребенка, но нельзя и выдвигать ее на первый план. Надо признать, конечно, что самая нежная любовь к детям должна сопровождаться известными элементами порядка и строгости. Сочетание этих сторон дает нужную воспитательную линию, при которой дети легко усваивают все необходимые правила, не прячась за них от воспитателя. Однако лично педагогу найти такую меру для себя трудно. К тому же эта проблема школьного благонравия, приличия мешает школе выполнять воспитательную функцию, так как отвлекает внимание педагога от того, что является самым главным. Конечно, это не всегда проявляется в такой мере: преследуя внешние правила, школа иногда показывает интерес к будущему своего питомца. Но это случается довольно редко. Любопытно, что, ставя воспитательную задачу лишь как задачу регулирования внешнего поведения ученика, школа

обыкновенно имеет тенденцию распространять свое влияние на всю жизнь ученика: чтение, посещение театров, знакомства и т. д.

Каждая школа пользуется системой наказаний трех родов:

- 1) духовное «ущемление» ученика;
- 2) интеллектуальное воздействие;
- 3) физическое воздействие.

Других наказаний вообще нет. Представить же школу без наказаний невозможно — это будет идиллия, утопия. Нельзя школу порицать за наказания, но нужно отметить, что особенно бесплодна система интеллектуального воздействия. Дело в том, что она очень редко достигает цели, представляя большой соблазн для педагога своей легкостью и возможностью порезонерствовать, в то время как ребенок сам хорошо знает, что совершил недолжное, и в разъяснении вряд ли нуждается. Поэтому чем реже приходится говорить о смысле проступка — тем полноценнее являются эти слова. Весь вопрос не в этом, так как корень наказания — психологический. Вообще же наказания имеют силу тогда, когда они не повторяются хронически.

Школа должна поставить воспитательные задачи на первый план. Гербарт создал формулу «воспитывающего обучения», подчеркивая, что в самом обучении, как организации интеллекта, заключена воспитательная сила. Отчасти это, конечно, верно, можно сказать даже, что школьный режим сам по себе таит известную воспитательную силу. Всякая дисциплина духовно иной раз бывает полезна, так как предохраняет нас от тепличной расслабленности. Где есть немного холода, мы чувствуем себя здоровее. Но по сути воспитания, однако, школа должна помогать ребенку там, где он не может помочь себе сам. С этой точки зрения я хотел бы выдвинуть формулу «обучающего воспитания». Воспитание должно стоять на первом месте и вмещать в себя обучение, а не быть лишь придатком и чем-то добавочным к обучению.

Как же можно сформулировать воспитательную задачу в школе?

Здесь мы предложим две идеи: необходимо, чтобы в школе была налицо здоровая социальная среда, чтобы школа была единым духовным организмом; с другой стороны, необходимо, чтобы перед ребенком были открыты возможности разностороннего выражения его энергии и чтобы таким образом были открыты пути переработки его сил и созданы условия его духовного самоуправления.

Что касается здоровой и плодотворной социальной среды, то семья, благодаря наличию разных поколений, дает вообще много ценного, но не является тем, что нужно ребенку, которого влечет общество сверстников.

Односторонность школьной среды заставляет ребенка проявлять такие свои стороны, которые в семье за ненужностью остаются в бездействии. Поэтому школа есть особенно благоприятная социальная среда для ребенка. Для взрослых понятно, что человек не может строить себя один, и поэтому значение натуральной социальной обстановки важно для устроения души. Церковь есть высшая, благодатная точка того же процесса.

Необычайно трудно помочь ребенку во второй задаче. Остановимся на ней подробнее. В сущности, мы можем помочь детям, если найдем соответствующие выходы для выражения энергии ребенка, которая накапливается особенно в период полового созревания. Важно раскрыть, привить формы для выражения той силы, которая накапливается внутри и может быть легко переведена в различные формы. Эта энергия восходит к энергии пола (от которой должно резко отличать половую энергию, как эмпирическое выявление первой). Задача воспитания сводится, с этой стороны, к выражению энергий пола в различных новых формах. В данном случае особенное значение приобретает развитие ритма, который имеет огромное духовное и воспитательное значение. Ритм имеет свойство облагораживающее. Это аналогично тому, как мы берем руду и освобождаем искусственным путем из-под власти материи драгоценный металл. В самом ритме есть не только сила психологического выравнивания, но и духовно-организационная сила.

Кроме приучения и научения выражению внутреннего мира, кроме влияния ритма, есть еще и третье, в чем мы должны помочь ребенку и что не может пройти мимо задачи воспитания, — это внутренняя гармонизация человека. Гармония не есть натуральный факт, но задача. Если должна быть учитываема иерархичность в строении человека, все же должно искать во всем согласного, гармоничного проявления, ничто не должно быть задавлено, но все должно быть облагорожено. Здесь не придется чему-нибудь новому учить детей, они сами ищут выражения своего внутреннего мира, сами ищут ритма и легко идут на гармонизацию их душ, их активности. Музыка, рисование, лепка, сказка, ритм, слово — все детям легко доступно, и, сообщая эти приемы детям, мы их этому не обучаем, но открываем новые формы их выражения, новые пути творчества. Очень важно, чтобы ребенок умел разнообразить формы выражения, так как однообразие утомляет и отбивает охоту к пользованию одним и тем же средством. Если в трудную минуту хочется выразить свое переживание, настроение, то всегдашняя форма не удовлетворяет, и энергию можно выразить с успехом через что-нибудь другое. Иметь богатство выбора, если можно так выразиться, инструментов для выражения души — очень важно. Все мы в духовном затруднении имеем какую-нибудь трудную точку, и вся задача в том, чтобы перейти именно ее. Здесь обилие выражений очень помогает, особенно в трудной внутренней работе у подростков. Очень ценна *свобода телесного выражения*, например, спорт, но не в смысле соревнования, а в смысле физического упражнения. «Томлю томящего меня», — говорит святой Серафим по поводу физического труда. Скаутизм, разнообразный и вместе с тем интересный

физический труд, танцы могут быть употреблены для отвлечения от психологии скуки и томления в юном возрасте.

*Внутренняя ритмизация.* Вообще говоря, мы очень аритмичны. Так же как некоторые непроизвольно детонируют (снижают), участвуя в хоре, так можно детонировать и в ритме (в движении). Чувство ритма трудно развивать у детей. Тело в человеке есть главный источник трудностей, и подчиненность тела ритму уже означает его включенность в духовную жизнь. Ритм есть подчинение материи какой-то закономерности. То же можно сказать относительно внутреннего ритма, благодаря наличию которого мы иногда можем с легкостью перескочить какое-нибудь внутреннее препятствие. Именно поэтому Древняя Греция включала музыку (в широком понимании) в систему воспитания. Однако не нужно забывать, что ритм, как сила природы, — это есть форма без содержания.

*Гармонизация.* Это очень запутанная сложная область и именно не формы, но содержания. Гармонизация может быть устроена, достигнута только изнутри — исключительно религиозным началом. Гармонизация предполагает наличие центрирующей силы, однако интеллектуальная гармонизация не всем под силу. Лишь на почве религиозной жизни создается реальная основа такого устройства души, при котором мы достигаем подлинного ее равновесия и здоровья.

Для детей нужно, чтобы они овладевали всем тем, что может пригодиться в трудный период их развития. Поэтому от воспитывающего обучения Гербарта нужно идти к обучающему воспитанию, дающему простор всем силам, которые являются опорой духа в жизни подростка. Громадное значение имеют в этом смысле для школы кружки, как форма самостоятельности детей и подростков. Последние классы должны быть группой кружков, так как обычный тип занятий теперешней средней школы несет трудности и скуку. Является ли это отказом от обучения по программе? Нет, это только изменение метода обучения и воспитания; и в детском саду есть при различных методах постепенность и последовательность в достижении поставленных педагогом задач.

#### 4. Учебный план

К теории учебного плана (исходя из теории Гербарта) пришли только в XIX веке. Учебный план дает общую картину «бюджета» школьного времени. Вопрос заключается в том, чтобы найти меру времени для каждого предмета, его последовательность и соотносительность (порядок) с другими предметами. Учебный план, безусловно, для школы необходим, так как без этого школе грозит опасность сделать очень серьезные упущения. Большая беда была бы обсуждать учебный план вне зависимости от законов жизни ребенка и этапов в развитии его личности. Построение учебного плана в абстракции ведет к очень нежелательным ошибкам в школе: ребенок в его естественном развитии, в смене его интересов не

принимается в расчет, и учебный план создается преподавателями исключительно в зависимости от объема и содержания предмета.

Вопрос распределения предметов в учебном плане не является простым. Обращаясь к нему, мы должны коснуться некоторых общих принципов дидактического характера. Основной принцип дидактики — это принцип естественной постепенности в преподавании. Если ребенку предлагается какой-нибудь учебный материал, то все ступени в развитии этого материала должны быть пройдены постепенно. Сам по себе простой и ясный принцип этот не легко осуществим в практическом приложении. В основании этого принципа лежит учение Гербарта об апперцепции, покоящееся, в свою очередь, на психологическом фундаменте.

Апперцепция состоит в сочетании и слиянии прошлого с настоящим — значит, как предварительная ступень, для нее необходимо оживление соответствующих частей прошлого. Герbart считает, что апперцепция ученика зависит от ясности изложения материала и, с другой стороны, от «ассоциации». Это значит, что новый материал должен связываться в душе с тем материалом, который может быть с ним сопоставлен. «Обволакивание» нового материала элементами прошлого фиксирует и подчеркивает те вехи, ступени, по которым можно идти к познанию предмета.

Мы, со своей стороны, вслед за другими авторами подчеркнем значение *анализа* и *синтеза* (разложения и восстановления), двух характерных направлений в умственной работе.

Существуют три ступени анализа и синтеза. Первая — это *реальный* анализ и *реальный* синтез. Примером реального анализа является рассмотрение какого-нибудь растения путем разделения его на части. Однако дальнейшее изучение, после расчленения, не дается легко. Соответственно реальному анализу есть реальный синтез (например, сборка предварительно разобранного велосипеда). Он также не прост, так как предполагает известные навыки.

Гораздо труднее следующая ступень — это *идеальный* анализ и *идеальный* синтез. Это процесс идеального выделения частей, их абстрактное отделение — например, отделение сторон треугольника от углов, производимое в ходе доказательства. К этому же роду относится трудный анализ языка, требующий огромной силы внимания. Не менее важна работа идеального синтеза. История показывает, что при *закреплении* произведенной формы идеального анализа «моменты» распадаются. Например, отделение морали от религии возможно лишь в порядке идеального анализа, но мораль вырождается и гибнет эмпирически, будучи реально оторвана от религии. Жизнь в действительности целостна и не допускает отделения.

Третья ступень — это комбинированный анализ, соединяющий реальный и идеальный анализ; то же относится к синтезу. Если процессы мышления идут параллельно, то из этого вытекает, что ступени нашего мышления очень сложны. Поэтому смысл дидактики в разложении изучения предмета на ступени без потери связи в целом. Здесь очень важен *принцип наглядности*; сила его не в том, что образ сильнее, красочнее слов, что непосредственное восприятие сильнее образа, сообщаемого словесно (хотя и это, конечно, имеет значение), но в том, что психологически восстановление предмета уже дано. Он явлен как *целое* и потому не требует уже той синтезирующей работы, которая необходима при словесном преподавании (словесное обучение не дает, само по себе, облика целого).

Кроме *целостности в самом явлении*, важна и многосторонность его восприятия — предмет можно не только увидеть глазами, но и потрогать руками (этого опять же нет при словесном изучении).

Главная педагогическая трудность заключается в правильном восприятии и отчетливом сохранении связи идеальной и реальной стороны предмета, его идеи и его состава, его смысла и его содержания. Всякое восприятие в сущности двойное: видит не только глаз, но видит и ум. Это значит, что мы воспринимаем чувственный материал и в нем и через него воспринимаем с большей или меньшей глубиной и *смысл*, смысловую, идейную сторону его. Здесь существует, если угодно, известная *конкуренция* двух типов внимания (сенсуального и интеллектуального). При обращении, например, внимания на чувственную сторону, очень легко проглядывает смысл предлагаемого материала.

Трудность для детей заключается в том, что если они даже воспринимают *параллельно* оба материала (смысловой и чувственный), то они принимают их именно в той конкретной связи, как им было сообщено, — а это значит, что понимание идеи будет слишком тесно связано с данным конкретным материалом. Смысл связывается определенно с одной конкретной формой и на другую уже не переносится (например, теорема о сумме углов треугольника не может быть оторвана от определенного рисунка). Уча детей, нельзя быть уверенным, что дети сами смогут понять идею, как таковую, то есть смогут переносить ее на другой материал. Первая ступень обучения состоит поэтому в восприятии материала, а вторая — в таком отчетливом сознании материала, которое дает ребенку возможность применять идею к разным материалам, возможность создавать идею, свободную от различий материала.

Итак, при обучении мы не разделяем — и не можем разделить — чувственный и смысловой материал (одно воспринимается через другое). Тогда здесь возникает двойная задача, в разрешении которой и заключена вся проблема дидактики: как, не устраняя одной (чувственной) стороны, воспринять и усвоить другую (смысловую) сторону. Различный ритм чувственного и смыслового материала в различных предметах образует их удельный вес с дидактической стороны. Язык, естественные науки и математика (три главных направления в

работе нашего ума) характеризуются разными отношениями количеств и качеств смыслового и чувственного материала. Естественнаучный анализ совершенно отличен от математического, который, в свою очередь, отличается от языкового.

В математическом анализе через имеющееся данное и задачу мы устанавливаем, какие данные еще необходимы для решения данной задачи.

Совершенно иной тип имеет языковой анализ. Перевод фразы, поиск ее смысла можно осуществить, зная только несколько слов из ее состава, но это не есть анализ. Смысловой поток языка настолько мощен и богат, что вся фраза понятна нам и без анализа. Если же производить анализ, то он возможен не только путем нахождения точного смысла каждого слова, но и того положения, которое слово занимает.

Анализ естественнаучный является типичным индуктивным анализом, он направлен не к разыскиванию смысла отдельных фактов, но к установлению законов, связывающих явления. Естественнаучный анализ есть вскрытие закономерных отношений в природе.

Дидактические процессы в этих трех формах анализа не могут быть одинаковы. Успех обучения поэтому зависит от умения преподавателя определить соотношение между чувственным и смысловым материалом, приняв во внимание уровень развития учеников и умение вести обе стороны. Без чувственной стороны у детей нет интереса, без усвоения смысловой стороны — нет воспитания и развития ума.

Надо сказать, что дидактически правильно построенный урок не обеспечивает еще успеха преподавателю. Кроме дидактических правил, нужно заручиться некоторыми методическими приемами: надо обязательно многое из урока писать на доске (имена и названия), так как для многих слово является полновесным и живым, когда оно имеется перед глазами. Часто полезно предварить урок указанием его общей идеи. Затем основную центральную мысль необходимо повторять в течение урока несколько раз. Например, на уроке Закона Божия прежде чем приступить к рассказу, скажем, о страданиях Иисуса Христа, очень полезно ознакомить учеников с общим смыслом страданий Спасителя, а затем уже перейти к рассказу и закончить его вновь повторением основной идеи. Это повторение не так важно для памяти, как для того, чтобы все конкретное, отдельное было бы связано с целым, общим. Необходимо, чтобы весь конкретный материал освещался идеей, повторение здесь необходимо не по слабости внимания, а благодаря слабости у детей абстрактного мышления. Очень важно соблюдать это подчинение частей целому, даже за счет детального освещения мысли. Нужно всемерно стремиться к тому, чтобы урок был цельным, подчиненным одной идее. Необходимо преследовать и ту цель, чтобы синтез выступал для учащихся с простотой.



Третье: то, чему мы учим, окажется плохим знанием, если оно будет только усвоением материала без умения его изложить. Есть фазы понимания: первая — это субъективная фаза овладения материалом, и следующая — усвоение его настолько, что появляется возможность передать его другому. Умение изложить воспринятый материал и есть знание.

Экзамены в школе являются одной из самых неприятных, но необходимых ее сторон именно в силу этого положения. Экзамены вытекают не из требования школы, но из социальной функции нашего знания. Они трудны, но они необходимы. Нужно уметь выявить свое знание. Этот технический момент (приложимости знания, хотя бы в виде сообщения его другому) имеет громадное значение. Вся жизнь есть экзамен, сообщение, научение своим знаниям других. Это совершенно неизбежно, этим мы приносим хотя и неприятную, но необходимую дань большому делу. То, что понимаешь в себе, должно рассказать другому.

Некоторые преподаватели не без основания считают экзамен не проверкой знаний ученика, а только упражнением в укреплении знаний. Экзамен есть помощь ученику, чтобы он мог выразить свое знание, и поэтому знание ученика оценивается не по экзаменационному ответу, но по общим годовичным успехам. Экзамен есть умение «подать», выразить свое знание.

Вокруг экзаменов в школе скопилась масса нелепостей, подрывающих их смысл. Однако экзамены необходимы не только потому, что они суть проверка знаний, — они являются необходимой стадией в процессе обучения.

Несомненно, что школьное преподавание должно быть поставлено так, чтобы оно развивало силы ума, но в то же время оно не должно претендовать на энциклопедичность. Состояние детского ума не позволяет *изучить* какой-либо предмет, а только более или менее познакомиться с предметом. Из стремления к энциклопедичности рождается подчас вредное настроение ученика, воображающего, что он обладает полнотой знаний, тогда как по состоянию ума он фактически не в силах овладеть знанием предмета.

Знание достигается лишь впоследствии при зрелом уме, при изучении предмета с новым к нему подходом. Одно дело — понимание исторической перспективы, доступное для уровня средней школы, и другое — знание истории, ее проблем и материала.

Переходим к рассмотрению отдельных предметов учебного плана. *Родиноведение* (язык, география и история) неизбежно должно быть включено в программу, и вопрос здесь только в методах преподавания. Бесспорно (с точки зрения психологии обучения), что изучение грамматики в младших классах является бесплодным. Правописанию люди обычно учатся от чтения книг. Поэтому контрольные диктовки с выписыванием ошибок приносят меньше пользы, чем списывание с книги, посредством чего приобретаются графические

навыки — рука и глаз сами узнают, как правильно написать слово. Эти навыки имеют главное значение в обучении правильному письму.

Два слова о букве «Ѣ»: эта буква является одним из узловых пунктов, в которых наш язык соприкасается с другими языками; кроме того, «Ѣ» связана с историей русского языка. Все это заставляет видеть в «Ѣ» особую ценность для языка, и можно только пожалеть, что этот трудный вопрос приобрел такую остроту. Сочувствуя в общем реформе правописания, предложенной в свое время Академией наук, я считаю, что выбрасывать «Ѣ» невозможно.

Грамматика не под силу младшим классам, но изучение языка в его истории совершенно уместно и доступно (не так, как изучают историю языка в университете, но в легких экскурсах, чрезвычайно интересующих детей). Также необходимы самые общие сведения по синтаксису — это развивает ученика и вполне доступно в младшем возрасте.

*Грамматика* языка в сравнительно-историческом освещении с успехом может изучаться в 6–7-х классах. Необходимо, чтобы у учеников были сведения об общем языкознании, о том, что связывает наш язык с европейскими языками. Кроме родного языка, нужно было бы в гимназиях проходить греческий язык (в 5–7-х классах), однако не связывая его с аттестатом зрелости.

При преподавании *географии* нужно начинать с того, что окружает нас, что понятно и близко, и постепенно переводить мысль ребенка на более отдаленное. Нужно, чтобы ребенок сам сделал план окружающей его обстановки — комнаты, школы, города и через это подошел к плану местности, карте и глобусу. Очень полезно для понимания карты ознакомиться с рельефным планом, чтобы таким образом географический план явился ключом к картине поверхности Земли. Затем нужно показать связь между человеком и природой, в чем и заключается, собственно, задача географии. Это достигается путем ознакомления в кратких чертах, без загромождения предмета статистическими данными, с природой, промышленностью, историей страны и ее особенностями.

В преподавании *истории* нужно стремиться к тому, чтобы ученики почувствовали свою связь с историей, узнали, каковы ее главные этапы, и поняли ее темные стороны, то, что история оставила нам как *нашу* задачу.

*Математика*: ее анализ ясен в своих последовательных ступенях. На первых порах идет преподавание арифметики, где нельзя допускать того, чтобы задачи превращались в примеры *механических* действий. Суть арифметики в постижении математических отношений конкретного рода. Цель вовсе не в том, чтобы научиться производству отдельных арифметических действий, — то есть уметь «считать», а в понимании сути отношений величин.

*Алгебра* является уже надстройкой над арифметикой, приносящей понимание взаимоотношений отвлеченных величин.

Изучение *геометрии*, как изучение и постижение пространства, должно начинаться в младших классах с изучения различных геометрических тел, путем непосредственного ознакомления с моделями. После этого чертежи служат изображением пространства.

*Естествознание* в средней школе не заключается, например, в знании ботаники или зоологии, а в том, чтобы были заложены основы того, как нужно и можно изучать природу. Этому детей научить очень легко.

В ботанике ребенку важно получить знания, как определять растения, — это и ему интересно, но, конечно, менее важно насыщать его знаниями о строении клеточек. Точно так же и в зоологии — детей интересует не классификация, но жизнь животных, восходя от которой можно подойти к жизни человеческого организма.

Изучение законов *химии* не представляет особого интереса, но простейшие химические анализы вполне доступны и интересны для ребенка, так как вводят его в эту область. Вообще естественные науки, как отвечающие интересу ребенка младшего возраста к окружающей природе, с успехом могут быть перенесены в младшие классы.

## **5. Религиозное воспитание и преподавание**

Теперь нам остается рассмотреть вопрос о сути и формах религиозного воспитания и преподавания. Здесь приходится или придерживаться традиционной системы изучения Закона Божия, или же иметь дело с большими трудностями. Цель преподавания Закона Божия — связать душу ребенка с Церковью. Но совершенно ясно, что этого невозможно достигнуть только уроками, только *преподаванием* Закона Божия. Если душа ребенка чужда религиозному интересу, то урок уже скучен и потому не воспринимается. Один законоучитель для поднятия интереса к Закону Божию предлагал проводить уроки в особых «кабинетах», где многое ребенку пояснялось бы наглядно и соответственно его настраивало. Конечно, *преподавание* Закона Божия лучше всего вести в храме, а идея выделения особого «кабинета» Закона Божия вряд ли удачна.

Много различных мнений вызывает вопрос об «отметках» по Закону Божию. Если в них есть маленькая педагогическая польза, то они все же не лишены смысла. С другой стороны, выставление отметок обрекает законоучителя на борьбу с учениками, и некоторые священники, желая выйти из положения, ставят всем ученикам, независимо от ответа, высший балл...

Цель преподавания Закона Божия требует освобождения от отметок, так как Закон Божий не может быть только одним из предметов в школе. Он может быть таковым только тогда, когда среда учеников религиозна. Но и при этом благоприятном условии на школе продолжает лежать труднейшая задача — культивировать интерес к богословскому просвещению, так как жить одной верой, без христианского просвещения, очень трудно. Обычно это ведет к снижению религиозного уровня. Христианство, как религия Логоса, не может ограничиваться жизнью в одних обрядах.

Но как же поставить религиозное преподавание?

Рассмотрим историю преподавания Закона Божия в русской школе. Интересно, что изучение богослужения в русской средней школе было введено только с середины XIX века. Несомненно, что знание богослужения очень важно, и столь позднее его преподавание объясняется тем, что в XVIII и начале XIX века богослужение знали практически очень хорошо, изучали его одновременно с грамотой по богослужебным книгам.

Мы считаем совершенно неправильным изучение богослужения в одном классе и совершенное забвение о нем — в остальных. Для детей вполне возможно и интересно изучение литургики в историческом развитии. Кроме того, богослужение должно проходить во всех классах путем участия в нем. Самое большое знание богослужения дает посещение храма.

Преподавая Закон Божий, необходимо давать *целостное* раскрытие религиозного материала. Нужно, чтобы предмет не дробился на отдельные части, как это бывало до сих пор: нравоучение преподавалось отдельно от вероучения, догматика отдельно от истории. Это нетерпимо и дидактически, и педагогически. Идея целостного преподавания Закона Божия, даже если она сопряжена с недостаточным усвоением всего материала, более правильна, чем разделение курса Закона Божия на отдельные дисциплины.

В начале XIX века митрополит Филарет издал «Катехизис», в котором тексты были помещены на русском языке. Это встретило вскоре большое противодействие, и митрополит Филарет был вынужден заменить русские тексты славянскими. Нельзя отрицать того, что вынужденное введение славянских текстов не было в интересах преподавания (конечно, в ином положении находится вопрос о богослужебном языке, который не может рассматриваться в педагогическом аспекте).

Перевод Библии на русский язык в XIX веке впервые сделал ее доступной для понимания и чтения, что также является большой заслугой митрополита Филарета и Библейского общества. Но те препятствия, которые ему ставились, показывают, как мало русское общество отдавало себе отчет в судьбах религиозного воспитания.

Только с начала XIX века появляются пересказы библейских повествований для детей на русском языке. До того преподавание Закона Божия, под влиянием католической педагогики, сводилось к обучению только основам веры по катехизису. Педагогически это не очень целесообразно, так как в раннем возрасте нужно не давать религиозные идеи, но связывать душу с религиозными *образами*.

Русское Библейское общество много содействовало начинавшемуся религиозному просвещению. В 1819 году были изданы первые чтения по Ветхому Завету, составленные митрополитом Филаретом, но вскоре изучение было прекращено, так же и его «Катехизис» был заменен «Катехизисом» митрополита Платона и только после внесения изменений впоследствии был принят.

Если обращаться к существу дела, то нужно сказать, что главная трудность в преподавании Закона Божия состоит в неразрывности воспитания и обучения.

Основное в Законе Божиим не в том, чтобы сообщить знание о Боге, но в том, чтобы способствовать росту и углублению духовной жизни. Интеллектуальное постижение религиозных истин, даже в примитивных формах, не есть, конечно, что-то дополнительное, без чего можно обойтись, но не ему должно принадлежать первое место. В преподавании Закона Божия особенно надо подчеркнуть, что преподаватель должен стремиться не к обучению, а к воспитанию учеников. Однако сохранить центр тяжести на воспитании очень трудно, так как лишь в виде исключения возможен подбор духовно здоровых, не отравленных современностью детей (в таком случае задача воспитания будет только в духовном водительстве). Фактически в школе у детей выступает вся отравы, которая глубоко забирается в душу и ведет к потуханию в ней духовной жизни. Если душа детская заболевает, затуманивается (причем иногда духовный кризис протекает весьма незаметно), задача религиозного воспитания очень усложняется.

Необходимо учитывать, что потухание интереса, безразличие гораздо опаснее для души, чем острая вражда. Как последняя ни опасна, еще страшнее отсутствие интереса, исчезновение его, духовное обмеление.

Первая задача помощи детям, заключающаяся в том, чтобы они не прерывали своей связи с Церковью, разрешима в школе путем богослужений и бесед священника с детьми. Если дети духовно здоровы, то законоучитель тогда есть более всего для них священник; ему не приходится освобождать детей от духовного потускнения и пробуждать в них религиозную жизнь, ему приходится лишь укреплять связь с Церковью и духовно питать их. Но если дети больны, если у них идет глубокий духовный кризис, падение духовных запросов, то в таком случае совершенно невозможно обращать Закон Божий исключительно в предмет преподавания. Больные вопросы, возникающие у детей, не могут быть в этом случае подслащены интересом к картинам: того, что вянет или болеет внутри ребенка, ими все равно не спасешь. В этом случае получается парадоксальный

вывод: религиозное воспитание становится трудным, потому что преподавание мешает воспитанию.

Часто детская душа в своих духовных блужданиях останавливается, так сказать, на мертвой точке. Преподавание Закона Божия в это время не только не помогает, а, наоборот, вредит делу. Надо тогда помочь ребенку «выскочить» из мертвой точки, духовно вывести его из тупика, вернуть ему духовную силу — и тогда снова преподавание Закона Божия будет нужно и верно. Это вскрывает всю трудность сочетания религиозного воспитания и образования. Но здесь и главная трудность не только преподавания Закона Божия, но вообще всего школьного дела. Школа зачастую или равнодушно, или беспечно проходит мимо всего трудного в воспитании. Школе так часто важнее соблюсти «благонаравие» ученика — для класса, для семьи, а что мальчик может духовно потерять все — на это школа не отзывается... В этом случае священник не одинок в своей трудности, она — удел и его сотрудников.

К сожалению, священник легко становится обычным учителем, и то, что он священник, часто совсем не определяет характера его преподавания в школе. Исключительная роль священника в школе может проявиться тогда, когда общество само религиозно, а следовательно, и педагоги чувствуют в священнике не только преподавателя, но и своего пастыря. В итоге вопрос заключается не только в отношениях священника и детей, но также в *отношениях священника и педагогов*.

Однако не нужно думать, что можно искусственно создать благоприятную оранжерейную обстановку; она может быть создана лишь для отдельных детей, но в общей массе происходит иное. Предполагать, что священник личным педагогическим мастерством может разрешить все неправильности культуры, — неверно. Нельзя переложить всю тяжесть религиозного воспитания на священника. Поэтому все маленькие меры и реформы, касающиеся религиозного воспитания, хороши тогда, когда есть основное, когда создана правильная общественная среда. Если ее нет, то мелкие шаги не исправят положение.

Для религиозного воспитания нужны предпосылки, из которых главной является здоровая атмосфера самой окружающей жизни. В первые века христианства, при подлинной христианской жизни взрослых, не существовало даже проблемы воспитания...

Кроме главного — общей атмосферы жизни — здесь существует ряд отдельных педагогических проблем. Первая состоит в том, что методы религиозного воспитания должны быть различны для возраста до 13–14 лет и после. После полового созревания у школьников нередко наступает настроение духовного бродяжничества, тогда как до 12-летнего возраста ребенка очень просто и легко связывать с церковной жизнью. В ребенке еще не укоренился ни скептицизм, ни дурные преступные привычки. Поэтому не нужно преувеличивать

могущую быть у ребенка небрежность или рассеянность. Совершенно иное дело после 14 лет. Ученик задает различные трудные вопросы — но дело здесь даже не в вопросах, а в том, куда направлена душа ученика и чем она живет. Душа подростка бывает часто так замутнена, что в ней ничего не видно. Подросток сам не видит неба, оно закрыто от него, почему возможны духовные падения, искривления. К подростку нужно идти навстречу, призвать его из мрака к свету. Но как же может быть решена эта задача? Она не только религиозная, но и общедуховная.

Предоставляя подростку свободу, не стесняя его установленным порядком школы, требующей известного ритма, — так как в этот период у ребенка отсутствие ритма нужно искать внутри его основ, его выздоровления, — схема школы часто тяготит ученика. Каприз его души должен быть учтен, потому что очень важно добраться до самой души. В этом периоде часто у подростка бывает то переживание, которое выражает Татьяна Ларина: «Меня никто не понимает, вообрази — я здесь одна». Так как развитие индивидуальных отношений невозможно в классной обстановке, то разбиение учеников на группы, кружки дает большую возможность для сближения. Для нашего времени характерно, что подростки, как было указано, хотят быть не объектами, а субъектами воспитания. Германское юношеское движение было чрезвычайно показательным в этом отношении, однако оно оказалось духовно пустым, искания, не направляемые опытной рукой, ничем не закончились.

Нам представляется вполне возможным и полезным, чтобы старшие классы не имели уроков Закона Божия, а изучали его в группах или кружках. Чрезвычайно важно предоставить ученикам возможность преодолеть, при помощи взрослых, духовное бездорожье и запутанность, присущие их возрасту. Надо предоставить им самостоятельность в изучении Слова Божия, «доходящего до края сердца», нужно к этой путанице прикоснуться самим и из нее брать темы для индивидуальных бесед. Это не есть полное разрешение вопроса, а паллиатив, но все же желательный в период до возраста 17–18 лет.

Мы стоим перед дилеммой: сохранить ли знание, уроки Закона Божия, или же, отказавшись от них, помочь ребенку вернуться к Богу? Но к чему знание, если душа находится во мраке? Не нужно забывать того, что это время, полное таких испытаний и тревог, одновременно является особенно благодатным для формирования религиозной личности. Итак, на первом месте должны быть поставлены вопросы религиозного воспитания, не должно быть средостения между священником и детьми. Все преграды должны быть совершенно отвергнуты. С этой точки зрения, близость священника к детям в играх очень рекомендуется. Она никоим образом не может умалить его авторитет, внутренний авторитет пастыря завоевывается у детей только его подлинной духовностью. В играх с детьми мы разделяем простор и простоту их души.

Почтение детей к пастырю очень хорошо, но иногда оно препятствует детям, идущим на исповедь, открывать ему свою душу. Поэтому нужно искать других путей общения между священником и детьми. Религиозное просвещение имеет огромное значение, если душа внутренними очами смотрит в небо.

Много сомнений вызывает вопрос о преподавании Ветхого Завета. Обычно он преподается в виде истории израильского народа с вступлением, включающим повествование о творении мира, грехопадении, обетовании. В этом нужно изменение. Необходимо сообщение сведений о Боге Творце, днях творения, человеке, грехопадении, но политическую историю израильского народа можно ребенку не предлагать. «Жестокосердие» израильского народа может легко соблазнить настроение ребенка, а с другой стороны, его история и не столь важна для религиозного развития ребенка. Нужно ограничиться сообщениями о жизни великих патриархов и обрисовать духовный облик важнейших пророков. Сторонники последовательного изучения ветхозаветной истории возражают, что героический период истории израильского народа и лица, с ним связанные, воодушевляют детей. Но вряд ли с этим можно согласиться, потому что немного говорят нам, например, фигуры царей периода после разделения Израиля на два царства.

Главное в религиозном преподавании вообще — это вживание в живой лик Спасителя. Переживание Его образа всегда охраняло истину нашей веры, причем детям это особенно нужно. Ветхий Завет может остаться темой для дополнительных чтений, как педагогическое освещение Нового Завета.

Изучение богослужения только в одном классе (третьем) возможно лишь при достаточно высоком развитии духовной жизни детей, при котором они смогли бы *понять* богослужение. Так как на это рассчитывать трудно, то необходимо в богослужение вживаться попутно с ростом религиозной жизни и изучать его таким образом.

Преподавание катехизиса в четвертом классе мне кажется неверным: после Иисуса Христа была жизнь Церкви, то есть деяния Апостолов и жизнь святых и мучеников. Это продолжение гораздо естественнее, чем переход сразу от жизни Спасителя к содержанию веры. Изучением истории Церкви мы расширяем религиозный горизонт. Катехизис можно изучать *после* истории, много догматического материала возможно связать с изучением истории как жизни Церкви.

В старших классах необходимо связать догматическое учение с апологетическим, и в особенности потому, что не все получают после гимназии религиозное просвещение.

Очень существенно превратить последние два класса в кружки для изучения Священного Писания под руководством священника. Внимательное и толковое



изучение Слова Божия явилось бы достойным завершением всего процесса религиозного преподавания.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

*прот. Василий Зеньковский*

### Русская педагогика в XX веке<sup>4</sup>

В 1933 году в «Записках Русского Научного института в Белграде» была напечатана моя статья (С. 291–326), посвященная русской педагогике в XX веке. В отдельном издании мой очерк не поступал в продажу, а я распространял от себя среди лиц, интересующихся русской педагогической мыслью, те оттиски моей статьи, которые у меня были. Эти оттиски у меня уже исчерпаны, а достать «Записки Русского Научного института в Белграде» при нынешнем режиме в Белграде дело безнадежное. Поэтому я решил с помощью Православного Богословского Фонда в Нью-Йорке переиздать мою статью, а О. С. Субботина, окончившая Женские Богословские Курсы в Париже, любезно согласилась составить очерк советской педагогики после 1931 года до последнего времени. Приношу мою благодарность Православному Богословскому Фонду в Нью-Йорке, давшему средства на работу Религиозно-педагогического кабинета, а также приношу благодарность О. С. Субботиной, очерк которой дополняет то, что было в моей статье.

#### 1. Вводные замечания

Изложить развитие русской педагогической мысли в XX веке при той скудости материалов, которыми может располагать исследователь, находящийся вне России, является делом чрезвычайно трудным. Если я берусь все же дать обзор русской педагогики в XX веке, то меня побуждают к этому два обстоятельства. С одной стороны, не только широкие круги русского общества, но даже специалисты-педагоги зачастую не знают примечательных явлений в русской педагогической мысли последних десятилетий, — а с другой стороны, русская революция, прервав нормальное развитие русской жизни, выдвинула в педагогике ряд хотя и уродливых, но в то же время таких своеобразных и по-своему значительных явлений, что многие вожди западной педагогики склоняются перед ними, как перед

---

<sup>4</sup> Данная работа включена в сборник издателями. Работа публикуется по изданию *Проф. прот. В. Зеньковский. Русская педагогика в XX веке*. Изд. Религиозно-педагогического кабинета при Православном Богословском институте в Париже. Париж, 1960. — *Ред.*

«новым словом» русской мысли. Разобраться в этом «новом слове», отделить здоровое от уродливого, серьезное от рекламного, уяснить, что здесь взято из прошлого, а что привнесено нового, — невозможно вне исторического изложения. Диалектика в развитии русской педагогики хотя и осложнена всем тем, что внесла сюда «советская мысль», но в историческом освещении она оказывается не лишена своей закономерности. И опять-таки — только при таком изложении возможно для вдумчивого педагога критически и объективно подойти к той задаче, которая стоит перед русской педагогической мыслью, к уяснению того, в каком направлении должна развиваться эта мысль, чтобы внести свой вклад в грядущее русское возрождение.

При выполнении настоящей задачи автор стремился быть возможно более объективным, хотя и испытывал чрезвычайные в этом затруднения, вытекающие из невозможности найти в Европе все необходимые материалы. Используя то, что можно было найти в Праге, в Берлине и Париже, восполнив печатный материал сведениями, собранными у различных лиц, ныне пребывающих в Западной Европе, автор сознает, что ему не удалось достигнуть равномерности в изложении всех течений русской педагогики.

Некоторые течения изложены подробно и на основании первоисточников, кое-что пришлось изложить бегло и без уверенности в точности тех материалов, которые были под руками. Библиографической полноты было тоже очень трудно достичь.

Наконец, последнее и самое важное: в настоящем очерке дана характеристика лишь русской педагогической *мысли* и сознательно оставлена в стороне тема о русской *школе*, о ее различных формах и о ее эволюции. Причина этого лежит в том, что с революцией строй русской школы претерпел такие глубокие изменения, для описания которых понадобилось бы написать новый очерк. С этими оговорками автор решается предложить читателям настоящий очерк<sup>5</sup>.

## 2. На пороге XX века

Ушинский и Толстой — величайшие педагогические писатели XIX века в России — оказали огромное влияние на русскую педагогику в XX веке. Первый завещал идею органического синтеза в педагогике, второй выдвинул тот мотив,

---

<sup>5</sup> Какого бы то ни было обзора русской педагогической мысли в XX веке совершенно не существует в русской литературе. В брошюре Пинкевича «Советская педагогика за 10 лет» (М., 1927) дан недурной обзор только советской педагогики и дано несколько отрывочных замечаний о педагогике до 1927 года. В различных книгах по истории педагогики вообще или по истории русской педагогики (Каптерева, Медынского, Пинкевича, Золотарева и др.) даны тоже неполные и случайные сведения. В советской литературе кроме книги Медынского «История педагогики» надо отметить еще книги Константинова и Шабасовой.

который сыграл такую огромную роль в педагогике XX века, — мотив свободы. Но XIX век выдвинул в России и целый ряд таких выдающихся педагогов-мыслителей, как Пирогов, Рачинский, Лесгафт, Стоюнин, Бунаков и др. Оживленная и вдумчивая работа этих педагогов, развитие педагогической журналистики — все это подготовило почву для работы педагогики в XX веке, создало то наследие, какое XIX век завещал XX веку. Прежде всего окончательно и серьезно впитала в себя русская педагогическая мысль веру в необходимость строгого научного обоснования педагогики. К началу XX века стремление связать педагогический процесс с тем, что дает для его понимания наука, достигает очень высокой силы. Это сказывается на развитии научной психологии в России и на появлении переводов главнейших руководств с иностранных языков на русский. Изучение и развитие экспериментальной психологии становится настолько заметным, что в XX веке складывается даже несколько течений в этой области.

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

«Школы и жизни» и др. В области теоретической педагогики можно отметить появление замечательных этюдов Лесгафта, посвященных вопросам семейного воспитания, организацию в ряде университетских центров педагогических обществ. Русская педагогическая мысль вступила в XX век с богатым наследством, созданным трудами Ушинского, Пирогова, Толстого, Рачинского, Корфа, Бунакова, Стоюнина, — со смутной, но живой идеей целостного воспитания, с глубокой верой в научное преобразование школьного дела, с огромной энергией.

### 3. Русская педагогика до 1917 года

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

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

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

Педагогический натурализм разными путями связан с философской мыслью предыдущих десятилетий — он весь проникнут верой в природу ребенка, верой в возможность *рационализации* педагогического дела. Русский педагогический натурализм имеет двойные корни: в просвещенстве, в теории прогресса, в утопической вере в преобразующую силу воспитания — и в живом преклонении перед природными дарами ребенка, в вере в чудесные силы детской души, в ненужность и вредность всякой регламентации педагогического дела. Мотив просвещенства и мотив свободы, вера в прогресс и вера в творческие силы в душе ребенка освобождают педагогический натурализм в России от узости позитивизма; скорее он полупозитивистичен, как полупозитивными были многие общие системы, склонявшиеся к натурализму, а порой к материализму (Герцен, Чернышевский, Писарев, Кавелин, Михайловский и др.). Под покровом натурализма зрело у нас всегда много подлинного идеализма, не находившего лишь своего адекватного выражения. Продуманный же и философски осознанный педагогический идеализм — кроме Ушинского (в XIX веке) — мы находим в XX веке лишь у нескольких писателей.

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

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

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

А. Педагогический натурализм:

1. Научное течение;

2. Романтическое течение:

а) полупозитивистическое,

б) религиозное;

3. Советское течение.

В. Педагогический идеализм.

С. Религиозно-педагогическое течение.

О том, почему мы дважды говорим о религиозном течении в педагогике, будет сказано ниже в §§ 9 и 10.

#### **4. Научное течение в педагогике (Лесгафт, Лазурский, Нечаев, Музыченко и др.)**

На первом месте среди деятелей этого направления должны мы поставить *П. Ф. Лесгафта* (1837–1909). Будучи профессором анатомии, создавшим биологическое направление в анатомии, известный уже к началу XX века своими замечательными лекциями по теории физического воспитания, Лесгафт еще в конце XIX века создал в Петербурге курсы воспитателей и руководителей по физическому воспитанию. В 1905 году эти курсы были преобразованы в «Вольную высшую школу», закрытую через два года. Несколько позже он создает собственные курсы, сохранившиеся до революции. Из педагогических сочинений, прославивших Лесгафта, все главные его сочинения были изданы им еще до начала XX века, но широкое влияние идей Лесгафта относится именно к XX веку. Отметим прежде всего замечательную систему физического воспитания, систематически связанного с данными анатомии и физиологии. Высокое педагогическое значение

этой системы лежало не столько в научном обосновании ее, сколько в основной педагогической идее, требовавшей рационального, но проникнутого идеализмом и уважением к ученикам, воспитания тела ученика. Каждый, кто проходил курсы Лесгафта, становился не только удачным практиком, но и вместе с тем проводником того идейного, одушевленного служения школе и интересам детей, которое создало из учеников и учениц Лесгафта стойких и преданных проводников его идей. В истории физического воспитания в России Лесгафту принадлежит исключительное место в силу указанных причин. Физическое воспитание было, однако, для него не самоцелью: через дисциплину тела он искал того, чтобы сообщить дисциплину духу, вооружить личность для жизненной борьбы навыками к стойкости и выдержке. Эта духовная сторона физического воспитания имеет, по Лесгафту, огромное значение в путях социальной жизни, которая требует от каждого огромного развития задерживающих сил. Целое поколение педагогов, вышедшее из курсов Лесгафта, держалось его направления — и особенно в тяжкие годы революции выявилась идеалистическая природа воззрений Лесгафта. Нельзя не отметить также учения о школьных типах (Лесгафт насчитывает их шесть: лицемерный, честлюбивый, добродушный, мягко забитый, злобно забитый и угнетенный). Научное истолкование этих типов слабо и неинтересно, но самые характеристики шести типов Лесгафтом с мастерством, возвышающимся нередко до подлинной художественности. В частности, характеристика так называемого мягко забитого ребенка может быть названа художественно-педагогическим открытием Лесгафта<sup>6</sup>.

*Лазурский* был профессором психологии в Военно-медицинской академии. Он обратил на себя всеобщее внимание своей первой книгой по психологии, носящей название «Наука о характере». Эта книга занимает в небогатой литературе по теоретической характерологии очень значительное место, в особенности, по тому общему «динамическому» пониманию души, которое во многом близко построениям известного американского психолога М. М. Dougall'а и др. Лазурский написал еще несколько мелких этюдов, вместе с профессором С. Л. Франком разработал большую, страдающую, впрочем, излишней сложностью, программу изучения личности (очень близко к «психографии», по определению В. Штерна). Но не это заставляет нас упомянуть здесь о Лазурском, а его участие в создании так называемой экспериментальной школы. Сама идея эта связана с понятием «естественного эксперимента», которое Лазурский выдвигал для теоретической психологии. Суть этой идеи заключается в том, что наряду с экспериментом в точном смысле этого слова, когда мы варьируем условия какого-нибудь явления, искусственно усиливаем или ослабляем какую-нибудь существенную сторону в нем, надо признать «естественный эксперимент», в котором мы имеем дело с таким же односторонним развитием или ослаблением какой-либо стороны в явлении, но только создаваемым не искусственно, а естественно, «само собой», в силу случайного подбора обстоятельств. Идея Лазурского была положена в основу

---

<sup>6</sup> Литературу о Лесгафе см. в конце этого параграфа

одной небольшой школы в Петербурге, о судьбе которой я не располагаю достаточными сведениями. Но в духе идей Лазурского была задумана и школа при Педагогической Академии под руководством профессора Нечаева. К сожалению, печатных материалов и об этой школе, как и об огромном, педагогически часто очень ценном, школьном творчестве в различных школах (за период 1900-х годов), тоже нет (кроме того, что написано, например, на страницах «Свободного Воспитания» — см. об этом ниже).

С именем *профессора Нечаева* связано немало различных начинаний в области научной педагогики. Благодаря энергии и живости характера, А. П. Нечаев, связанный в самом начале своей деятельности с Педагогическим музеем при Управлении военно-учебными заведениями, сумел объединить вокруг себя целую группу молодых ученых, воодушевленных идеей экспериментальной педагогики. Нечаев создает большую психологическую лабораторию, в которой проводит целый ряд экспериментальных исследований, сам очень много работает в этом направлении (его исследование функции памяти в зависимости от возраста, напечатанное в *Zeitschrift für Psychologie*, постоянно цитируется в руководствах по психологии). Можно, пожалуй, даже сказать, что Нечаев создал у нас целое течение экспериментальной психологии, по духу близкое направлению Meumann'a. К сожалению, у самого Нечаева не было достаточной научной строгости, и на всей его школе легла печать поспешности в обобщениях, поверхностности в постановке вопросов. При участии всей группы, связанной с Нечаевым, возник Психоневрологический институт — высшее учебное заведение, не имевшее, однако, солидной репутации в русских научных кругах. Психология, по существу, оставалась здесь ни при чем, и, быть может, не случайно то, что профессор Нечаев перешел в создавшийся после революции Педагогический институт в Самаре. О научной работе Нечаева в Самаре имеются лишь очень слабые намеки в той литературе, которая из советской России проникает в Европу, но, конечно, самое направление, с которым связано имя Нечаева, живо и будет жить. Гораздо ценнее как школа, серьезнее по постановке дела был Психологический институт имени Щукина, созданный под руководством профессора Челпанова. Вокруг профессора Челпанова сгруппировалось много молодых психологов, доньше еще работающих энергично в области психологии, хотя и здесь нашлись течения поверхностные и недостаточно глубокие (Корнилов, Рыбаков). Если еще упомянуть профессора Россолимо, известного своим «методом профилей» (отчасти переработанным впоследствии профессором Э. Клапаредом), и небольшую группу лиц, связанных с Россолимо, то мы, собственно, исчерпаем главные сведения о научно-педагогическом направлении. Необходимо было бы только упомянуть еще об А. Ф. Музыченко, работавшем в Киеве, издавшем небольшую, но осведомленную книгу «Современные педагогические течения», и о его ученике Даденкове, написавшем небольшой этюд об индивидуалистической педагогике в Германии (Шаррельман).

Главные труды *Лесгафта*:

1. Руководство к физическому воспитанию детей школьного возраста. Ч. I. 2-е изд. 1901–1909.
  2. Семейное воспитание ребенка и его значение. Ч. I–III.
  3. Отдельно ч. I. Школьные типы. 6-е изд. 1910.
- О Лесгафте см.: Памяти П. Ф. Лесгафта. Школа и жизнь. 1912. О трудах *Лазурского* упомянуто в тексте.

Труды *Нечаева*:

1. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного воспитания.
2. Развитие интересов и памяти в школьном возрасте.
3. Очерк психологии для учителей.
4. Об ассоциации сходства.

См. также статьи: «Основной ход развития психической жизни в связи с вопросами воспитания», «О воспитании воли» и прочее в журналах «Русская школа», «Книги по педагогической психологии», «Вестник психологии». Там же труды сотрудников Нечаева *Зачиняева, Румянцева, Конорова* и др. Работы доктора Владимирского, Левитина и других тоже см. в указанных журналах и в «Вестнике воспитания» (из статей Левитина см. статью о Монтеessori и Гербарте, «О трудовой школе», «Война и дети», «Милитаризация в школах Германии» и др.).

## 5.

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

Если Кант говорил о «радикальном зле» человеческой природы, то руссоизм Толстого сводится к учению о радикальном добре человеческой природы. Этот



мотив ранней педагогики Толстого был всегда чрезвычайно близок русскому сознанию. Правда, педагоги 60–70-х годов не считались серьезно с мыслями Толстого, но через несколько десятилетий, когда толстовство проявилось как определенное морально-религиозное направление, — оно создало и для педагогических воззрений Толстого широкую возможность развития и влияния. В самом начале XX века группа последователей Толстого создает (во главе с И. И. Горбуновым-Посадовым) издательство «Посредник»; формирование этой группы совпадало с более широким влиянием моральных и философских идей Толстого. Как пример, иллюстрирующий это течение, приведем историю так называемого «Дома свободного ребенка». В начале XX века при Московском Педагогическом обществе (состоявшем при Университете) образовалась группа лиц, работавшая до того времени в комиссии по вопросам нравственного воспитания, а затем выделившаяся в особую «комиссию семейной школы». Из лиц, работавших в этой комиссии, образовалось две группы — одна создала детский сад, другая занялась организацией «семейной школы», впоследствии «Дома свободного ребенка». Мы не будем следить за работами этой комиссии и ее предприятий, как не будем следить и за практическими шагами третьей группы, создавшей под влиянием американских педагогических начинаний особое общество «Сетлемент». Судьба педагогических начинаний этих трех групп очень любопытна и показательна для тех идей, которыми одушевлено было самое дело. Но для нас важнее уяснить себе самые идеи, тот педагогический замысел, который лег в основу этих начинаний. При изложении этих идей мы ввиду краткости места объединим вместе несколько течений, живших одной и той же верой в правду свободного развития ребенка. Мы будем характеризовать эти течения тем идейным лозунгом, который был начертан на печатном органе, бывшем проводником этих идей, — я имею в виду «Свободное воспитание». Хотя и другие педагогические издания этого времени тоже отводили много места идеям свободного воспитания (особенно журнал «Вестник воспитания»), однако есть достаточно оснований характеризовать всю группу, о которой идет речь, как группу «свободного воспитания». Мы включаем сюда толстовцев — Горбунова-Посадова, Горбунову-Посадову, близких к толстовству — Вентцеля (наиболее серьезного теоретика группы), С. Н. Дурылина, тогда уже отделившегося от толстовства, а также Шацкого, А. И. Зеленко, Л. К. Шлегер, супругов Н. В. и М. В. Чеховых, Фортунатовых<sup>7</sup>.

## 6. Общие принципы «Свободного воспитания»

Исходной основой педагогических построений всех групп, объединившихся вокруг идеи «свободного воспитания», является вера в творческие силы ребенка, в его внутреннее стремление к раскрытию своих сил и вера в то, что в этом

---

<sup>7</sup> Из огромной литературы о Толстом как о педагоге выделим: *Ашевский*. Л. Толстой как педагог в критике 70-х годов. Русская школа, 1915. *Кантерев*. История русской педагогики (гл. 25–27); бесчисленные статьи в журнале «Свободное воспитание». В советской литературе появилось тоже немало статей, посвященных Толстому, — из них особенно выделим статью Шацкого (Народный учитель. 1928. № 9). Иностранная литература о Толстом как о педагоге тоже значительна, особенно американская.

раскрытии творческих сил ребенка всякое внешнее, даже самое благотворное влияние, будет иметь тормозящее действие. Освобождение ребенка от всякого внешнего воздействия, устранение всякого авторитетного начала во взаимоотношении взрослых и детей, предоставление полного простора самостоятельности и инициативе ребенка — все это педагогические переложения идей Руссо о «радикальном добре» детской природы и о благотворном значении полной свободы в естественном цветении детской души. Один из педагогов группы свободного воспитания выразился так: «Наклонности у детей всегда вначале направлены к добру, но с возрастом добрые наклонности начинают исчезать: очевидно, виновато влияние взрослых». Вентцель, который наиболее последовательно и продуманно защищал идею свободного воспитания, пишет такие слова: «Ребенок нуждается в великой хартии свободы; надо уважать в нем ту свободу человеческой личности, которая в нем скрыта... Ребенку в семье должна быть гарантирована та же свобода, какой пользуются и взрослые члены семьи. Если мы хотим воспитать свободных людей, мы должны стремиться к уничтожению и устранению всякого личного авторитета». В другом месте тот же автор пишет: «Современная школа, уничтожив естественную потребность в ребенке, усыпив его интеллект, заменяет потребность принуждением, свободное усилие, сопровождаемое чувством счастья, — тяжелым, тягостным трудом». «Школьная жизнь, вся построенная на принуждении, абсолютно противоположна жизни естественной, свободно раскрывающейся и развертывающейся».

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

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

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

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

Положительная задача школы формулируется здесь как развитие творческих сил, заложенных в ребенке. В статье, носящей характерное название «Идеальная школа будущего» (Свободное воспитание. 1908–1909. № 8), Вентцель формулирует положительную задачу школы в таких словах: «Метод работы должен быть методом освобождения в ребенке творческих сил». Чрезвычайно характерна здесь мысль о необходимости именно «освобождения» творческих сил, которые являются как бы задавленными в обычной школьной жизни. В другом месте Вентцель пишет: «Новая школа должна особенно лелеять творческие силы в ребенке». Все воспитательные задачи должны быть подчинены этой высшей цели — развитию творческих сил, в частности творческой воли в ребенке. Центральное место в школе должно занять развитие воли или сознательной творческой активности.

В самой тесной связи со всем этим строем мыслей стоит крайний социально-педагогический утопизм — вера в то, что через школу возможно преобразить самую жизнь. В основе педагогического утопизма лежит всегда мотив целостной школы, то есть преодоление тех искусственных перегородок, которые отделяют школу от жизни. Но вместе со свободой для педагогической мечты через

педагогический утопизм получает свое выражение и социальная мечтательность, искание путей к осуществлению социального идеала.

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

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

В этой педагогической утопии ее автор отводит большое место детскому *производительному* труду; высоко ценя трудовое начало, он хочет, чтобы оно не было лишь методическим принципом, не было предметом обучения, но чтобы оно было подобно жизненному труду, то есть вырастало бы из реальных потребностей и имело производительный характер. В одной статье Вентцель

пишет: «В школе будущего производительный труд явится основным и главным делом. Детский производительный физический труд является действительно совершенно новым словом в педагогике, и осуществление его в возможно более широких размерах призвано произвести целый радикальный переворот во всей области воспитания и образования. Не мастерские надо переносить в школы, — читаем мы тут же, — а школу надо перенести в мастерские. Производительный труд надо понимать, однако, не в экономическом смысле, но он обнимает те формы труда, которые связаны с удовлетворением естественных нормальных потребностей человека». Кистяковская в упомянутой уже своей статье о «Доме свободного ребенка» меланхолически замечает, что «все, что было достигнуто в смысле объединения детского умственного и физического труда, было не то объединение на основе производительного труда, о каком мечтали вначале». Необходимо тут же отметить героические попытки ряда педагогов создать экспериментальные школы для проверки и углубления трудового принципа. Упомянем о двух интересных попытках, отчеты о которых можно найти на страницах того же «Свободного воспитания». Первая попытка, начатая Е. Фортунатовой, Л. Шлегер и А. Фортунатовым (см. статьи: Из опыта одной экспериментальной школы. Свободное воспитание. 1910–1911, 1914–1915), была интересна как «проверка принципа творческой наглядности и трудового начала». Сама школа была основана в 1909 году именно как педагогическая лаборатория. Другой опыт был проделан госпожой Кондаковой, школа которой просуществовала всего один год (отчет о ней см. тоже в «Свободном воспитании»).

## 7.

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

Основная мысль нового подхода к педагогическим вопросам у Толстого может быть выражена следующими словами: «В основу воспитания должно быть положено религиозное понимание жизни». «Задача воспитания, — замечает в одном месте Толстой, — в том, чтобы воспитывать детей применительно не к настоящему, а к будущему, возможно лучшему состоянию человеческого рода». Поэтому в воспитании особенно существенно развивать духовные силы ребенка, освобождая его от всего поверхностного, условного: «Все воспитание связано с внушением добра». Как видим, Толстой отступает от принципа абсолютной свободы и требует подчинения всего воспитательного дела высшим религиозным принципам. Тут же Толстой выражает одну из любимых своих мыслей: «Для того, чтобы воспитание было успешно, надо, чтобы воспитывающие люди, не переставая, воспитывали себя. Воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого-либо другого, а если это понять, то упраздняется самый вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни: как надо самому жить». Для «Свободного воспитания» Толстой написал специальную статью «О воспитании» (Свободное воспитание. 1909–1910. № 2), проводящую те же мысли и слова, подтверждающую его положение, что «разумное воспитание только и возможно при постановке в основу его учения о религии и нравственности».

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

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

время Лессинг) выдвигает на первый план *искание истины*, которое стимулирует творчество и зовет каждую личность идти ее собственным путем в установлении идеала. «Цель нравственного воспитания, — замечает в одном месте Вентцель, — вовсе не во внушении добра, а в пробуждении у ребенка самостоятельной свободной воли, самобытного нравственного творчества, для которого наш идеал является только материалом, свободно и творчески перерабатываемым в более высокие формы». Важны еще следующие слова: «Мы должны остерегаться считать ребенка свободным только потому, что мы отказались от своей власти над ними. *Это одно обстоятельство еще не делает ребенка свободным*, потому что над ним продолжают тяготеть всякого рода цепи. Наша задача не в том, чтобы *объявить* ребенка свободным, а в том, чтобы помочь ему фактически и действительно стать свободным ребенком». В этих словах Вентцель намечает очень важную и трудную задачу воспитания к свободе; из самой этой задачи вытекают такие особенности педагогического воздействия, которые никак не могут быть совмещены с системой всецелой свободы. Но Вентцель не останавливается на этом затруднении.

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

## 8. С. Т. Шацкий и его группа

Педагогическая деятельность Шацкого и группы лиц, примыкающих к нему, может быть условно разделена на два периода — до 1917 года и после него. По существу особого различия между этими периодами нет, но после революции Шацкий стал очень близок к кругам, стоящим у власти, а в 1924 году он даже вступил в коммунистическую партию — и нельзя сомневаться, что он сделал это искренно и сознательно. Это как раз и отделяет один период педагогической деятельности Шацкого от другого, ибо второй период целиком принадлежит к

«советской» педагогике. В настоящем месте мы коснемся обоих периодов деятельности Шацкого, поскольку это нужно, чтобы охарактеризовать его общие взгляды, о чем речь будет идти ниже при изложении принципов советской педагогики. Вместе с Шацким мы соединяем небольшую группу лиц, хотя и не сливающуюся с ним во всех его педагогических исканиях, но все же очень тесно примыкающую к нему. Я имею в виду А. И. Зеленко, его жену А. М. Зеленко, Л. И. Шлегер и других.

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

В 1905 году в Москве возникло общество «Сетлемент», имевшее своей целью развитие детских колоний и клубов по типу американских. Горячим и даровитым защитником этой работы был Зеленко, инженер по образованию, но ставший педагогом по призванию. Шацкий в том же 1905 году открыл недалеко от Москвы трудовую колонию, в которой оформились впервые его педагогические взгляды; во всяком случае, свою основную идею Шацкий намечает уже в то время, а именно: задача педагогики заключается в том, чтобы помочь детям найти самих себя, *помочь детям в их жизни*. По самому типу работы, по материалу, с которым он имел дело, Шацкий стоял вне школы, но зато он имел возможность реально почувствовать огромные педагогические возможности, заложенные в том типе работы, которую он вел. На следующий год, благодаря одной щедрой благотворительнице, Шацкий получил возможность организовать настоящую детскую общину. В книге «Бодрая жизнь» описаны эти опыты Шацкого с чрезвычайной яркостью и подкупающим энтузиазмом. Не будучи педагогом по образованию, Шацкий, однако, увлекся своей работой и как раз именно идеей трудовой детской общины. Социально-педагогические перспективы, перед ним открывавшиеся, удачные результаты работы, сказавшиеся на детях, обратили на Шацкого общее внимание — и с тех пор русские педагоги всюду с большим вниманием и интересом следят за всем, что делается Шацким. Его несомненный педагогический талант, новые пути воспитания вызвали общий интерес к нему, хотя немалая часть педагогов отнеслась очень скептически к его начинаниям. В 1908 году деятельность Шацкого, подпавшего под подозрение политической полиции, была приостановлена, и его незаурядная педагогическая энергия обратилась на литературную, чисто теоретическую разработку интересовавшей его идеи. Лишь после революции Шацкий снова получил возможность интенсивной практической работы.

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



Стоя вне школы и совершенно не интересуясь теми условными и специальными задачами, которыми живет школа, Шацкий все время старался понять свое вмешательство как педагога в жизнь детей с точки зрения интересов их созревания. Полная независимость в постановке педагогических вопросов от традиций, от требований государства и современной жизни, сосредоточение на имманентной логике созревания личности роднит Шацкого со всей группой «Свободного воспитания». Но педагогическое своеобразие Шацкого — не только в уяснении служебной (в отношении к жизни личности) роли воспитания; он очень рано вынес из своего опыта убеждение, что совершенно недопустимым является стремление взрослых навязывать детям тип и формы той жизни, какой живут сами взрослые. Дети живут своей собственной жизнью, и если мы в воспитании стремимся приучить детей к нашей жизни, то мы не только занимаемся лишней и ненужной задачей, не только мешаем детям в том, что реально их наполняет, но, главное, мы не помогаем им там именно, где они нуждаются в нашей помощи. Наше педагогическое вмешательство может иметь лишь одно оправдание, один смысл — если мы помогаем детям в их жизни, помогаем им быстрее и лучше усвоить то, что им нужно. Превращение воспитания в служебную функцию детской жизни — такова основная линия, по которой все время движется педагогическая мысль Шацкого. По существу Шацкий больше интересуется социальной, чем педагогической работой, — преобразованием жизни, а не помощью детям в раскрытии и формировании их личности. Начав с чисто индивидуалистического обращения к ребенку, Шацкий постепенно переходит к темам социального, а не педагогического характера: задача школы, по Шацкому, может быть сформулирована так, что школа должна помочь детям в их детской жизни, ускоряя процесс нахождения детьми тех подходящих форм социальной жизни и личного творчества, которые им нужны. «Школа должна стать центром, организующим детскую жизнь», — читаем в одном месте у Шацкого. «Разрешение детского вопроса, — читаем мы тут же, — не в том, чтобы все дети были грамотны, а в том, чтобы они умели жить». «Школа должна перестать быть учебным заведением и должна стать детским центром». В преодолении идеи школы как «учебного заведения» заключается главный пафос Шацкого в оба периода его деятельности. Он категорически отвергает ту школьную систему, которая совершенно не интересуется окружающей средой, живет своей собственной жизнью. В оторванности от жизни, в мнимом самодовлении самой себе такой школы дано бесповоротное ее осуждение. «За столетие педагогической работы мы изобрели много средств, — ядовито пишет Шацкий, — отвлечения ребенка от того, что ему действительно нужно». В отвлеченности, нежизненности школы дана самая глубокая ее критика. Но не удовлетворяет Шацкого и та школьная система, которая интересуется окружающей средой, но имеет в виду все те же свои особые школьные задачи: изучение среды здесь является лишь методически удачным и плодотворным приемом, здесь сохраняется убеждение, что школа является единственным местом воспитания и образования детей, то есть взгляд на школу как на «учебное заведение» остается в силе. Для Шацкого важно, чтобы школа изменила именно эту исходную свою точку зрения: не среда для школы, а школа

для среды; школа должна работать в окружающей среде, «должна войти в нее как фактор реорганизации самой жизни». «Организуя детскую среду, школа должна явиться крупным фактором, влияющим на общественную жизнь». «Школа должна стать частью жизни, делающей свое дело в области культуры детского быта каждый момент, каждый час, когда она работает».

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

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

Главным источником для изучения всей группы «Свободного воспитания» является журнал «Свободное воспитание», существовавший около 10 лет (с осени 1907 по 1917). Статьи в этом журнале дают главный материал. Из отдельных книг, кроме педагогических сочинений Л. Толстого (а также его главных сочинений, посвященных критике современности: «Так что же нам делать» и другие статьи), укажем: *К. Н. Венцель*. 1. Борьба за свободную школу. 2. Освобождение ребенка. 3. Как создать свободную школу. 4. Идеальный детский сад. 5. Этика и педагогика творческой личности; *Н. В. Чехов*. Свободная школа; *Клечковский*. Современное воспитание и новые пути; *Горбунов-Посадов*. Дети — работники будущего; *С. Н. Дурылин*. В школьной тюрьме; *Кистяковская-Горбунова-Посадова*. Опыт новой школы (Дом свободного ребенка); *Каптерев*. История русской педагогики.

Книги *Шацкого*: «Дети — работники будущего», «Бодрая жизнь», «Годы исканий», «Труд и отдых»; его статьи в журналах «Свободное воспитание» (до 1917 года), «Народный учитель», «Народное просвещение», «На путях новой школы», а также статьи *Зеленко* и *Шлегер* в тех же журналах.

## 9. Педагогическая мысль после революции 1917 года

Водворение советской власти в России и создавшийся в ней режим лишил русскую мысль всякой свободы, привел к изгнанию и уходу из России значительной части интеллигенции, в самой России всюду выдвинул на первое место лишь тех, кто партийно или идеологически примыкал к коммунистической партии. Для русской школы, для русской педагогики наступил тяжелый момент — хотя официальное педагогическое творчество приняло, как и в других областях культуры, необыкновенные размеры. Правящие круги стремились сделать школу проводником советской политики, связали с ней свою идеологию, свою антирелигиозную кампанию, начатое ими объединение коммунистической молодежи (так называемый комсомол). Одновременно была провозглашена к обязательному исполнению доктрина трудовой школы, хотя реальных условий для приложения к школе принципов трудового воспитания налицо не было. На старых педагогов был объявлен поход, учащиеся и особенно среди них члены комсомола получили право решающего влияния на школьную жизнь, элементы всякой дисциплины были отвергнуты, а позже появилось требование к учителям о сдаче экзаменов по политической грамоте. Недоверие к учителям как носителям «буржуазной идеологии» диктовало самые невероятные требования к ним, материальное положение школ и учителей достигло крайнего оскудения. Русское учительство в массе не дрогнуло, осталось на своих постах, чтобы служить молодому поколению, несмотря на невыносимые порой условия, в которые оно было поставлено. Официально и официозно учительству не раз было выражено недоверие, но при невозможности заменить его кем-либо приходилось мириться с ним. Между тем развал в русской школе в течение 1919–1921 годов достиг таких острых, небывалых форм, что в Центральном управлении по делам просвещения (Наркомпрос) должны были приступить к регуляции школьного дела. История реформы русской школы 1923 года (а также реформы 1928 года и, наконец, 1931 года)<sup>8</sup>, эволюция учебных планов, обязательных методических новшеств необыкновенно поучительна и вне России — но здесь не место излагать эту историю. Надо, однако, заметить, что для «знатных иностранцев» всюду в крупных центрах были устроены образцовые школы, находящиеся в прекрасных материальных условиях, с подбором лучших педагогических сил, с простором для педагогической инициативы. Конечно, только те, кто, приезжая в Советскую Россию, не знает русского языка и находится под контролем специальных советских чичероне, могут дать ввести себя в заблуждение, по существу же, пользуясь материалами только советской общей и специальной прессы, можно

---

<sup>8</sup> \* См. об этом содержательный очерк профессора Гессена и Н. Ф. Новожилова «Десять лет советской школы». Русская школа за рубежом. № 28 (Прага, 1927–1928). См. также английскую книгу: *N. Hans and S. Hessen. Educationel policy in Soviet Russia. London, 1930.* Очень важны статьи С. И. Гессена в повременных изданиях о новейших этапах советской школы.

категорически утверждать, что внутренне и внешне никогда русская школа не была в таком бедственном положении, как теперь.

И все же, несмотря на все тяжести гнета, обрушившегося на русскую школу, за годы советской власти педагогическое творчество не затихло. В сфере педагогического творчества революция принесла простор и свободу — но лишь для той группы, которая была связана с властью и определяла курс педагогической политики; в этой части существует несомненная и органическая преемственность между дореволюционной и революционной педагогикой. Вокруг главных вождей довольно скоро сформировалась группа молодых педагогов — и так создалось большое и своеобразное течение советской педагогики. Очень часто оно просто повторяет идеи, которые раньше выражались на страницах дореволюционных изданий, — в особенности, журнала «Свободное воспитание», но основной акцент подчинения школы целям коммунистического строительства резко отличает новую эпоху от предыдущей. На первый план выступили лишь те, кто входил в коммунистическую партию или примыкал к ней. Осталась, правда, небольшая группа беспартийных педагогов, стоявшая на принципах сотрудничества с правящими кругами во имя интересов русского просвещения, но значительная часть должна была умолкнуть, лишь изредка выступая с тем или иным печатным материалом. В русской эмиграции при общих тяжелых условиях ее существования не заглохла все же педагогическая мысль, существовал долго журнал «Русская школа за рубежом», организованный в 1923 году. Педагогическое бюро по делам русской школы созвало за это время пять педагогических съездов». Как теоретические направления в эмиграции проявили себя два направления: *идеалистическое*, представленное С. И. Гессеном, и религиозное, представленное автором настоящего этюда. О построениях этих двух течений тоже скажем несколько слов.

## 10.

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

и др.), но попытаемся, насколько это возможно, дать более законченное и целостное раскрытие советской педагогики.

Первой общей чертой советской педагогики надо признать ее чрезвычайную жадность ко всем «последним словам», какие слышатся в науках, связанных с педагогикой. Рефлексология и бихевиоризм получили в советской педагогике такое пышное применение, пользовались долгое время таким успехом<sup>9</sup>, который сразу необъясним, — особенно из предыдущей эпохи русской психологии, сравнительно с которой надо говорить теперь о настоящем декадансе. Dalton plan, Projet method тоже с необычайной быстротой получили признание в советской педагогике. Конечно, из новейшей науки избирается лишь то, что в какой-нибудь степени соответствует общим принципам советской философии (то есть диалектическому материализму). Но самая поспешность усвоения и пропагандирования таких идей есть, несомненно, и нечто большее, есть желание представить советскую философию как *наиболее отвечающую строгой науке*. Советские философы и педагоги верят страстно в коммунизм, живут им и не допускают ни малейшей критики; идея коммунистической реорганизации общества есть абсолютная истина для них, о которой непозволительно даже вопрошать. С наивным и грубым фанатизмом они устраняют вопросы, слепо веря в свою истину и лишь ища ее всецелого раскрытия, — это схоласты (в дурном смысле этого слова). Советская педагогика, конечно, есть для них ancilla коммунистической теологии, и в этой своеобразной религиозной установке их творчества лежит объяснение многих черт советской педагогики. Но, будучи психологически системой «теологии», советская философия боится осознать религиозный характер своих утверждений, ибо исторически коммунизм связан с борьбой против всяких абсолютных начал. Отсюда эта глубокая потребность искать в науке поддержку и обоснование, хотя, по существу, советская философия мыслит себя сверхнаучной. Освободиться от классовых предрассудков можно, по мнению советских мыслителей, лишь связав себя со сверхклассовой коммунистической идеологией.

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

---

<sup>9</sup> За последнее время советская философия выступила против теории «Среды», против рефлексологии.

Но во имя мотива целостности педагогика здесь не только отказывается от своей идейной автономии, но она, по существу, становится чисто технической и прикладной дисциплиной — чрезвычайно важной практически, но совершенно бедной теоретически. Этот мотив *техничности* педагогического дела ни в малейшей степени не может быть сближаем с учением о художественной природе педагогики: если педагогика есть искусство, она должна знать вдохновение — и, конечно, свободное вдохновение, ибо иным оно не может быть. Но в советской педагогике ясно чувствуется момент цензуры, строго следящей за тем, чтобы педагогика развивалась в пределах, указанных основными идеями коммунизма. В этой своеобразной религиозной системе бояться свободы именно потому, что бояться за систему, а потому и педагогика лишается права свободного исследования, права на хотя бы относительную автономию. Возможность быть заподозренным хотя бы в остатках буржуазного сознания создает внутреннюю несвободу.

Второй типической чертой советской педагогики является ее утопизм — как это ярко сказывается в учении о целях школы. В программе коммунистической партии мы читаем: «Школа должна стать орудием коммунистического перерождения общества, должна стать проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс *в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм*», «должна готовить всесторонне развитых членов коммунистического общества». Эта официальная программа определяет все направление советской педагогики, отдающей себя на то, чтобы послужить задаче «окончательного» установления коммунизма. Говорится все это, конечно, серьезно и решительно, идеал коммунистического общества объявляется если не близким к осуществлению, то во всяком случае могущим быть осуществимым при героическом напряжении всех сил. *Школа должна служить преобразованию жизни* — такова эта утопическая установка. Забывается то, что в ином месте утверждается со всей силой, а именно — забывается зависимость школы, как и всех форм жизни, от объективных общественных условий. В современном обществе — возможно ли готовить «членов коммунистического общества»? Ведь коммунизм есть идеал и мечта для самих коммунистов; с другой стороны, уйти от влияния среды, согласно другим принципам советской психологии, совершенно невозможно. Пинкевич пишет в одном месте: «...наша педагогика — педагогика материалистическая... ибо она придает решающее значение воспитывающей и образующей среде». Но именно при таком понимании педагогики невозможно воспитать «члена коммунистического общества», когда нет налицо этого коммунистического общества. Таковы типические блуждания всякого утопизма — и понятно, что при дальнейшем развитии педагогики неожиданно выдвигается идея «педагогики переходной эпохи», а целью педагогического процесса становится уже не воспитание «членов коммунистического общества», а воспитание поколения, способного вести борьбу за осуществление коммунизма, то есть грандиозный замысел обращения всего молодого поколения в коммунистическую веру, а всякая забота о детях как таковых заподозривается в «классовой установке».

Прежняя психология детства, учившая о ребенке «вообще», отвергается как раз за то, что она, мол, не признавала, что нет детей «вообще», а есть дети своей эпохи, своего класса. С одной стороны, принадлежность к классу настолько фундаментальна, что она заслоняет все, с другой стороны, она оказывается такой незначительной, что с ней можно не считаться и готовить к борьбе за сверхклассовую коммунистическую мечту.

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

Проследим дальше работу педагогической мысли наших авторов. Основная педагогическая идея школы в Советской России есть идея *трудовой школы*. Сам по себе принцип трудовой школы выдвигался в русской педагогике еще в XIX веке у Кривенко (в книге «Физический труд как необходимый элемент в образовании»), у Ушинского, у Л. Толстого. В XX веке в дореволюционные годы идея трудовой школы получила чрезвычайно широкое распространение — особенно много внимания, как уже было отмечено выше, посвятил идее трудовой школы журнал «Свободное воспитание». Другие педагогические журналы отводили постоянно много места как переводным, так и оригинальным статьям о трудовой школе. Но во время Советской власти в России идея трудовой школы стала официальным и обязательным лозунгом. Мы не будем говорить о том, что практически вышло из этого, — наша задача отметить лишь теоретические взгляды по вопросу о трудовой школе. Первоначально две идеи, принадлежащие разным педагогам (Крупской и Блонскому), определяли теоретические планы в построении трудовой школы: принцип политехничности и идея индустриализации школы, связи школы с производством. Принцип политехничности требует «всестороннего изучения трудовой деятельности» — этим имеется в виду ослабить момент специализации и профессионализации в школе. Крупская больше других писала именно об «общеобразовательном» значении политехнического трудового воспитания. Блонский первый выдвинул другую идею — непосредственного связывания школы с производством. «Трудовая школа, — читаем мы в одной его книге, — есть орудие выработки нового человека и новой культуры, культуры пролетариата, основанной непосредственно на условиях общественного труда». «Не труд сам в себе, — пишет Пистрак, — труд абстрактный, заключающий как будто в своей бессоциальной сущности воспитывающие элементы, является основой для трудового воспитания. Труд, как затрата мозговой и мускульной энергии, имеет ничтожное значение при наших целях воспитания. Мы не отрицаем некоторого значения принципа моторности в обучении, но это лишь маленькая частичка более общего вопроса о коммунистическом трудовом воспитании. Нет, основа коммунистического воспитания есть труд, взятый в общей перспективе нашей современности, социально освещенный труд, на котором с железной необходимостью вырастает

определенное понимание современности». Ряд книг<sup>10</sup> посвящен вопросам участия школы в окружающей среде, жизни, непосредственного контакта школы и жизни. Один из авторов (Пистрак) в докладе, прочитанном в Лейпциге на педагогическом съезде «Школа и общество» (см.: Народный учитель. 1928. № 5–7), договаривается до таких положений: «Все “живые” школы, если они не вырождаются и не подчиняются требованиям государства, логикой вещей эволюционируют *от педагогических проблем к социальным* и начинают понимать, что подлинное педагогическое реформаторство теснейшим образом связано с необходимостью коренной социальной перестройки общественных отношений». «Основной грех лучших из таких школ, — читаем тут же, — в том, что они идеалистически мечтают о преобразовании общественных нравов при помощи педагогического и культурного воздействия на ребят. Но лозунг, что надо исходить от ребенка, затушевывает сущность социальных противоречий и подменяет широкую классовую борьбу мелким и бесперспективным реформированием и исправлением человеческих душ без коренной перестройки материального базиса. Два пути лежат перед такими попытками: либо вырождение, либо переход на сторону революции. Выход из положения, в основном, один: *социальная борьба вместо реформирования*».

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

Чтобы закончить наше знакомство с тенденциями и построениями советской педагогики, скажем еще о нескольких характерных отдельных чертах ее. «Дальтоновский план», получив большое распространение и признание в советской педагогике, постепенно вызывал реакцию как «способствующий развитию индивидуалистического уклона у детей». Большим успехом по своему внутреннему сродству с принципами трудовой школы получил так называемый метод проектов, возникший впервые в Америке, а также комплексный метод. Из других интересных особенностей советской педагогики необходимо отметить, что здесь придается огромное значение физическому воспитанию, которое чрезвычайно развилось и окрепло в советской школе. В связи с развитием

---

<sup>10</sup> Шульгин. Общественно необходимая работа школы. 1925; Шацкий. Изучение жизни и участие в ней. 1925; Бернштейн. Что школа дает населению; Пинкевич. Педагогика. Т. 2; Крупская. Вопросы политехнического воспитания. 1930; Шульгин. Пятилетка изадачи народного образования. 1930; и много других книг.



физического воспитания стоит милитаризация советской школы, о чем пишут и что проводят все вожди советской педагогики (начиная с Крупской).

Литература педагогическая в Советской России очень велика. Укажем прежде всего на главные журналы: «Народное просвещение», «Народный учитель», «На путях к новой школе», «Революция и культура». Укажем также работы наиболее влиятельных и типических в своих построениях советских педагогов: *Крупская*: 1. В поисках новых путей. Сборник статей. 1924. 2. Народное образование и демократия. 3. На третьем фронте; *Блонский*: 1. Трудовая школа. Ч. I–II. 1919. 2. Основы педагогики. 1925. 3. Педология. 1927. 4. Трудные школьники. 1927; *Пинкевич*: 1. Педагогика. Ч. I–II. 1924–1925. 2. История педагогики. 1924; *Шульгин*: 1. Основные вопросы социального воспитания. 1924; *Калашников*: 1. Индустриально-трудовая школа. 1924. 2. Общественная работа в школе. 1924; *Пистрак*: Насущные проблемы современной советской школы. 1925. Основные проблемы трудовой школы; *Генелин, Салтыков и Сыркин*. Основные вопросы советской дидактики. 1929; *Свадский*. Дальтон-план и его применение к советской школе. 1927; *Шульгин*: В борьбе за марксистскую педагогику. 1928. Пятилетка и задачи народного образования. 1930; *Крупская*: Вопросы политехнического воспитания. 1930; *Шацкий*: 1. Этапы новой школы. 1923. 2. Годы исканий. 1923. 3. Изучение жизни и участие в ней. Сборник «Вопросы комплексного обучения в школе» (под ред. Иванова, Иорданского). 1925. Педагогическая энциклопедия под ред. Калашникова. 1927. Физическая культура в научном освещении (под ред. Радина, Зигмунда и Ненюкова). 1924; *А. Фортунатов*: 1. Теория трудовой школы в ее историческом развитии. Труд и досуг ребенка (по ред. Гельмонта). 1927. 2. На путях к педагогическому самообразованию (о Дальтоновском принципе) (под ред. проф. М. М. Рубинштейна). К оценке советской педагогики см. указанную выше статью *проф. Гессена и Новожилова*. О трудовой школе пишут и не стоящие на советской платформе педагоги: *Тутышкин* (Рига, 1923), *Болтунов* (М., 1923) и др.

## 11.

В Советской России закрыта возможность печатать свои труды для тех педагогов, которые не сливаются с советским направлением в педагогике. Немногие исключения лишь резче оттеняют этот факт — но с тем большим вниманием необходимо отметить такие течения в русской педагогической мысли послереволюционной эпохи. Они преимущественно связаны с педагогами, пребывающими в эмиграции, но среди эмиграции оказалось очень мало лиц, работающих по вопросам теоретической педагогики. Мы можем отметить, как уже было указано, лишь два направления: 1) идеалистическое и 2) религиозное.

Из пишущих донныне в Советской России педагогов первого направления мы можем отметить только одного — профессора М. М. Рубинштейна. Принадлежа к

направлению новейшего философского идеализма<sup>11</sup>, без более точной и ясной определенности мировоззрения (насколько можно судить по известным нам работам), Рубинштейн еще до революции выдвинулся как педагог своей книгой «Педагогическая психология в связи с общей педагогикой».

Это одна из лучших русских книг по общей педагогике, отличающаяся свежестью материала, ясностью изложения и принципиальным ориентированием педагогики на философии ценностей. В целом ряде работ дореволюционного и послереволюционного периода («Об эстетическом воспитании», «Общественное или семейное воспитание», «Психология учителя» и др.), в новых изданиях своей «Педагогической психологии» (последнее издание вышло в 1928 году в Москве) Рубинштейн остается верен принципам педагогического идеализма. Для теоретической педагогики его различные утверждения не имеют, однако, очень большой ценности в силу того, что Рубинштейн слишком обще и неопределенно высказывается всюду, не развивая общих идей. Гораздо большую ценность представляют собой работы профессора С. И. Гессена, пребывающего в эмиграции. Среди ряда его работ принципиальное значение принадлежит его большому и основательному труду «Основы педагогики», в котором принципы педагогического идеализма формулируются с большой четкостью и определенностью. По своему философскому направлению Гессен связан с Риккертом, в духе идей которого написана первая философская работа Гессена, обратившая на себя всеобщее внимание и действительно представляющая собой большую ценность. Работа эта «Die individuelle Kausalität» была напечатана лишь по-немецки и никогда не появлялась на русском языке. В духе этих же идей трансцендентализма, обогащенного так называемым диалектическим («гетерологическим») методом, были написаны его «Основы педагогики», представляющие опыт прикладной философии; затем Гессен написал ряд интересных, а порой и замечательных философских этюдов, а также ряд ценных статей, посвященных проблемам правового социализма. Позднейшее философское творчество Гессена обнаружило большую широту и гибкость, способность к широкому синтезу, но тем самым и затуманило первоначальную точность его трансцендентализма. Насколько можно судить по работам Гессена, для него философски характерным является его гетерологический метод, а не отдельные его построения.

Система педагогики Гессена связана со следующими основными идеями:

1. Ступени воспитательного воздействия должны опираться на ступени духовного созревания ребенка. Основным духовным процессом для Гессена

---

<sup>11</sup> Тяжелое впечатление остается у читателя от новейших работ профессора Рубинштейна, где он старательно доказывает, что он не поклонник метафизического идеализма, а сторонник лишь нормативного идеализма (см. книгу «Психология учителя». М., 1927).

является только *моральное созревание*, вне которого в духовной жизни *нет тем воспитания*. Это типично кантианская точка зрения формулируется затем в схеме, которую Гессен берет у Наторпа и которую он не хочет даже проверить в конкретной психологии морального развития ребенка. Ступени морального созревания у детей таковы, по Гессену: аномия, гетерономия, автономия. В соответствии с этими тремя ступенями духовного созревания и должна быть раскрыта логика педагогического процесса. Задача теоретической педагогики, по Гессену, в том и заключается, чтобы показать и философски дедуцировать совпадения имманентной логики педагогического процесса и эмпирических ступеней в моральном созревании детей.

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

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

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

В отдельных частях своей педагогики, написанной порой с большим мастерством и очень удачно, хотя порой и слишком схематично (в ущерб реальному многообразию педагогической мысли), располагающей современную педагогическую мысль по ступеням ее диалектического движения, Гессен высказывает много ценных педагогических идей. Отметим некоторые особенно существенные и ценные части его работы: борьбу с руссоизмом (толстовством), уяснение и раскрытие идеи наказания, разбор принципов дошкольного воспитания (Фребель и Монтессори), начала критической дидактики и т. д. В заключение хотелось бы нам сказать об отношении профессора Гессена к идее целостной школы.

По синтетическому замыслу всей своей педагогики Гессен, конечно, разделяет идею целостной школы, но он мыслит ее все же в соответствии с идеей гетерологии. Миновать диалектику в отношении школы и жизни в развитии социального и индивидуального сознания ему невозможно, и это освобождает Гессена от существеннейших проблем целостной школы, над которыми мучается

современная педагогическая мысль. Гессен, к сожалению, слишком поглощен вопросами формальной логики, формальной диалектики школьной жизни и дела; интересы философской последовательности в последнем счете удаляют Гессена от тем конкретной педагогики, которыми он интересуется лишь для иллюстрации своих основных философских идей. Педагогический идеализм Гессена очень высокого качества как идеализм, но он беден именно в своей обращенности к педагогике, что типично для Гессена, а может быть, типично для педагогического идеализма вообще в наше время. Проблемы целостной школы не могут быть поставлены и поняты вне той миросозерцательной борьбы, которая идет ныне. При всех своих уродствах советская педагогика ближе подходит к этим темам, чем педагогический идеализм, не могущий выйти за пределы той проблематики, которая связана с формой педагогического процесса. Религиозное же направление педагогики, к которому мы теперь переходим, по существу, ближе к постановке проблем в советской педагогике, чем у Гессена.

Основные работы *Рубинштейна*:

1. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. 4-е изд. 1924.
2. Идея личности как основа мировоззрений.
3. История педагогических идей. 2-е изд.
4. Эстетическое воспитание детей. 3-е изд. 1924.
5. Семейное или общественное воспитание. 2-е изд. 1918.
6. Основа трудовой школы. 2-е изд. 1922.
7. О смысле жизни. 1927.

Не упоминаем о более специальных трудах и о многочисленных статьях Рубинштейна в педагогических журналах, особенно в «Вестнике воспитания».

Основные труды *Гессена*:

1. Основы педагогики.
2. Фребель и Монтессори (по-немецки в журнале «Erziehung», по-русски в журнале «Русская школа»).

См. также ряд педагогических статей, изданных Гессеном в журнале «Русская школа за рубежом», в журнале «Erziehung», в «Handbuch d. Pädagogik herausgeg. von Nohl», а также статьи по философии культуры, о правовом социализме в журналах «Современные записки» и «Новый Град».

## 12.

Мы знакомы уже с тем направлением религиозной педагогики, которое было связано с Толстым и его религиозной системой. Религиозное толстовство не было, однако, сильным и ярким течением, сплошь и рядом переходило в сектантство, и вообще толстовство в педагогике должно быть определено как *отвлеченный морализм* с религиозным обоснованием. Творческое ядро толстовства,

действительно, заключено в служении отвлеченному Добру, во имя которого и личность и культура должны быть приносимы в жертву. В своем этюде об учении о бессмертии у Толстого я показал<sup>12</sup>, что религиозный морализм Толстого имеет имперсоналистический характер, — именно отсюда следует объяснять религиозное увядание в толстовстве.

Среди представителей православной церковной педагогики, занимавших, например, кафедры педагогики в духовных академиях, нельзя назвать в XX веке ни одного значительного имени. Идеи Ушинского и Рачинского стали оживать уже после революции, когда вообще была отчетливо и ясно поставлена проблема православной культуры (см. изданный мною сборник «Православие и культура». Берлин, 1922). Общий религиозный перелом, давно подготовлявшийся в русской философии и литературе (Гоголь, Достоевский, Л. Толстой и Вл. Соловьев), нашедший яркое свое выражение незадолго до революции в возникновении ряда религиозно-философских обществ (Петербург, Москва, Киев), завершился в годы революции глубоким и плодотворным религиозным возрождением в России, которое тем замечательнее, чем более мучительны были внешние условия русской жизни. Совершенно естественно, что литературное свое выражение это нашло лишь в эмиграции: возникновение Православного Богословского института создало возможность развития русской богословской науки вне России. Что касается религиозной педагогики, то на долю автора настоящей статьи выпала честь быть ее представителем в Богословском институте (Париж)<sup>13\*</sup> и руководить специальным Религиозно-педагогическим кабинетом при Богословском институте, возникшим в 1927 году. Так называемое Русское Студенческое Христианское Движение, православное и церковное по существу, с 1926 года развило очень значительную религиозно-педагогическую работу, и в настоящем уже с полным правом можно говорить о религиозно-педагогическом течении, проявившем себя теоретически и практически. Кроме автора настоящего этюда с этим течением связаны протоиерей С. Четвериков, Л.А.Зандер, И.А.Лаговский, А.С.Четверикова, отец Н.Афанасьев, С.С.Шидловская-Куломзина и др. Библиографические сведения даны ниже.

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

1. Современная педагогическая мысль, находясь под глубоким влиянием общей тенденции секуляризации, страдает натурализмом. Преодоление педагогического натурализма, то есть признание, что тайна роста человека не

---

<sup>12</sup> Учение Толстого о бессмертии в сборнике «Религия Л. Н. Толстого». М., 1915.

<sup>13</sup> В настоящее время кафедру педагогики в Богословском Институте занимает профессор Л. А. Зандер.

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

2. Основным процессом в жизни человека надо признать не физическую и не психическую сторону в нем, а духовную, которая глубже разделения физического и психического мира и которая носит залог целостности. Изучение различных душевных явлений показывает, что духовный процесс включает в себе ключ к пониманию всего, что происходит в человеке. Духовное развитие в ребенке подчинено определенному ритму, в связи с различными возрастами и переменами, и задача воспитательного воздействия меняется в связи с этим. Уяснение духовной жизни в ее ритме должно быть положено в основу педагогики; однако не моральный, а религиозный духовный процесс возрастания образует истинную и последнюю тему воспитательного воздействия на детей.

3. Школа должна ставить своей целью идти на помощь детям в том, в чем они сами беспомощны. Не образование интеллекта иерархически стоит здесь на первом месте, но содействие духовному росту, в котором дан ключ к общему здоровью души. Необходимо, чтобы в школе раскрывались и укреплялись религиозные силы души, что возможно лишь при правильном подходе к дуализму мира и Церкви и к путям их преодоления через историю. Это ставит вопрос о целостной школе, которая не должна быть самодовлеющей, должна быть функцией жизни и уберегать детей от риторики, от превращения великих тем жизни в темы научного и эстетического или морализующего отношения. Путь целостной школы должен быть свободным от утопизма, школа не может быть путем к преображению жизни, какой путь дан лишь в Церкви. Поэтому школа может правильно делать свое дело, лишь если она сама является церковной школой, живущей в Церкви. Это не означает ни административного подчинения школы Церкви, ни доминирования религиозных предметов в школе, но означает внутреннее проникновение духа Церкви в темы, в строй, в отношения в школе, чтобы не впасть в опасность внутренней секуляризации. Но тогда исчезает опасность утопизма, и вместе с тем становится необходимым, чтобы школы были бы и внутренне, органически связаны с общинами, ищущими не в одной школе, но во всей системе жизни осуществления православной культуры. Освящение всей жизни в духе Церкви, раскрытие целостности христианской жизни во всех формах культуры и творчества должно переходить в школу и развивать в детях ту духовную установку, при

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

Общие труды по современной религиозной педагогике: «Вопросы религиозного воспитания и образования» (Вып. I–III. 1927–1928, а также в бюллетенях Религиозно-педагогического кабинета. 1928, 1929–1945).

Труды В. В. Зеньковского:

1. Психология детства.
2. Чтения по педагогике (по запискам студентов).
3. Статьи: «Идея православной культуры» (Сборник «Православие и культура»), «О культурном дуализме» (Современные записки. № 38), «Вопросы школьного воспитания в эмиграции» (Русская школа за рубежом. № 32), «Детская душа в наши дни» (Сборник «Дети эмиграции»), «Об иерархическом строе души» (Труды народного университета в Праге. Т. II. 1929). «Основные положения религиозной педагогической системы».
4. Брошюра «Беседы с молодежью по вопросам пола». 2-е изд. 1929, 1959.
5. «Об образе Божиим в человеке» (Православная мысль. № 2).
6. Статьи в указанных изданиях Религиозно-педагогического кабинета.
7. Дар свободы (Париж, 1933).
8. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии (Париж, 1933).
9. Religion Education in Orthodox tradition. Year book of Education (London, 1951).
10. Orthodox Education (St. Vladimir Seminary Quarterly. 1957. № 2).

### **Заключение**

Мы проследили развитие педагогической мысли в России почти за 30 лет и можем без преувеличения сказать, что в ней выступают все основные темы и искания великих русских педагогов XIX века. Русская революция — событие не только огромного исторического, но и духовного порядка — обнажила и заострила

основные проблемы нашего времени, и русская педагогическая мысль сознает себя стоящей не перед частными проблемами школы, а перед основной и первостепенной проблемой истории и культуры. Связывание педагогических проблем с темами современности и есть та плодотворная сила, которая определяет собой творческое настроение педагогической мысли. Мы стоим ныне всюду, а в России в особенности, перед грандиозной борьбой религиозной и антирелигиозной культуры. Время «нейтральной» культуры ушло — а с этим обнажились и те последние задачи, в уяснении и осуществлении которых через воспитание заключается задача педагогической мысли и практики. Проблемы педагогики не могут быть до конца поняты «автономно», они должны быть связаны с общими вопросами нашего времени. Идея связывания школы и жизни, раскрытие в теории и живом творчестве пути целостной школы и есть задача нашего времени. Русская педагогическая мысль переживает в самой острой форме борьбу религиозных сил, но есть все основания говорить о том, что эта борьба кончится капитуляцией антирелигиозных сил, сознающих свое бессилие и бесплодность. Но лишь реальная победа над ними, освобождение России, наступление новой органической эпохи даст возможность идейной и жизненной реализации начал, которые развивают религиозное направление в педагогике. Русская педагогика стоит пока на пороге этого грядущего торжества духовных сил над антирелигиозными, но в ее построениях уже намечены основные предпосылки для того понимания школы, для того ее построения, которое, вобрав в себя итоги исканий русских педагогов, найдет вечные и прочные основы воспитания в единении с Церковью Христовой.