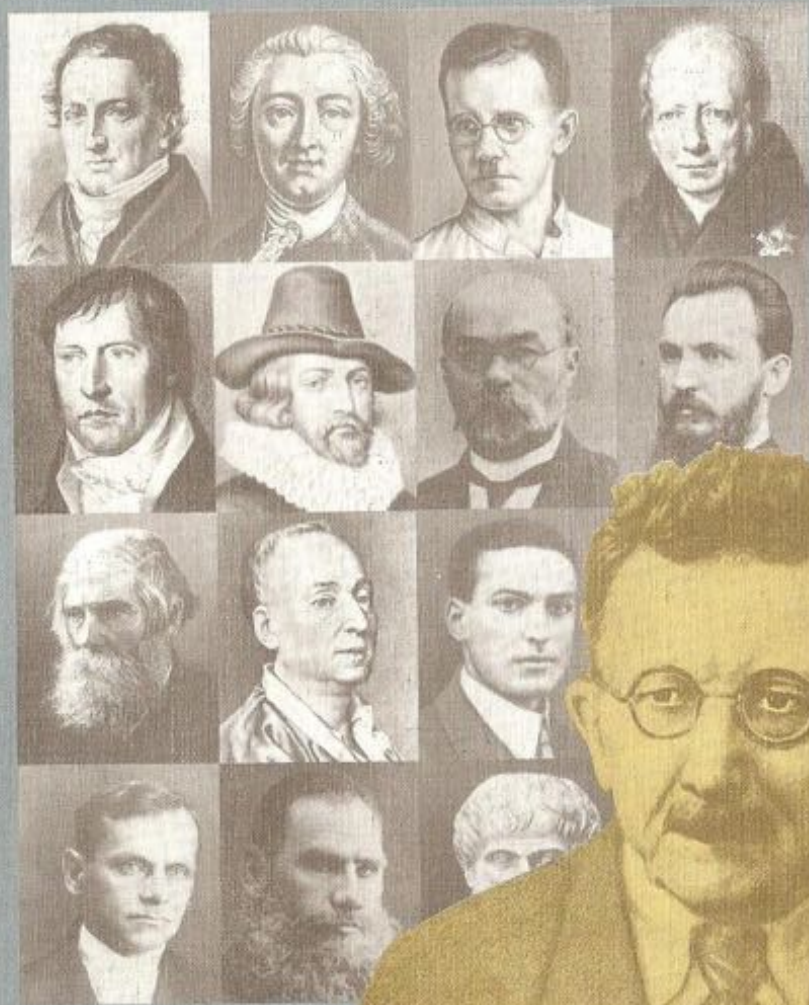


АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

СОРОКА-РОСИНСКИЙ



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Амонашвили Ш.А. — глава Издательского Дома

Асмолов А.Г.

Бордовский Г.А.

Загвязинский В.И.

Зуев Д.Д. — главный редактор

Кезина Л.П.

Матросов В.Л.

Никандров Н.Д.

Ниорадзе В.Г.

Петровский А.В.

Рябов В.В.

Сартания В.Ш.

Семашкин А.А.

Шадриков В.Д.



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКВА**

СОСТАВИТЕЛЬ И
АВТОР ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ



**Вендровская
Регина
Борисовна**
Член-корр. РАО



**Кариковский
Владимир
Абрамович**
Народный учитель
СССР,
директор школы,
г. Москва

**АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

СОРОКА – РОСИНСКИЙ



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**МОСКВА
2000**

УДК 24
ББК 86.34
Р12

«Федеральная программа
книгоиздания России»

Сорока-Росинский. — М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — С. 224 (Антология гуманной педагогики).

Рассматривая педагогику не столько как науку, сколько как этическую систему, регулируемую глубинными ценностями истины, добра и красоты, В. Н. Сорока-Росинский — «Викинксор» из знаменитой повести «Республика Шкид» — дорог и близок российскому учительству, особенно сейчас, когда в борьбе с мертвящим школу консерватизмом и авторитарностью формируется гуманное педагогическое мышление.

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

СОРОКА-РОСИНСКИЙ

Составитель и автор предисловия
Регина Борисовна Вендровская

Первый читатель
Владимир Абрамович Караковский

Набор и верстка
Ирина Сергеевна Калининцева

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

Лицензия ИД № 02878 от 21.09.2000 г.

Подписано к печати 12.12.2000. Формат 60 × 90^{1/16}.

Усл. печ. л. 14. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.

Бумага офсетная. Тираж 10 000 экз. Заказ № 1042.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили

МГПУ лаборатория гуманной педагогики

113184, Россия, г. Москва, ул. Полокузнецкая, д. 16,

тел.: (095) 959-55-54, доб. 121, 120

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

ISBN 5-89147-027-6



9 785891 470279

ISBN 5-89147-027-6

© Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001

ВИКТОР НИКОЛАЕВИЧ СОРОКА-РОСИНСКИЙ — ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

В.Н.Сорока-Росинский — выдающийся отечественный педагог-гуманист. По богатству творческой мысли и результативности практической деятельности он заслужил право стоять в одном ряду с П.П.Блонским, С.Т.Шацким, А.С.Макаренко. Долгое время его имя было мало известно педагогической общественности. Однако сегодня, в преддверии XXI века, его идеи о путях развития русской национальной школы, воспитании в духе гуманизма и подлинной духовности приобрели исключительную актуальность.

Виктор Николаевич Сорока-Росинский родился 25 ноября 1882 г. в украинском городке Новгород-Северском, в семье офицера, полковника Николая Сороки, отличившегося в русско-турецкой войне 1877—1878 гг. Окончив гимназию, он поступил на историко-филологический факультет Петербургского университета. По окончании университета в 1906 г. В.Н.Сорока-Росинский начал преподавательскую работу в гимназиях, в том числе в известной Стрельнинской гимназии. На протяжении всей своей педагогической деятельности он интересовался и психологией и даже два года проработал в психологической лаборатории Военно-медицинской академии, которой руководил видный отечественный психолог А.Ф.Лазурский. Стремление соединить педагогику с психологией было характерно для В.Н.Сороки-Росинского: думая о путях воспитания или перевоспитания детей и подростков, он прежде всего стремился постичь их природу, понять их психологические особенности.

В период с 1906 по 1917 г. Сорока-Росинский опубликовал ряд работ, посвященных вопросам обучения и воспитания. Его статьи систематически появлялись на страницах педагогических журналов. Круг его интересов широк: философские и методологические вопросы психологии; проблемы национальной психологии и пути развития русской национальной школы; вопросы воспитания, в том числе трудных и аномальных детей и подростков; взаимоотношения учителей и учащихся и многое другое. В основе деятельности В.Н.Сороки-Росинского — его стремление способствовать подъему культурного и образовательного уровня народа, преобразованию русской школы на началах гуманизма и демократии.

Наиболее полно идеи В.Н.Сороки-Росинского тех лет были представлены в серии статей, опубликованных в 1916 г. в известном педагогическом журнале «Русская школа» и представлявших по существу единую монографию. Эти статьи назывались «Пути русской национальной школы» и отличались как широтой поставленных вопросов, так и глубиной содержащихся ответов.

Октябрьская революция 1917 г., установление советской власти сопровождалась полным отказом от предшествующей традиции во всех областях общественной жизни. Коммунистическая идеология поставила задачу крутой ломки веками формировавшегося исторического сознания народных масс. Началом подлинной истории России рассматривалась Октябрьская революция. Провозглашалось абсолютное преимущество классового подхода над общечеловеческими ценностями. Интернационализм, чаяния мировой революции противопоставлялись национальному сознанию и патриотизму. Новое революционное мировоззрение должно было включать в себя и воинствующий атеизм, отрицающий с классовых позиций не только церковные догмы, но и историю духовной культуры, социально-политическую роль духовенства в истории Российского государства.

Совокупность этих идей была заложена в основу образования и воспитания молодежи, формирования активной личности строителя нового социалистического общества. В соответствии с духом времени эта система была жестко политизирована и предполагала полное соединение обучения и воспитания с политической, экономической и идеологической жизнью страны. И вместе с тем именно в это время, в рамках или вне рамок школы, возникли воспитательные системы, которые носили подлинно гуманистический характер и, сохраняя включенность детей в жизнь страны, воспитывали их в духе общечеловеческих ценностей.

Создатели этих систем, оригинальных учебных заведений были яркими и одаренными педагогами с четко выраженной гуманистической и демократической ориентацией, которая сложилась еще в дореволюционное время (С.Т.Шацкий, Я.И.Попова, О.В.Кайданова и др.). В своей просветительской деятельности они опирались на прогрессивные традиции предшествующего периода, передавая их как эстафету будущим поколениям педагогов. В их ряду достойное место занял и Виктор Николаевич Сорока-Росинский. Можно предположить, что ломка приоритетов и ценностей, произошедшая в октябре 1917 г., потребовала от него немалого мужества, чтобы найти свое место в жизни.

Сорока-Росинский продолжил свою преподавательскую деятельность. В 1918—1920 гг. он работал в Путиловском училище им.Герцена, которым руководил В.А.Гердт, представитель известной династии русских педагогов, создавший школу нового типа с прекрасным педагогическим коллективом. С 1920 по 1925 г. В.Н.Сорока-Росинский возглавлял школу для трудновоспитуе-

мых детей и подростков им Ф.М.Достоевского в Петрограде. В последующие годы он преподавал в ряде школ Ленинграда, заведовал 39-й школой Центрального района, работал в Торфяном техникуме для трудновоспитуемых, в школе для психоневротиков при Ленинградском педологическом институте. Одновременно был сотрудником этого института вплоть до его закрытия в 1936 г.

В годы войны В.Н.Сорока-Росинский пережил все тяготы ленинградской блокады. В состоянии крайнего истощения он был эвакуирован на Алтай, а затем переехал в Киргизию. Работал в педагогических учебных заведениях и органах народного образования.

В Ленинград В.Н.Сорока-Росинский вернулся в 1948 г. и вновь окупился в педагогическую деятельность: преподавал в ленинградских школах, разрабатывал вопросы методики преподавания русского языка и географии, писал воспоминания. Но годы брали свое, здоровье было подорвано, и работать в полную силу Виктор Николаевич уже не мог. Он организовал детский клуб на дому — «академию», как шутливо ее называл. Помогал ребятам, отстающим по русскому языку, играл с ними в орфографическое лото. В его тесной комнате дети слушали увлекательные рассказы по истории, литературе, искусству. Он ходил с ребятами по Ленинграду, знакомил их с историей и архитектурой города, ездил с ними на море.

В.Н.Сорока-Росинский погиб 1 октября 1960 г. Он поехал за билетами в кино, чтобы порадовать отстававшую в учении больную девочку, наконец-то получившую первую пятерку. Плохо видя и слыша, он не заметил приближавшегося трамвая. Так, с билетами, зажатыми в руке, он и умер на больничной койке.

Биография В.Н.Сороки-Росинского не изобилует яркими событиями и карьерными взлетами. На первый взгляд она даже кажется обыденной. Жил, как и большинство его современников, честно трудился, погруженный в тяготы и надежды эпохи. Но это была жизнь человека, обладавшего ярким темпераментом, недюжинным умом, большим личным обаянием. Однако в условиях тоталитарной системы ум и талант его, как и многих его современников, оказались невостребованными.

Новые времена, которые переживает современная Россия, разрыв с тоталитарным прошлым и строительство подлинно демократического государства потребовали создания иной школы, разнообразной по форме и демократической по содержанию. И в решении этих сложных задач мы вновь обращаемся к опыту наших выдающихся предшественников, стремясь найти в их педагогическом наследии ответы на волнующие нас современные проблемы. С этой точки зрения круг идей, рассмотренных в работах В.Н.Сороки-Росинского, как дореволюционного, так и послереволюционного периодов, несомненно актуален и представляет значительный интерес.

Один из ведущих мотивов педагогического наследия В.Н.Сороки-Росинского — необходимость создания подлинно национальной русской школы. Развивая идеи К.Д.Ушинского о народном характере воспитания, Сорока-Росинский подходит к этой проблеме с психологической точки зрения, рассматривая, по существу, вопрос о менталитете народа, его национальном своеобразии. Весьма актуально звучат мысли В.Н.Сороки-Росинского о том, что именно национальным своеобразием народа определяются цели и особенности образования и воспитания, при этом педагогические частности могут свободно переходить от одного народа к другому.

Будучи истинным гуманистом, В.Н.Сорока-Росинский рассматривает национальное сквозь призму общеэтических принципов и общечеловеческих идеалов и только в этом случае признает его педагогическую ценность. Он резко разграничивает национальный и националистический подходы к воспитанию, осуждает попытки поставить свою нацию выше других народов, приписать ей некую особую миссию, которую она выполняет на земле, выпячивать «светлые» и затушевывать «темные» стороны русской жизни. Внушение детям нетерпимости к иной нации и возведение национального эгоизма в принцип личного поведения противоречат, по мнению Сороки-Росинского, самой сущности педагогики, превращают национальное воспитание в «аморальное начало».

Развитие подлинно национальной школы возможно на основе решения ряда социальных проблем. Прежде всего, школа демократического государства должна стать всеобщим, обязательным для всех детей учреждением. Эта школа должна быть вне политики, ибо, как отмечал В.Н.Сорока-Росинский, «школа и политика лежат в разных плоскостях, и всякая политическая пропаганда среди учащихся есть лишь развращение несовершеннолетних». Подобная позиция вытекала из его принципов, поскольку он рассматривал педагогику не столько как науку, сколько как этическую систему, которая должна регулироваться общими этическими ценностями истины, добра и красоты. Но это вовсе не значит, что он не придавал значения социальному воспитанию. В условиях демократизации общества и всеобщего обучения как никогда возрастает роль школы в воспитании у учащихся чувства гражданской ответственности. По словам Сороки-Росинского, школа должна воспитывать так, как будто «каждый первоклассник предназначался к занятию государственных должностей, где необходимо иметь хорошо воспитанное государственное чутье и чувство огромной нравственной, прежде всего ответственности». Придерживаясь демократических взглядов, будучи сторонником предоставления каждому гражданину широких возможностей, введения всеобщего избирательного права, Сорока-Росинский понимал, сколь опасно для общества отсутствие у людей чувства ответственности или незнание

своих прав. Именно поэтому в условиях демократического общества возрастают воспитательные функции школы.

Чрезвычайно современно звучат мысли В.Н.Сороки-Росинского о значении семейного воспитания. Резко критикуя попытки создать средствами воспитания новую, лучшую «породу» людей, отгородив детей с самого раннего возраста от влияний семьи, Сорока-Росинский показывает значение семейного воспитания как основы формирования личности ребенка. Он подчеркивает и выделяет роль религии как духовной основы семейного воспитания, скрепляющей семью, дающей ей нравственное единство и одну общую высшую цель, регулирующую и направляющую жизнь всей семьи от самого старшего до самых маленьких.

Другим важнейшим фактором семейного воспитания является совместный труд членов семьи. Он лучше всяких проповедей и поучений воспитывает ребенка в любви к работе, формулирует у него чувство собственного достоинства, прививает презрение к тунеядцам, бездельникам и лодырям. И хотя в городской семье решение этих проблем является делом достаточно сложным, сама постановка вопроса актуальна и для нашей современности.

Необходимым условием семейного воспитания является приобщение детей к подлинно народной культуре. Песня, сказка, народная музыка — все эти проявления народного творчества, идущие из глубины веков, воспитывают у человека национальное чувство, формируют его национальную индивидуальность. Зарождаются и формируются эти особенности в семье, с колыбельными песнями матери.

В.Н.Сорока-Росинский констатировал кризис семейного воспитания в современном ему русском обществе. С горечью и болью он писал о том, что вместо духовной и трудовой организации, живущей общей жизнью, семья превратилась в общую столовую и ночлежку. Проблемы семейного воспитания остро стоят и в наши дни. Пути их решения, предложенные выдающимся педагогом, заслуживают внимания и сегодня, потому что принадлежат к тем вечным ценностям, которые всегда будут волновать человечество.

В.Н.Сорока-Росинский полагал, что в условиях кризиса семьи, вызванного резкими изменениями в общественной жизни, ломкой традиций, именно школа должна взять на себя функции, во многом утраченные семьей, и прежде всего сохранение социального здоровья нации. Для этого она должна быть национальной. Сорока-Росинский писал об этом убедительно и проникновенно: «...традиции и идеалы, общие чувствования, соединявшие ранее семью, национальная школа должна будет взять из того, что является таким врожденным, интимным и близким, как и семья, — из сущности родной страны и родного народа». Национальное начало должно лежать в основе образования и воспитания, ибо нельзя служить общечеловеческому, не выполняя долга

перед Родиной, — таков основной тезис В.Н.Сороки-Росинского, заложенный им в основу теории создания русской национальной школы.

Рассматривая национальную культуру как высшее проявление духовной жизни нации в общемировом процессе, В.Н.Сорока-Росинский с гордостью писал о величии русской культуры, которую рассматривал как общечеловеческое достояние: «...Русская культура, как и всякая национальная культура, является тем высшим проявлением творческого гения народа, где он выходит из пределов своей национальной особенности и превращается в общечеловеческое достояние, где он становится необходимым для всех других народов».

В современных условиях весьма актуальна мысль В.Н.Сороки-Росинского об объединяющей роли русской культуры для представителей многочисленных народностей России, вынужденных в силу исторических, экономических и, культурных условий жить «под одной крышей». Это вовсе не означает насильственного насаждения русской культуры, силовых методов ее внедрения. Будучи высшей этической и художественной ценностью, она может очаровывать, привлекать и пленять любого человека независимо от его национальности.

Наиболее ярким периодом в практической деятельности В.Н.Сороки-Росинского после революции была работа в школе для трудновоспитуемых детей и подростков им. Ф.М.Достоевского. Полное название этого своеобразного учебного заведения звучало так: «Школа социально-индивидуального воспитания имени Ф.М.Достоевского для трудновоспитуемых». Однако в историю школы и педагогики вошло название «школа имени Достоевского» или «Шкид». Опыт Шкиды стал явлением не только историко-педагогическим, но и литературным, потому что в 1927 г. вышла увлекательная книга «Республика Шкид», написанная бывшими ее воспитанниками Г.Белых и Л.Пантелеевым. Много раз переиздававшаяся, она вошла в золотой фонд советской детской литературы, хотя, надо признать, освещение жизни школы носило в ней довольно односторонний характер — лишь со стороны воспитанников, но не педагогов. Вероятно, поэтому педагогическая сторона повести долго оставалась вне поля зрения нашей педагогической науки, видевшей в ней лишь хорошую детскую книжку.

Анализируя деятельность Сороки-Росинского — создателя и руководителя школы им. Достоевского, задаешься вопросом: как эволюционировали его взгляды в новых исторических условиях? Человек сдержанный и немногословный, Сорока-Росинский в советское время не декларировал своих взглядов. Да это было и небезопасно. По понятным причинам он не мог писать о религиозных основах воспитания, недопустимости вовлечения учащихся в политику, приоритетной роли национальной школы. Однако глубокое уважение выдающегося педагога к личности ребен-

ка, подростка, признание его права на собственное мнение, выдвижение культуры и образованности как первостепенного условия воспитания полноценной личности — все эти идеи неизменно проходят через гуманистическую деятельность Сороки-Росинского.

Ему пришлось работать с детьми-беспризорниками, лишенными семьи, пристанища, жизненных ориентиров, прошедших, как говорится, огонь, воду и медные трубы. В своих статьях, написанных в 1923—1924 гг., как раз в то время, когда он возглавлял школу им. Достоевского, Сорока-Росинский с глубоким сочувствием и теплом, пониманием детской психологии вскрывал причины, травмировавшие характеры и судьбы этих детей. «Прошлое воспитанников, — писал он, — обыкновенно очень богато различными переживаниями далеко не детского характера, судьба долго кидала их по разным местам. Вот цифры различных учебно-воспитательных учреждений, в которых побывали на своем веку прежде, чем попасть в названную школу, наши питомцы: в двух побывало 14%, в трех — 16%, в четырех — 12%, в пяти — 13%, в шести — 11%, в семи — 3%, в восьми — 3%, в девяти — 2% и в 11 — 2%. Таким образом, нормой является перемена по крайней мере 4—5 детских учреждений — цифра очень красноречивая. Ведь побывать в течение детской жизни, как раз в ту пору, когда ребенок всего сильнее жаждет ласки, привязанности и сочувствия, в пяти местах, пять раз привязываться к людям и месту, пять раз порывать все дружественные связи, пять раз терять всех друзей и близких, означает полное опустошение в области самых ценных и интимных нравственных чувств, это означает превращение в бездомного бродягу, для которого нет ничего своего, ничего дорогого и близкого — какой-то ужасный духовный нигилизм». Сталкиваясь с детьми, изломанными жизнью, часто психически неуравновешенными, Сорока-Росинский сумел разглядеть среди трудновоспитуемых талантливые, богато одаренные натуры. Нужен был поистине гигантский труд, чтобы помочь этим детям преодолеть тяжкое наследие их прошлого опыта. Опираясь на свой педагогический талант, педагогический опыт и демократические идеалы, В.Н.Сорока-Росинский сумел создать воспитательную систему, отличавшуюся подлинным гуманизмом, и добиться поразительных результатов в перевоспитании трудных подростков.

В воспитательной системе, созданной Сорокой-Росинским, на первом месте было глубокое уважение к культуре, труду постижения знаний, стремление воплощать их на практике. Основным видом деятельности, сплачивающим коллектив, было ученье. В.Н.Сорока-Росинский сумел помочь полуголодным, полураздетым детям забыть о голоде и холоде, создав атмосферу жажды знаний. «Нас лечили трудом, — вспоминал впоследствии воспитанник школы Л.Пантелеев, — но трудом не физическим, не переплетным делом, не чемоданами, не сапогами и табуретками, а

тем, что называется культурой. Зимой 10 уроков в день, летом, кажется, шесть или семь. Мы с наслаждением впитывали в себя культуру». Творчески применяя исследовательский метод и индивидуальный подход, связывая обучение с актуальными проблемами окружающей жизни, педагоги под руководством В.Н.Сороки-Росинского воплощали на практике выдвинутый им еще в прежнее время лозунг «всякое знание превращать в деяние», всеми способами старались доказать ребятам, что только знания помогут им «выйти в люди».

Осмисливая опыт В.Н.Сороки-Росинского по перевоспитанию трудных подростков, невольно сравниваешь его путь с деятельностью других выдающихся педагогов того времени, и прежде всего с опытом А.С.Макаренко, тем более что Сорока-Росинский в своих воспоминаниях не раз с большим уважением упоминал имя Макаренко и весьма одобрительно отзывался о его деятельности. Но, сравнивая личности этих двух ярких педагогов, хотелось бы все-таки подчеркнуть уникальность опыта Сороки-Росинского. В отличие от большинства педагогов, занимавшихся перевоспитанием беспризорников на основе приобщения их к труду — сельскохозяйственному или промышленному, Сорока-Росинский воспитывал культуру. На то были свои объективные и субъективные причины. Он не имел таких производственных возможностей, которые были у А.С.Макаренко, да и воспитанники его были людьми другого сорта. Как писал Л.Пантелеев, ставший известным детским писателем, Виктор Николаевич в беседе с ним сказал как-то: «В сущности, мы с Макаренко делали одно дело. Разница только в том, что Макаренко был талантливее, во-первых, а во-вторых, ему было легче. Он имел все-таки дело с нормальными селянскими хлопцами, а я — с такой изощренной публикой, как ты и твой дружок (Г.Белых. — *Р.В.*), с начитанными, богато одаренными и до мозга костей испорченными питерскими плашкетами». Это высказывание интересно не только само по себе, но и тем, как в нем отразился характер Сороки-Росинского. Он никогда не выпячивал свою личность, скорее преуменьшал свою роль в педагогике, оставаясь истинным российским интеллигентом. И все же, каковы бы ни были объективные и субъективные причины подхода В.Н.Сороки-Росинского к методам и средствам перевоспитания трудных ребят, в основе лежало глубокое уважение к знаниям, культуре, к интеллектуальному труду, которое он пронес через всю жизнь.

Одной из характерных особенностей воспитательной системы, созданной в школе имени Достоевского, было всемерное стимулирование художественной деятельности, пробуждение и развитие у детей интереса к литературе, создание общей творческой атмосферы. Любой воспитанник имел право на выпуск своей газеты, своего журнала, право на полемику. Здесь не было жесткого контроля и навязывания мнений. В.Н.Сорока-Росинский был сторонником «духа соревнования и состязания», побуждаю-

ших к достижению максимальных успехов. Как подлинный педагог-гуманист он умел направлять импульсы, приходящие извне и находящие отклик в школьной среде, в русло работы самопознания, общественной активности, формирования личности. В этом была одна из главных черт педагогической системы Сороки-Росинского.

Например, в своеобразной конкуренции многочисленных ученических газет и журналов победу одерживали те из них, которые получали признание большинства коллектива как наиболее интересные по жанру, оформлению, остроте содержания. Никакого давления со стороны педагогов не было, да и не могло быть. Все это давало простор развитию самостоятельности и творчества. Не случайно именно из этой школы вышло немало людей, нашедших свое призвание в литературной деятельности, в интеллектуальном труде. Уровень культуры и образования, даваемый этой школой для трудновоспитуемых, был таков, что позволил выдающемуся детскому писателю С.Я.Маршаку сравнить школу им.Достоевского с Царскосельским лицеем пушкинской поры.

Воспитывая у подростков принципиальность, ответственность, самостоятельность мысли, Сорока-Росинский не только формировал их интересы, но в некоторых случаях, когда считал это целесообразным, сам шел навстречу интересам подростков, даже если они не совпадали с его убеждениями. Например, Сорока-Росинский считал, что школа должна быть вне политики. Но когда ребята потребовали ввести политграмоту в программу обучения и даже создали «подпольную организацию РКСМ», (для трудновоспитуемых не разрешалось создание такой ячейки в школе), он с пониманием отнесся к их желанию. Вдумчивый педагог увидел в этом не очередное увлечение, а стремление отстаивать свое право быть наравне с прочими гражданами страны. В признании гражданских прав ребят — залог их перевоспитания. Даже кружок юных коммунаров был организован при поддержке Сороки-Росинского.

Воспитанию чувства собственного достоинства во многом способствовало и самоуправление, введенное в школе. Само по себе оно вовсе не было оригинальным: учкомы в то время были повсеместно и играли очень заметную роль. Но здесь был особый случай — школа для трудновоспитуемых. И тем не менее Сорока-Росинский ввел самоуправление. Выборные старосты были не только по спальням и классам, но даже по кухне и гардеробу, что, учитывая полууголовное прошлое большинства учеников, было нелегким решением. Однако, предоставляя своим подопечным самоуправление, директор ввел и соответствующие методы контроля. В Шкиде был и изолятор, к которому прибегали лишь в критических случаях, и система пяти разрядов, в зависимости от которых предоставлялись поощрения, в первую очередь отпуска. Самые примерные, если таковые были, имели пер-

вый разряд, самые бесшабашные — пятый. Система на первый взгляд кажется антипедагогичной. Но, как это часто бывает, дело заключалось не столько в системе, сколько в практике ее применения. Все опиралось на заработанное во многих испытаниях доверие ребят к своему заведующему и основному коллективу педагогов.

Решая задачи единства обучения и воспитания, В.Н.Сорока-Росинский подчеркивал необходимость формирования тесно спаянного учительского и ученического коллектива. Эта идея была заложена в основу созданной им воспитательной системы. «Лучшим критерием воспитательской работы любого педагогического коллектива, — отмечал он, — является ответ на вопрос: удалось ли педагогам преодолеть то противостояние «мы» и «они», которое обычно возникает в любом учебном заведении». Для решения этой задачи в таком коллективе, каким являлась школа имени Достоевского, требовались педагоги особого закала, обладавшие тонким педагогическим чутьем. Их отбирала сама жизнь. Из шестидесяти педагогов, в разное время пришедших в школу, удержалось всего десять. Но это были, как писал Сорока-Росинский, «породистые», с четко выраженной личностью педагоги. Именно поэтому в школе удалось создать единый дружный коллектив, объединенный общими целями.

Школа, руководимая В.Н.Сорокой-Росинским, не знала социальных различий. Там учились ребята из разных семей — рабочих, ремесленников, интеллигенции, даже аристократов. Столь же различны по происхождению были и педагоги. Учителя и ученики жили общей жизнью, жизнью школы, со всеми ее повседневными заботами, радостями и драмами, не ведая социальных различий. Это было, пожалуй, основное, что отличало школу от внешнего мира, как бы многочисленны ни были взаимосвязи. Работая в условиях антигуманной среды, В.Н.Сорока-Росинский и его сподвижники воспитывали в детях гуманизм.

Опыт школы имени Достоевского, как и других воспитательных учреждений, возглавляемых видными педагогами-гуманистами 20-х годов, неповторим во всех своих деталях, ибо он складывается из бесчисленных обстоятельств, которые никогда не вернутся вновь. Но останется главное, характерное для этих коллективов — общий гуманистический настрой, преданность педагогов своему делу, преданность общечеловеческим ценностям и зреющее на этой почве понимание их воспитанниками чувства гражданственности, веры в будущее, понимание того, что оно достижимо и ради него стоит работать.

Думая о том, чем важен опыт В.Н.Сороки-Росинского для новой российской школы, стоящей на пороге XXI века, хочется прежде всего сказать о его понимании роли культуры, значения постижения знаний для гуманистического и гражданского воспитания молодежи. С этим неразрывно связано уважение к личности ребенка или подростка, основанное на сочетании требова-

тельности и доброты. Опыт Сороки-Росинского учит педагога умению уважать интересы ребенка, и формируя эти интересы, быть готовым к пересмотру своей собственной педагогической позиции, если она оказывается насилием над личностью воспитанника. И, наконец, вся деятельность Сороки-Росинского, как и его педагогические размышления, — это постоянный поиск истинно гуманистических отношений между учителями и учащимися, высокая требовательность к профессиональным и личным качествам учителя.

Осмысливая путь, пройденный В.Н.Сорокой-Росинским, вчитываясь в его работы, видишь главный мотив, звучавший на протяжении всей его жизни: чувство любви к Родине, к своему народу. В.Н.Сорока-Росинский всегда стремился делать то, что было нужно его стране — будь то размышления о путях развития русской национальной школы или перевоспитание трудных детей. Какие бы тяготы ни выпадали на его долю, вера в силы народа позволила ему выстоять и остаться в нашей памяти.

Р.Б. Вендровская

ОТ ПЕРВОГО ЧИТАТЕЛЯ

Для меня лично публикация педагогического наследия В.Н.Сороки-Росинского — явление не только своевременное, но и весьма знаменательное.

Еще недавно мои товарищи по профессии, учителя, которые перенесли на себе не одну школьную реформу, сумевшие сохранить разумное, доброе, вечное в образовании, испытали горькую обиду за унижительную тотальную критику советской школы, которая слишком «горячими» реформаторами клеймилась как порочная по природе своей. По существу ей подписывался смертный приговор, основанный только на одном показателе — идеологическом. Новой российской школе предлагалось броситься вдогонку за цивилизованным человечеством, под которым понималась только капиталистическая, а точнее — американская модель образования. Игнорировалось одно из ключевых положений: образование — часть национальной культуры, а значит, оно должно быть культуросообразным.

Похоже, что педагогический радикализм ныне все меньше и меньше встречает поддержку в педагогическом сообществе, которое начинает понимать, что любой период в истории нашего образования имеет свою цену и значение. Слова «откат», «возврат» уже не пугают, а «консерватизм» чаще всего употребляется с эпитетом «здоровый». Нет, это не слезоточивая ностальгия по прошлому, не призыв к его реставрации. Это попытка выработки цивилизованного к нему отношения, желание восстановить историческую справедливость в образовании.

В образовании, как и в развитии культуры, не может быть временных разрывов. Это вовсе не означает, что его развитие идет только линейно, одновременно, вперед и выше, от простого к сложному, от хорошего к лучшему. Нет, это развитие может быть разнонаправленным: оно включает подъемы и спады, гениальные находки и неудачи, одновременное развитие нескольких идей, движение по спирали и остановки, повторы, даже возврат к прошлому опыту в новых исторических условиях. Разве знаменитые опорные сигналы Шаталова или столь популярный сегодня метод проектов не подтверждают это? Разве гимназическое и лицейское образование — новость для России?

Образование развивается сложно, но непрерывно, и никому не дано выбрасывать из него целые эпохи или учинять сведение политических счетов с прошлым. Еще А.С.Пушкин отметил, что цивилизованный человек от варвара отличается именно своим уважительным отношением к предкам. В связи с этим не могу отказать себе в удовольствии привести знаменитую цитату великого поэта из переписки с П.Я.Чаадаевым: «Клянусь честью, что ни за что на свете я не хотел бы переменить Отечество или иметь другую историю, чем историю наших предков».

Итак, я приступаю к чтению произведений выдающегося педагога нашего современника Виктора Николаевича Сороки-Росинского.

В.Каракровский

ПУТЬ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

1.

NB Прежде всего следует сразу сказать, что данная работа является наиболее фундаментальным научным исследованием педагога.

Уже в ее названии ясно видны и основная проблема, и позиция автора. Национальная школа в понимании В.Н.Сороки-Росинского является синонимом народной школы. Вслед за своим великим предшественником К.Д.Ушинским он рассматривает народность школьного дела как основополагающий принцип российского образования.

И сразу возникает вопрос: актуален ли такой подход сегодня? Обратимся к недавнему прошлому.

В бывшем СССР существовало понятие «советский народ». Оно не совпадало с понятием «нация» по вполне понятным причинам. Предполагалось, что все нации, населяющие нашу страну, образуют новую историческую общность людей, для которых Советский Союз был Отечеством, имеющим значение более высокое, чем Украина, Молдавия, Казахстан и т.д. Люди верили в нерушимость этого союза, несмотря на отдельные национальные проблемы, возникающие в нем.

Вторая мировая война обострила общественное сознание, сплотила людей перед лицом смертельной опасности и доказала прочность и нерушимость союза наций.

Но вот пришла перестройка — эпоха мощных социальных перемен. Произошла неизбежная при распаде тоталитарного режима переориентация общественного сознания на другие ценности. Не только распался Союз, но и российское общество вошло в состояние глубинного расхождения. Начался период кризисного развития России.

В эти годы понятие «народ» уходит из политической и журналистской лексики и заменяется выражениями «население этой страны», «электорат» и т.д. Это делается с благословения новой политической элиты, демократами первой волны.

В этих условиях готовится новый Закон об образовании. Проблема народной школы в нем решается просто: больше нет народного образования и министерства такого нет. Можно сказать, что образование было поставлено вне интересов народа, вне национальной культуры. И все это сделано без всяких объяснений, без каких-либо опросов и референдумов.

Почему я так подробно об этом говорю?

Во время больших потрясений и катастроф, в периоды смуты и потери нравственных ориентиров исчезает то, что принято называть национальной идеей, позволяющей сохранить целостность общества и государства, придающей смысл перспективам их развития.

В России так бывало не раз, но всякий раз, находясь на грани гибели, измученная и униженная страна приводила в действие какие-то неведомые силы и на удивление всему миру делала новый рывок в истории.

Работа В.Н.Сороки-Росинского, о которой идет речь, была опубликована в 1916 г., и не надо быть профессиональным историком, чтобы заметить сходство исторических ситуаций: Первая мировая война, бурное развитие капитализма в России, переоценка прежних ценностей, чувство униженного национального достоинства — все это породило рост не только патриотических, но и шовинистических настроений. Их значение для школы и пытается осмыслить выдающийся педагог.

«В человеческой жизни, как в целом, всегда есть мотивы и идеалы, не поддающиеся анализу разума, будучи таинственными и темными силами. Не о хлебе едином жив человек!

«Для иллюстрации того, что я понимаю под явлением, не поддающимся анализу разума, позвольте мне коснуться на момент того события в полярной области, которое недавно поглощало внимание всех мужчин и женщин в Великобритании. Позвольте мне поговорить о капитане Скотте и о его героических спутниках и рассмотреть, в какой степени элемент, превосходящий разум, входил в этот особенный героизм.

«Представьте себе безмерное, бесформенное отчаяние, царящее от века у южного полюса; представьте себе бесконечное пространство, скованное морозом, царство смерти, никогда не видевшее никакой жизни, отсутствие всякого движения, кроме дикого рева бури или тихо падающих хлопьев снега в безветренном воздухе, представьте себе пустыню, населенную такими призраками, какие страшили воображение Камоэнса, поэта экспедиции Васко де-Гамы, первого человека, отважившегося посетить эти безлюдные моря. Там в течение прошлого года, месяц за месяцем одинокое полярное солнце сияло сквозь туман, и в течение долгой ночи Южный Крест распространял свое сияние на черноте полярного неба, глядя вниз на маленькие кучи английской пыли. Почему они явились сюда, эти англичане? Что за безумие оторвало их от их безопасных домов в Девоншире или Суффолке, Ирландии или Валлисе, чтобы умереть тут в агонии? Вот вопрос, который — это не слишком уж смелая метафора — мог бы задать Южный Крест, смотря в эту долгую ночь вниз на трупы англичан, лежавшие там в застывшей неподвижности. С какой целью они туда явились? Наверное, не с утилитарною целью. Приманка, повлекшая их к славе и к смерти, конечно, заключается в Разуме, в увеличении знания, но также и в чем-то ином, более возвышенном. Одна только любовь к формальному знанию — вопросы вроде определения точного положения южного полюса или выяснения, сохранились ли там в скалах и камнях остатки исчезнувших доисторических животных, когда-то водившихся там, никогда не привела бы к этой драме.

«Вспомните, событие за событием, позднейшие этапы этого героизма — сначала тщательное наблюдение на самом полюсе, причем заложники смерти тратят драгоценный час за часом, потом ужасное возвращение с большим товарищем, его смерть и затем своеобразный героизм капитана Оатса... В голландских сагах, замечательно отражающих английский характер того времени, хотя они не написаны англичанином, можно часто встретить определенный род мужества — например мужество, проявленное в большой битве для отмщения за смерть Киартана, когда люди один за другим, окружив дом, в котором заперся враг, вызывались первыми войти в дом и встретить смерть. Но в смерти капитана Оатса мы видим совсем другой род мужества. В этом мужестве есть что-то духовное, таинственное, что-то такое, что побуждает этого английского джентельмена уйти одному в населенную страшными призраками темноту, идя во тьме все вперед и вперед, навстречу небытию.

«И затем обратимся к другому этапу в этой драме — к другой смерти. Там, в палатке, рядом с умершим сидит вождь экспедиции, еще живой; он сидит, непобедимый и бестрепетный, опираясь о шест палатки, чтобы облегчить усталость в это последнее ужасное бодрствование, в то время как на его величественные английские черты лица спускается ночь, темнее полярной ночи. А какие мысли мелькают в его уме? Они нам известны, они начертаны его собственной рукой в этом бесценном документе — бесценном, потому что он достоверен: «Величие Англии, моей нации!» Величие Англии ободряет его в то время, как смерть покрывает его черты подобно мраморной маске.

«Здесь, право, мы имеем дело с героизмом, который ни один памфлет, ни один доктринер не взялся бы объяснить теорией прибыли и убытка или вообще подвергнуть анализу посредством обычной работы разума»*.

В душе человека есть глубины, не измеримые никакими самыми точными, самыми хитроумными аппаратами психологических лабораторий, не объяснимые до конца никакими категориями рассудка, непостижимые для простого и столь могучего в других областях евклидовского мышления.

Вышеприведенная длинная выписка взята из лекции одного из интереснейших мыслителей современной Англии, ныне уже покойного, который с ясновидением пророка предчувствовал всю неизбежность столкновения англичан с немцами и в этом столкновении видел величайшую мировую трагедию. В своей оценке главных действующих лиц ее он сумел стать выше обычных плоских определений, столь присущих тем, кто в истории видит не трагедию, а нравоучительную повесть, где добродетель непременно торжествует, злонаравие наказуется и все кончается ко всеобщему благополучию.

*Проф. Кремб. Германия и Англия. — М., 1915. — С. 59—62.

Для Кремба вся история есть борьба могучих индивидуальностей — наций. Великие нации борются не потому, что хотят этого или не хотят, а потому, что лишь в этой борьбе они могут развернуть во всю ширь все богатства своей индивидуальности, лишь в непрестанной деятельности, в неукротимом порыве к неизвестному, неизмеримому никакими цифрами, недоказуемому никакими силлогизмами — лишь в этом они могут развиваться, творить, жить.

NB Автор подходит к проблеме издалеко.

Действиями и поступками людей двигают не только разум и чувства. Многие мотивы лежат за их пределами и вообще не поддаются анализу, они таинственны и необъяснимы. К таким явлениям он относит феномен подвига. Природа великих героических поступков до конца неизвестна, хотя внешние

причины люди обычно называют легко. Для примера исследуется история великого англичанина капитана Скотта. Глубинные мотивы его подвига автор связывает с концентрированным воплощением национального характера, с реализацией великой национальной идеи.

Вообще В.Н.Сорока-Росинский уверенно утверждает, что великие подвиги, как правило, порождены великими идеями: «нация, отказавшаяся от великих целей, от несбыточной мечты, перестает быть великой нацией». Вероятно, величие цели — освобождением Отечества — можно объяснить массовый героизм наших людей в Великой Отечественной войне.

Однако это хоть и славное, но прошлое. А что сейчас?

Недавно меня поразила одна встреча.

В мартовские каникулы наша школа проводила свой очередной традиционный весенний лагерный сбор старшеклассников. И в гости к ребятам пришел удивительный человек — Владимир Владимирович Киреев, боцман российской шхуны «Апостол Андрей», совершившей в 1999 г. кругосветное плавание по маршруту, по которому никто в мире не отважился ходить. Маленький героический экипаж настоящих русских мужчин, пережив девятибалльные шторма, трехмесячный дрейф во льдах, многочисленные поломки и опасности, вызвав удивление и восхищение мореходов разных стран и народов, спокойно и скромно вернулся в Архангельск. И теперь они замышляют новый подвиг — по старинным чертежам построить точную копию судна Афанасия Никитина и пройти его маршрутом «за три моря».

Я смотрел на моих детей, перегруженных отрицательной информацией о политических авантюристах и героях криминала, зомбированных алкоголиках и наркоманах, и радовался. Пусть знают, какие люди есть в нашей сегодняшней России!

Борьба — не всегда война и не должна быть непременно войною, т.к. последняя является слишком нецелесообразным и расточительным расходом народных сил, непокрываемым никакими, хотя бы и наиболее выгодными условиями самого победоносного исхода. Тем не менее нация, отказавшаяся от великих целей, от несбыточной мечты, перестает быть великой нацией, перестает жить — ибо для нее жить означает быть готовой на жертвы и на подвиг.

Совершенно прав В.Н.Сорока-Росинский, утверждающий следующее: «Говоря о национальном — в искусстве ли, в политике или педагогике, — надо руководствоваться вершинами, до которых способно возвыситься национальное, а не судить о нем по тем грубым, примитивным формам, в которых оно также, наряду со своими высшими проявлениями, может существовать». Важнейшая мысль, особенно в наших профессиональных спорах с прагматиками от педагогики, которые не дают оторваться от рутины повседневности.

Интересно, что автор разделяет понятия «национализм» и «шовинизм». Первое вовсе не вызывает у него той агрессии, которая присутствует в наших современных публикациях. Национализм, по Росинскому, — это скорее концентрированное выражение патриотического чувства, не угрожающее другим нациям. Другое дело шовинизм. Это «пошлое, самодовольное, нетерпимое» неприятие иных национальных культур, перевод их носителей в разряд людей низших и потому презираемых. Шовинизм вызывает к себе полное отрицание и возмущение всякого образованного человека.

Кремб — националист, он все время говорит про Британскую империю: но в его национализме нет пошлого, самодовольного и нетерпимого шовинизма — наоборот, он призывает англичан к покаянию, он восхищается молодой Германией, смертельным врагом Англии. Кремб — империалист, но в его империализме нет обычного запаха крови, как нет и деспотического стремления к господству над другими народами, к насилию, так или иначе замаскированному; империализм, с точки зрения Кремба, есть лишь высшая форма жизни нации, есть установление ею единства во множественности, а потому и является наисовершеннейшей формой человеческой культуры. Величие Англии, о котором думает умирающий капитан Скотт, и состоит в создании среди народов мира такого единства, в том стремлении, которое, с указанной точки зрения, лежит в основе внутренней духовной сущности британского империализма — «дать всем живущим в пределах Британской империи английское мировоззрение, сделать их всех способными смотреть на жизнь человека, в прошлом и в будущем, с точки зрения англичанина, распространить в пределах империи ту высокую религиозную терпимость, которой отличалась эта империя со времен своего основания, то почтение и вместе с тем смелость перед таинственностью жизни и смерти, которой отличались английские великие поэты и мыслители, ту любовь к свободным учреждениям, то стремление к увеличению справедливости и свободы, которые, основательно или неосновательно, мы приписываем темпераменту и характеру нашей расы всюду, где она господствует».

Тот, кто знаком с историей Англии, знает, что это вовсе не обычные фразы, какими любит прикрываться национализм иного сорта; ибо бывают всякие национализмы и всякие националисты.

Но орлов оценивают по высоте и мощности их полета, а не тогда, когда они спускаются ниже кур.

Поэтому, говоря о национальном — в искусстве ли, в политике или педагогике, надо руководиться вершинами, до которых способно возвыситься национальное, а не судить о нем по тем грубым, примитивным формам, в которых оно также, наряду со своим высшим проявлением, может существовать.

Ведь этого так красиво, так героично умиравшего с мыслью о величии Англии капитана Скотта привело сюда, на южный полюс, то же глубинное, необъяснимое никакою психологией тяготение, которое заставляло его отдаленных предков, норманнских ли викингов или англосаксонских дружинников, рыскать по всему свету с мечом в руках, все грабя, сжигая и обагривая кровью. Это же необъяснимое и непреодолимое тяготение, лишь в иной, более культурной форме, постоянно влекло англичан в далекие моря, на край света и никогда не давало им мирно наслаждаться жизнью в родном, тихом уюте. Это же бессознательное стремление к борьбе, к деятельности заставило в свое время Кромвеля оставить свое хозяйство, дом и семью и броситься в борьбу с Карлом I — и Кромвель был не одинок: многие из его *железнодорожных* пережили такие же минуты мрачной меланхолии — знаменитого английского сплина, объясняемого не туманами Англии, а душой англичан, не мирящейся с покоем: ведь силы души могут проявляться в самых разнообразных формах и особенно те, которые лежат так глубоко в ее бессознательном, что могут быть познаны лишь во всем многообразии своих проявлений, во всей их совокупности.

Педагогика, считающая своею задачей уход за психикой воспитываемых, и должна обратить свое внимание прежде всего на эти могучие подсознательные душевные силы, в том числе и на тот комплекс, в котором как-то тесно связаны воля к жизни, национальный инстинкт и стремление к деятельности и творчеству. Ведь современная психология покончила уже со столь излюбленным когда-то учением о дурных страстях и о хороших чувствованиях, аккуратно — одни налево, другие направо — разложенных на полочках характера; психология ныне все более и более отмечает единство и вместе с тем бесконечную изменимость душевных сил и тесную связь отдельного человека с тем, что всего сильнее и характернее переживали его предки. Известное учение Фрейда о бессознательном является первой широко и научно поставленной попыткой разобраться в различных метаморфозах инстинктов и эмоций, а потому и ценно, как проложение нового пути, делающее совершенно неудовлетворительным прежнее понимание душевной жизни, бракованное уже в психологии, но еще очень сильное в привычках педагогического мышления, в постановке таких, например, проблем, как вопрос о

NB Вводя понятие «национальный инстинкт», автор очень своеобразно соотносит с ним действия воспитателя. Понима-

лу он рассматривает его как некий грубый «зоологический пережиток» из разряда «дурных страстей». Значит, его следует искоренять. Но далее рассуждения идут следующим образом: «национальный инстинкт», возникший на уровне подсознания, может, постепенно развиваясь, войти в сознательную сферу человека, обрести конкретные выражения в его делах и поступках, превратиться в настоящее патриотическое чувство, порождающее героизм.

Вызывает громадное уважение сознательный уход В.Н.Сороки-Росинского от однозначного подхода к любому педагогическому явлению.

соревновании в школе, о наградах, о честности, об отметках, и особенно в отношении к таким темам, как национальное воспитание, как роль национального чувства в жизни человека. В последнем случае нередко, решив, что национальный инстинкт есть грубый зоологический пережиток, относят его в категорию «дурных страстей», искоренять каковые будто бы призвано воспитание, и совершенно упускают из виду то обстоятельство, что инстинкты, развиваясь, подвергаются разнообразным метаморфозам и в таких измененных формах могут достичь удивительной чистоты и высоты, что, следовательно, и национальный инстинкт, будучи в примитивных своих формах зоологическим пережитком, точно так же в дальнейшем своем развитии может превратиться в тот высокий героизм, пример которого приведен выше в выписке из книги Кремба.

II.

Чтобы избежать всяких неясностей и недоразумений, возникающих так часто при рассмотрении вопроса о национальном воспитании, чтобы избавиться от возражений, направленных совершенно не по адресу, или, что еще важнее, от иных, совсем неожиданных союзников и сочувственников, приходится сразу же указать те основные психологические взгляды, на почве коих построится данная теория национального воспитания, и наметить то направление в области философской мысли, которое в этом случае является наиболее близким и приемлемым.

В истории русской педагогики национальная идея в достаточно углубленной и развитой форме впервые выступила у славянофилов в виде утверждения, что русский народ есть особый, своеобразный (и даже избранный) народ, который в развитии своем идет особым, своим путем и скажет миру особое, свое слово, более ценное, чем сказанные уже слова других западноевропейских народов, — *ex oriente lux!* Русский народ создаст и свою культуру, более глубокую, идеальную и совершенную, чем материалистическая и рационалистическая западная культура, а поэтому и русская школа также должна существовать в наиболее отличаясь от западноевропейской, основываясь на таких чисто русских началах, как православие, семейно-общинный дух и любовь, проникающая русскую жизнь (Хомяков).

Подобная формулировка задач национального воспитания, приемлема ли она или неприемлема, требует во всяком случае кое-каких разъяснений, потому что здесь, как и во многих других аналогичных формулировках, слово *народ* употребляется в нескольких различных значениях.

Во-первых, слово *народ*, *народность* или *нация* понимается как наличная в данное время сумма людей, обладающих определенными признаками, отличающими ее от других наций; в этом случае народность есть видовое понятие по отношению к человечеству — родовому понятию и логически подчинено ему; признаки и видовые отличия, составляющие содержание понятия той или иной народности, находятся в одинаковом логическом подчинении родовому понятию «человечество», в одной с ним плоскости, а поэтому могут сравниваться друг с другом и быть качественно выше или ниже один другого. В этом смысле вполне уместно, например, сравнение двух народностей по степени их музыкальной одаренности, или по способностям к торговой деятельности, или по работоспособности, и приемлемо утверждение, что, например, немцы музыкальнее англичан, великороссы являются лучшими торговцами, чем малороссы, что французы выше турок по работоспособности.

Во-вторых, народность может мыслиться как определенная индивидуальность, соборная, национальная индивидуальность, как известный цельный, единый и развивающийся характер, как духовное единство, как личность со своей своеобразной физиономией. В этом случае, хотя понятие нации и является по-прежнему логически подчиненным понятию «человечество», но это подчинение имеет совершенно особый вид, причем как раз наибольшую ценность приобретают видовые отличия, а не родовые признаки, и рассматриваются эти отличия не как механическая смесь отдельных качеств, а как различные проявления некоторого внутреннего единства. Здесь каждая нация рассматривается сама по себе, изнутри себя — так, как мы рассматриваем художественное произведение или постройки разных стилей; народность в этом смысле есть некоторое органическое единство, выдержанное в определенном, своеобразном стиле, почему всякие качественно-оценочные сравнения становятся здесь бессмысленными: как нелепо говорить, что стиль Василия Блаженного выше или ниже стиля Кельнского собора, так невозможно уверять, что русская культура лучше или хуже западноевропейской, что мы создадим нечто более ценное, чем Европа и т.д., — качественно-оценочные сравнения могут производиться лишь внутри одной данной области, как, например, можно говорить о том, что русский стиль лучше выдержан в одном сооружении, чем в другом, что одно произведение данного художника выше в эстетическом отношении, чем другое его произведение. Совершенно иначе должен ставиться в данном

NB *Внимание к понятию явлению признаку культуры исследователя. Недаром мудрецы древности учили: «Уточните термины, и вы избавите мир от половины заблуждений». Автор вкладывает в слова «народ», «народность» три содержания. Во-первых, он рассматривает народ как составную, а значит и подчиненную часть человечества. Тем не менее эта часть обладает признаками, отличающими данную совокупность людей от других наций. Во-вторых, народ понимается как некий единый развивающийся характер, как духовная целостность. Это взгляд на народ изнутри как на национальную индивидуальность. При этом национальный характер вовсе не является застывшим, постоянным психологическим образованием, он может развиваться, изменяться, но это развитие должно быть органичным, сущностным. И уж, разумеется, бессмысленно форсировать этот сложный процесс, применять волевые решения, подобно петровским культурным реформам.*

И, наконец, в-третьих, термины «нация», «народ» могут пониматься как идея, как самоценность. Это толкование напрямую связано с саморазвитием нации, переводом ее из состояния природных скрытых задатков в историческое и социальное творчество.

Возможно, некоторым читателям эти рассуждения покажутся несколько отвлекающими и скучноватыми, но ведь далее речь пойдет о патриотическом воспитании детей и молодежи. Глубокому воспитателю-профессионалу мысли В.Н.Сороки-Росинского на этот счет будут очень полезны.

Так, есть немало людей, понимающих народность упрощенно, например как застывшие в веках предметы быта, обряды, приметы. В школах, занимающихся народным воспитанием, прежде всего спешат обрядить современных детей в лапти и сарафаны, а потом погрузить их в «преданья старины глубокой». Это неплохо — и плохо, если кроме этого ничего не делается.

случае и вопрос о тех или других положительных или отрицательных чертах национального характера и о педагогическом воздействии на таковые черты в школе — здесь нельзя просто, исходя из понятий «человечество», «дурно», «хорошо», взять да изменить все, что этим понятиям не соответствует; иначе получится такое же уродство, какое можно наблюдать в иных реставрированных и приспособленных для нужд современности стильных и художественных когда-то памятниках старины. Разумеется, из этого вовсе не вытекает, что национальная индивидуальность, равно как и соответствующая ей национальная школа должны быть началом консерватизма и, подобно памятникам старины, осуждены на неподвижное, косное существование. Нет — как и в искусстве, как и в художественных произведениях, здесь должны быть развитие и прогресс, но развитие органическое; здесь должны быть изменения, но не механические, а творческие, вытекающие, как следствие, из изменений внутренней сути всего жизненного процесса нации.

В-третьих, слово *нация*, *народ* или *народность* может пониматься как идея, в платоновском смысле этого термина; тогда первое из вышеприведенных значений слова *народ* будет соответствовать идее — общему термину в английском смысле. Народ, как платоновская идея, является целью своего внутреннего развития — перехода из потенциального существования в актуальное, превращения возможностей и скрытых сил в творчество, в деятельность, в их осуществление; таким образом, народность одновременно и дана вся во всем своем объеме, как дуб в желуде, и в то же время непрестанно создается, творится, стремясь к своему самотворчеству и направляясь своими внутренними законами, своей внутренней целесообразностью. Народность, как платоновская идея, является в некотором смысле и эстетическим требованием, причем то прекрасное, к чему она должна стремиться и что ей надлежит выявить в себе, и есть полнота, сочность и закономерность ее развития, характерность в проявлении своей жизни — то, что мы называем художественностью в искусстве. Народность в указанном смысле включает в себя и понятие этического долженствования, о чем будет подробно сказано в одной из последующих глав.

В настоящей работе слова *нация*, *народ* и *народность* будут всегда употребляться в двух последних из вышеуказанных значений.

В этом именно смысле употребляет слово *народность* Ушинский; он говорит, что всякая такая историческая народность есть самое высокое и самое прекрасное создание Божие на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника; он также утверждает, что основания воспитания и цель его, а следовательно, и главное его направление различны у каждого народа и определяются народным характером. тогда как педагогические частности могут свободно переходить от одного народа к другому.

Поэтому-то совершенно не по адресу направлены те возражения, которые делает против взглядов Ушинского один из известных наших педагогов:

«Признание народности самой главной основой образования неизбежно возбуждает вопрос: разве народность не нуждается в исправлении? Разве у народов, наряду с достоинствами, не бывает недостатков? Неужели народные недостатки оставлять без исправления?»

Ответ на это возражение ясен из предыдущего.

Точно так же выясняется и причина другого возражения Ушинскому, коренящаяся в том, что введенный им термин «народность» был понят не в платоновском, а в английском смысле:

«Народность не может быть идеалом, не может быть принципом воспитания. На народность можно ссылаться, указывать, основывать свои выводы, но народности нельзя проповедовать.

Всякая школа есть непременно народная школа, всякое воспитание бывает национальным само собою, без всяких хлопот, пока народы не слились в одно человечество»*. Это возражение принадлежит Е.Маркову, который далее говорит: «Если мы допустим культ мнимой народности, мы чрезвычайно стесним и оскудим пределы воспитания. Мы примем за народность несовершенную ступень развития известного народа и будем искусственными средствами возвеличивать, распространять и укоренять это несовершенство к очевидной гибели народа. Китай — вот страна с последовательным культом народности»**.

Да, это было бы верно, если бы народность понималась Ушинским не как идея, а как общее представление — совокупность признаков, отличающих данную в данный момент народность от других наций.

Что касается дальнейших представителей национальной идеи в русской педагогике, то ни у одного из них вопрос не ставился так широко, как у Ушинского, никто из них не мог подняться до тех вершин, с которых он рассматривал эту проблему, окидывая взором обширные горизонты и начертав общими, неопределенными еще, но богатырскими мазками картину русской национальной школы; все они разрабатывают лишь некоторые частности этой набросанной Ушинским картины.

Так, В.Я.Стоюнин указывает, что дело школы можно рассматривать лишь в связи со всеми условиями жизни того народа, для которого она предназначается, что живая школа не преобразуется и не создается по чужой истории и по чужим опытам, что школу надо устраивать на почве данных народной психологии и истории, согласовать ее с общественными потребностями, принять при ее организации во внимание экономические, климатические и иные условия страны и передать заведование образованием не иностранцам, а русским людям. Далее же Стоюнин главным образом останавливается на недостатках русского характера и русской жизни и строит понятие русской школы так, чтобы она могла оказать воздействие на указанные недостатки в характере русского народа, причем главным средством для такого воздействия на учащихся он считает науку, в частности исторические и словесные предметы школьного курса. Что же касается положительных сторон нашего национального характера, которые в данном случае должны были бы, казалось, быть приняты во внимание, то о них упоминается мало, что делает несколько односторонней задачу национальной школы, не говоря уже о том, что Стоюнин в данном случае не использовал тех богатых возможностей, которые оставил в наследство Ушинский, завещав нам великую мысль — народность как идея.

*Кантеев П.О. История русск. пед. — Изд. 2-е. — М., 1915. — С. 577.

**Op. cit. — С. 578.

На этой же точке зрения стоит и проф. Царевский*, видящий самое могущественное орудие для борьбы с описанными им недостатками русского характера и национального образования в истории русской словесности, прохождение которой по тогдашним программам (1893 г.) стояло чрезвычайно низко. Точно так же и проф. Грот** главными средствами национального воспитания считает русскую историю с отечественной литературой, сообщение сведений о коренных чертах внешнего юридическо-политического уклада русской жизни и общехристианский идеал должного и нравственного, облеченный в плоть и в кровь национальных свойств***.

Подводя итог главнейшим взглядам на задачи русской национальной школы, высказанным в развитии нашей педагогической мысли, мы находим там указания на следующие средства для постановки образования в национальном духе: 1) уменьшение непосредственных иностранных влияний — как окружение детей иностранными боннами и гувернантками и поручение русских учебных заведений руководительству чехов и немцев; 2) общественный почин и энергичная общественная деятельность в делах образования; 3) самостоятельная педагогическая литература; 4) самостоятельность в известных пределах педагогических корпораций, участие их в выработке законов, касающихся постановки воспитания и образования, свободы педагогических обществ, собраний и съездов; 5) предоставление видного места в образовательном курсе наукам, имеющим своим предметом родину, как русская история, русская литература, география и этнография России, обстоятельное знакомство с русской флорой и фауной; 6) общая русская обстановка школ в бытовом отношении, религиозном, эстетическом и всех других; 7) укрепление в учащихся чувства законности и большого уважения к науке.

Подводя итоги тому, что высказано в русской педагогической литературе по вопросу о национальном воспитании, необходимо упомянуть о Рачинском, выделив его, однако, из числа остальных приверженцев национального воспитания ввиду того, что им вопрос о национальной школе и ставится и решается несколько иначе, чем всеми остальными, и относится не вообще ко всей системе образования, а главным образом лишь к сельской школе.

Рачинский подходит к вопросу о национальном воспитании прежде всего как художник, и лишь затем как педагог и как ученый, а поэтому во всех его утверждениях много преувеличений, много личного. Но за учетом всего этого остается одно очень

*Проф. Царевский. Значение русской словесности в национальном образовании. — Казань, 1893.

**Грот. Современные задачи нравственного воспитания. — Харьков, 1893.

***Кантеев П.: *Op. cit.* — С. 589.

ценное и редкое свойство — интуиция артиста, чутье художника, ошибающегося в частности, в мелочах, но зато хорошо чувствующего и понимающего основное, главное.

Рачинский, знавший главным образом народную школу, далек от мысли видеть решение вопроса в изменении школьного курса. Он строит национальную школу на соответствии с тем, чего желает от нее, во-первых, сам народ, т.е. в данном случае крестьянство той местности, где работал Рачинский, а во-вторых, — учащиеся в ней дети, что чрезвычайно важно, ибо здесь учащиеся дети рассматриваются не как пассивный лишь материал, над которым будет работать та или иная педагогическая система, а как необходимый отправной момент, из которого надо исходить при постройке таковой системы. Характеризует Рачинский и тех и других — отцов и детей — как художник, не перечисляя их достоинств и недостатков и не прописывая для каждого из них особых педагогических рецептов, а исходя из целостного понимания всей психики, из ее единства. Выводы, к которым он пришел в своей школьной практике, двояким образом подтверждают верность его художественного чутья и точность понимания им запросов крестьянства и вкусов детей; дети у него учились с замечательным рвением, успехом и любовью: сухие задачи по арифметике, горе наших гимназистов, их родителей и репетиторов, были в школе Рачинского любимейшим упражнением и даже забавой, которой занимались на всех переменах, наперебой требуя от учителя разных задачек на умножение, деление и прочее, а их надо было решать в уме. Только глубокое понимание души ребенка и умение пользоваться ее силами может обусловить такой совершенно необычный успех арифметики и рвение; что же касается чутья Рачинского относительно запросов в деле образования крестьянской массы, то верность этого чутья сказалась в характере построенной им школы — эта школа оказалась преемницей и стройным продолжением той школы, которую, худо ли, хорошо, построил сам народ в допетровскую эпоху, — продолжением, на котором отразилась новая культура, а не реставрацией отжившей старины. В школе Рачинского, как и в древнерусской школе, на первом месте стоит изучение религии, но уже в новых формах — в форме эстетического ее постижения и прежде всего путем хорошо поставленного пения; в школе Рачинского дети любят церковное пение, умеют петь и обнаруживают большие музыкальные способности; обрядовая сторона религии постигается здесь не с интеллектуально-формальной стороны, а как ряд художественных образов и моментов, действующих на религиозное чувство и кратчайшим путем достигающих тех результатов, которых с таким трудом, а в большинстве случаев и совершенно безуспешно пытаются добиться те, кто в школе видит главным образом лишь обработку интеллекта.

Все это — художественное чутье, понимание запросов родителей и детей, широкое использование эстетических моментов в воспитании, религиозность и тесная преемственность с прошлым — все это делает метод Рачинского чрезвычайно плодотворным для решения вопроса о том, каким должно быть в России национальное воспитание.

III.

Выяснив, что именно из работы, произведенной доселе в русской педагогической литературе по вопросу о национальной школе, представляется наиболее ценным, мы можем приступить к дальнейшему, опустив в интересах времени и места изложение тех взглядов, где слишком чувствуются в ущерб педагогическим принципам различные политические убеждения, и где национальная идея понимается в неприемлемых для педагогики примитивных зоологических формах.

Переходя теперь к решению вопроса о том, каким должно быть в России национальное воспитание и как должна быть построена и организована у нас национальная школа, необходимо различать два понятия — национальное воспитание и воспитание национального чувства, ибо эти понятия далеко не всегда совпадают, и мыслим такой случай, когда при стремлении дать национальное воспитание будет игнорироваться развитие национального чувства. Точно так же, хотя последнее может быть весьма

NB *Размышляя о национальном воспитании, автор выделяет в особый аспект воспитание национального чувства. Одно без другого не бывает. Но и то и другое должны регулироваться Истиной, Добром и Красотой. Эти ценности приводятся здесь неслучайно, ибо, по мнению В.Н.Сороки-Росинского, педагогика — это прежде всего этическая система. Иное понимание может сделать ее системой дрессировки.*

В этом утверждении нельзя не видеть глубины проникновения в самую суть воспитания, умения предсказать подводные камни и течения.

важной психологической предпосылкой первого, тем не менее воспитание, национального чувства само по себе еще не дает национального воспитания и даже, наоборот — оно в утрированных формах, при грубых, первобытных проявлениях этого чувства, вырождается в националистическое воспитание, т.е. в такое воспитание, при котором детям внушается нетерпимость к иной нации, а национальный эгоизм возводится в принцип личного поведения, — что в корне противоречит сущности педагогики. Ибо педагогика, — хотя она еще не наука и, может быть, никогда ею и не станет, — всегда есть, была и будет этической системой и, как таковая, должна регулироваться общими этическими ценностями Истины, Добра и Красоты, а не какими бы то ни было иными — политическими или социальными — теориями, отодвигающими

ми названные этические ценности на второй план, на подчиненное место. Точно так же и национальное воспитание только тогда может быть названо педагогической системой, а не системой дрессировки, когда оно, считая родную нацию этической ценностью, все-таки регулируется прежде всего вышеназванными общэтическими принципами, т.е. когда оно не ставит понятия родной нации выше этих принципов и не превращается этим самым в immoralное начало.

Среди существующих и вышеупомянутых теорий национального воспитания некоторые строят свои системы, исходя главным образом из общих, полагаемых в основу принципов, пытаются путем дедукции вывести все практические детали такого воспитания. Некоторые же теории намечают главной своей задачей прежде всего развитие национального чувства путем различных частичных изменений в строе школы, в учебных программах, в трактовке различных частей школьных курсов, особенно по родной словесности и по истории, предполагая иногда, что совокупность всего этого и дает в результате национальное воспитание.

Что касается теорий первой из указанных категорий, то здесь главное преимущество состоит в том, что вопрос ставится широко, обосновывается философски, в тесной связи с этикой, — а, как известно, имеется очень авторитетное, хорошо аргументированное учение, доказывающее немыслимость иного построения педагогических теорий (Наторп). Однако, при всех достоинствах, здесь оказывается зачастую невозможным вывести из отвлеченных принципов все практические, конкретные детали, как раз имеющие чрезвычайно важное значение в таком деле, как практическая эмпирическая педагогика.

У нас сильнее всего сказывается этот недостаток тогда, когда в основу национальной школы кладутся так или иначе определяемые особенности русского национального характера и нашего национального быта или, особенно, когда такой основой оказывается «русский дух» или та идея, которую в мировой истории надлежит осуществить России.

Чтобы понять, почему подобные построения не могут быть приемлемы, достаточно хотя бы такой выписки из Ушинского, в которой указываются характерные, по его мнению, черты из русской народной психологии: «глубокие, задушевные принципы патриархального быта, чуждые, с одной стороны, юридической строгости римского права, более или менее легшего в основу быта западных народов, а с другой — меркантильной жестокости и расчетливости... необыкновенное обилие инстинктов, скорее угадывающих, чем изучающих; необыкновенная, изумляющая иностранцев восприимчивость ко всему чужому, льется ли оно с востока или с запада... наконец, древняя православная религия, превратившаяся в плоть и кровь народа». Здесь к каждому определению можно с наименьшим правом подыскать диаметрально

NB *Национальное воспитание — дело очень сложное, оно по плечу только настоящим профессионалам высокого уровня мышления. Как много ошибок наделала наша школа, находясь долгое время в плену одномерного подхода! Это не просто привычка — это наша педагогическая генетика, генетический ход однозначности. Чем плох одномерный подход? Он основывается, как правило, на одном главном показателе, который догматизируется и немедленно порождает ограниченность, нормативность мышления. Автор ярко иллюстрирует это явление на примерах упрощенного понимания патриотического воспитания, когда учащимся представляется история Отечества в очищенном, рафинированном виде, когда затушевываются темные, трагические ее страницы, когда единственным достоинством Пушкина считается его патриотизм.*

Наша история необыкновенно сложна и противоречива. Нередко темные ее стороны очень привлекательны и выглядят «гораздо лучше иных светлых». Иногда противоположные, взаимно исключающие явления могут вступить во взаимодействие, интегрироваться и даже переходить друг в друга. Может быть, поэтому многие исторические события вызывают не просто разные, а порой и противоположные оценки. С историей надо обращаться бережно, ее нельзя изменить ни в лучшую, ни в худшую сторону.

Только глубокий научный, объективный подход к прошлому может сделать его средством настоящего патриотического воспитания.

Второе из указанных направлений пытается осуществить национальное воспитание простейшим, казалось бы, путем — соответствующим изменением учебных программ и приемов преподавания. С этой точки зрения надо, во-первых, подчеркивать в преподаваемых предметах все, способное будить национальную гордость и способствовать развитию национального чувства, во-вторых — выдвигать на первый план «светлые» стороны русской

противоположное, а если припомнить, какие разногласия по поводу духа нашего народа возникали в свое время между западниками и славянофилами, то этого будет достаточно, чтобы отказаться строить систему национального воспитания на подобных определениях, по крайней мере теперь, при современном состоянии психологии вообще и психологии народов в частности. Разумеется, особый национальный характер имеется у каждого народа, но научная формула для определения его пока не найдена. Еще безнадежнее в научном отношении попытка обосновать национальное воспитание на сущности тех идеалов, осуществление коих мыслится как особая миссия нашего народа, не говоря уже про попытки построить такое воспитание на идее богоносности русского народа, — авторам подобных теорий не мешает вчитаться хотя бы в речи Вильгельма, полного благочестия и глубокого убеждения не только в богоносности немецкого народа, но и в вытекающем отсюда праве его — употреблять против врагов все средства, вплоть до «каинова дыма».

жизни, а стало быть, затушевывать «темные», хотя очевидно, что в зависимости от той или другой точки зрения иные «темные» стороны выглядят в нашей истории гораздо лучше иных «светлых»; в-третьих — надо увеличить число уроков по русской словесности, по русской истории, по географии России и по отечествоведению.

Чтобы увидеть, к чему неизбежно приводят первое и второе из этих требований, стоит внимательно прочесть одно из недавно вышедших произведений о русской национальной школе, — там детально пересматривается весь гимназический курс по русской словесности и по русской истории, причем обычная оценка — русских писателей по степени их художественности и общественно-культурной значимости, а исторических событий и лиц по их значению в процессе развития русской жизни, — совершенно меняется; наивысшим критерием становится либо патриотизм, либо способность воздействовать на национальное чувство. Так, например, не одобряется одна хрестоматия за то, что в одном из рассказов утверждается следующее: «предки человека умели либо визжать, либо рычать», «первобытные люди были более дики, чем самые дикие из современных дикарей. У первобытного человека не было таких зубов и когтей, как у хищных зверей, и такого хобота, как у мамонта. Он учился у птиц любить своих детей, и у обезьян — охотиться большими обществами», — не одобряется ввиду противоречия с тем, что дети слышат на уроках Закона Божия и ввиду недостаточной лести для достоинства человека таких предков. Самым главным достоинством Пушкина оказывается его патриотизм, отчего очень важное значение приобретает его письмо к Бенкендорфу 1831 г., где поэт пишет: «пускай позволят нам, русским писателям, отражать бесстыдные и невежественные нападения иностранных газет». Относительно Лермонтова говорится: «Лермонтов не всегда и не вполне стоит на страже национальных интересов и русских симпатий... то же настроение, дружеский тон по отношению к горцам и враждебный к России, чувствуется и в других кавказских мотивах поэта... Нежелательны для национального воспитания и почти все стихотворения, посвященные Наполеону».

Этих выписок достаточно, чтобы представить вполне ясно, как должен преподаваться в такой национальной школе Гоголь, у которого «самым замечательным и важным в деле национального воспитания художественным образом является Тарас Бульба», что же касается «Ревизора» и «Мертвых душ», то здесь преподаватель должен отметить, что и у Манилова, и у Ноздрева, и у Петуха очень много чисто русских и, в сущности говоря, очень хороших свойств.

Само собой разумеется, что с этой точки зрения и русская история из огромного и сложного процесса исторического развития, изучаемого по возможности научно и объективно, превра-

шается чуть ли не в ряд нравоучений, в какую-то рекламу русского дела, в сплошную Россиаду.

Нет надобности приводить особенно много доказательств, чтобы подвергнуть сомнению воспитательную ценность подобного преподавания, — ведь здесь, в лучшем случае, ученикам настойчиво будет по каждому поводу навязываться то, что они сами должны бы вывести, как результат обдуманного, сознательного изучения предлагаемого материала; вряд ли подобная система может обеспечить даже то, что мыслится целью этой вовсе не национальной, а чисто националистической школы, — история педагогического дела не раз показывала, что наиболее закоренелые атеисты выходили как раз из самых фанатичных конфессиональных школ, самых ярых врагов классического образования давали именно наиболее ретивые классические школы и т.д.

Точно так же увеличение числа уроков и материала по русским предметам не даст еще, само по себе, никаких гарантий, что все эти сведения, преподаваемые в большем объеме и с большей интенсивностью, произведут в результате воспитание, т.е. широкое воздействие на всю личность воспитываемого, на его интеллектуальность, на его чувства и на волю, что они возбуждают в нем активную реакцию — волевую деятельность, работу духа, стремящуюся к достижению поставленных идеалов, что они возбуждают работу нравственного чувства и направят всю будущую деятельность воспитываемого на служение своему народу, на творчество путем этого служения высших культурных и этических ценностей.

IV.

Таким образом, при всех преимуществах широкой философской постановки вопроса о национальном воспитании, нельзя не признать всей затруднительности в данном случае построения воспитательной системы из таких неопределенных идей, как дух народа, особенности русской нации, ее место в мировой истории, ее будущее слово и т.д. Поэтому, в надежде на более прочные результаты, приходится удовлетворяться более скромной попыткой построить систему национальной школы на иных — более реальных, более поддающихся научному анализу фактах. Точно так же, не отрицая важности коренного изменения программы существующего учебного курса и трактовки отдельных частей преподаваемых предметов, необходимо все же признать, что одной лишь этой меры далеко не достаточно, что приходится подумать о каком-то ином преобразовании школы, которое, действительно, сделало бы ее мощным фактором национального воспитания.

Переходя теперь к решению вопроса о том, как определить эти реальные, доступные научному рассмотрению принципы и факты, которые должны стать исходным пунктом для построе-

ния системы национального воспитания, мы вправе сделать естественное предположение, что в этом отношении и здесь — в такой реальной и практической области, как педагогика, — дело скорее всего обстоит так же, как и в других, таких же реальных, таких же практических отраслях жизни, как, например, в сельском хозяйстве, в промышленности и в торговле, в инженерном искусстве, в военном деле и т.д.

То требование, которое предъявляется к школе сторонниками национального воспитания, т.е. чтобы школа вполне соответствовала тем особенностям, которые характерны именно для России и которые отличают ее от других стран, чтобы она отвечала нашей национально-индивидуальной сущности, — это требование давно уже с тем или иным успехом осуществлено как в нашей хозяйственной жизни, так и в других из названных областей, например в военном деле. Здесь это требование в некоторых случаях является настолько естественным, например в области торгово-промышленной, что об этом и вопроса здесь не может возникнуть, — ясное дело, что всякое хозяйственное предприятие, не отвечающее особенностям и потребностям своей страны, неизбежно обрекается на гибель; вполне понятно, что и русская хозяйственная жизнь иначе не могла бы и существовать, как естественно вытекая из всех особенностей географического положения, почвы, климата нашей страны и соответствия средствам и потребностям ее населения; поэтому в области сельского хозяйства, торговли и промышленности самые прекрасные способы обработки земли, производства и выделки товаров, свойственные другим странам, не могут быть перенесены в русскую обстановку без основательного их изменения, сообразно особенностям жизни нашей страны. Экономика всех стран и народов настолько естественно вытекает из их национально-индивидуальных особенностей и настолько органически им соответствует, что здесь и само понятие «национализация» совершенно не нужно, а если и существует, как, например, теперь в России, то либо имеет совсем особый смысл, либо вызывает сомнения в своем реальном праве на существование.

Между тем ни одному экономисту, ни одному промышленнику или торговцу и в голову не придет определять постановку нашего хозяйства или отдельного предприятия, какое бы важное общегосударственное значение оно ни имело, в зависимости от тех или иных взглядов на то, какая миссия предстоит России в мировой истории, какими особенностями отличается русская культура и т.д. Но в то же время в сельском хозяйстве, в торговле и в промышленности производится в целях рационализации экономической жизни самый тщательный, не допускающий никаких сомнительных величин и данных анализ реальных, доступных учету условий хозяйства, как, например, покупательная сила населения, количество и качество требуемых

им, для каждой данной части страны отдельно, товаров, количество имеющихся в стране продуктов и потребных для обработки материалов, стоимость их производства, степень работоспособности населения, зависимость от иностранных производителей — в цифрах ввоза и вывоза — и т.д. Здесь заглядывают и в будущее, но не в то отдаленное будущее, о котором так охотно говорят философы и социологи, а в ближайшее, доступное фактическому и цифровому определению будущее, чтобы предугадать, в каком направлении и как будет меняться хозяйственная жизнь, в зависимости от происходящих ныне изменений в области науки, техники и политики. Куда бы ни взглянул экономист, он всюду должен иметь в виду лишь факты, цифры, он может оперировать лишь с построенными на них выводами, далекими от какой-либо метафизики в дурном смысле этого слова. Если в экономике и существуют разного рода теории, то они являются лишь методом рассмотрения и оценки фактов хозяйственной жизни.

Точно так же и в военном деле генеральные штабы оперируют с вполне реальными фактами, интересуясь прошлым лишь с чисто деловой точки зрения — чтобы получить указания относительно тактики-стратегии, чтобы на основании детального анализа, скажем, русско-японской кампании внести необходимые изменения в принятую до сих пор систему движения отрядов, ведения артиллерийского боя, снаряжения войск и т.д. Если заглядывают в будущее, то опять-таки для вполне реальных задач — чтобы учесть все ближайшие новости в технике военного дела и вывести отсюда данные для возведения крепостей, для постройки кораблей и т.д. Кроме этого, главнейшей задачей военных организаций каждого государства является зоркое, самое внимательное наблюдение всех явлений текущей жизни, всех ее изменений в самых разных и далеко друг от друга стоящих областях с тем, чтобы использовать каждое такое изменение для военного дела, — понастроить аэропланов, создать новый вид подводных лодок, изменить состав взрывчатых веществ. Где бы ни произошла какая-либо перемена, она сейчас же соответствующим образом отражается на работе военных министерств: изобретается беспроволочный телеграф, — многое меняется в морской войне, получается известие о падении такого-то министерства, и сейчас же у всех соседей пишется новая дислокация войск. Самое внимательное изучение всех явлений текущей жизни и возможно скорое и полное приспособление к ним военного дела — вот первая задача генеральных штабов и военных министерств, задача реальная, вполне разрешимая современными научными средствами и методами, требующая лишь оперирования с реальными фактами и устранения всего сомнительного, недоказуемого, не учитываемого в цифрах. Правда, здесь много говорят о психологии солдата, о духе армии, но все это, опять-таки, рассматривается, может быть, грубо эмпирически,

но как вполне реальные факты, из коих могут быть сделаны практически выводы; так, в психологии солдата выносливость определяется количеством переходов и длиной пройденного пути, количеством и качеством потребного для боеспособности минимума пищи; стойкость — высотой процента убыли, по достижении коего часть не может идти вперед либо удерживаться на позиции; дух — количеством грамотных, степенью понятливости солдат, количеством и характером дисциплинарных проступков и т.д. Как далеко это от тех характеристик русского народа, которые так часто предлагаются для постройки национальной школы, для раскрытия понятия национального воспитания!

Таким образом, для определения принципов, коими надлежит руководиться при организации русской национальной школы, необходимо следующее:

1. Анализ всей совокупности реальных фактов текущей русской жизни и определение их педагогической значимости.

2. Выяснение ближайшего направления этих течений и учет вырисовывающихся в будущем новых явлений хозяйственной, общественной, политической и культурной жизни России.

Подобный учет для целей педагогического дела всех изменений российской жизни и их проекций предполагает, очевидно, никогда не останавливающуюся постоянную работу, делающую невозможной какую-нибудь вполне установленную, раз навсегда вполне законченную форму национальной школы. Здесь может быть установлено лишь одно — цель школы, все же остальное должно быть вложено конкретными условиями данного момента, новую, вечно меняющуюся действительностью.

Национальная школа — вовсе не какое-нибудь грандиозное стильное здание, для которого далее нужен лишь ремонт да кое-какие пристройки. Национальная школа — это движение вперед организованной, дисциплинированной, знающей, зачем она идет, массы; это поход, где известна лишь цель, где с каждым новым этапом открываются новые горизонты, новые пути, где завтра станет, быть может, ненужным то, без чего сегодня нельзя идти, где вся задача вождей сводится к умению найти при всяких обстоятельствах, превозмочь трудности и открыть самые легкие, самые короткие пути вперед.

Сущность национальной школы не в статике, а в динамике.

V.

Переходя к анализу важнейших изменений, происходящих ныне в хозяйственной, общественной, государственной и духовной жизни России, и к учету их педагогической значимости, необходимо оговориться, что данная статья, имея свою целью лишь наметить те вопросы, без решения коих не может

быть построена теория национальной русской школы, вовсе не претендует на самое решение таких вопросов. Здесь лишь ставится, но не решается вопрос о национальном воспитании.

Изменения, намечающиеся ныне в нашей хозяйственной жизни, вырисовались уже настолько отчетливо, что не могут даже возбуждать споров относительно существенных своих признаков: для каждого ясно, что Россия уже до войны вступила на путь крупнокапиталистического развития и что нынешняя война лишь усилит этот процесс; не может быть также сомнения и в том, что в нашем сельском хозяйстве, особенно после закона 9 ноября 1906 г., должны произойти огромные перемены, что наша промышленность будет мобилизована и после войны и притянет к себе громадное количество народных сил, и что наша торговля точно так же принуждена будет вступить в стадию усиленной борьбы за завоевание внутреннего рынка. Педагогическая значимость всех этих явлений чрезвычайно велика, так как в данном случае школе придется подготовить не только целые фаланги инженеров, техников, химиков, строителей, сельскохозяйственных инструкторов и т.д., но еще и огромное количество интеллигентных служащих для различных банков, контор, фабрик, заводов и других промышленных предприятий, а также целые полки рабочих с профессиональной подготовкой. И все это придется делать спешно, не теряя ни минуты времени — так, как теперь готовятся офицеры для действующей армии.

Кроме того, вряд ли в данном случае задача школы сведется лишь к усилению профессионального образования и к подготовке специалистов по разным отраслям — не надо забывать, что промышленный прогресс создается не только специалистами-техниками, но и опытными, умелыми организаторами, смелыми инициаторами и вообще людьми, умеющими выдумать порох; т.е. это означает, что школа должна будет произвести какие-то радикальные изменения и в области воспитания, чтобы ее питомцы получали ту выправку, которая ныне так настоятельно требуется жизни. Наконец, нельзя будет оставить без внимания и того факта, что уже ныне Россия занимает первое место среди народов земного шара по развитию кооперативного движения, по его экстенсивности по крайней мере, и что здесь в ближайшем уже будущем открываются громадные возможности и необычайные по широте и грандиозности перспективы, — школа должна будет отозваться и на это характернейшее для нынешней русской хозяйственной жизни явление, а не игнорировать его, как это она делала до сих пор.

Еще более значительные для педагогики те изменения, которые, отчасти вытекая из вышеуказанных явлений, замечаются ныне в нашей общественной, государственной и духовной жизни.

Указанные изменения в хозяйстве России сопровождаются прежде всего перестройкой прежних общественных групп, передвижением значительных масс населения на новые места, в новые условия и проникновением их новыми идеями; например, одна лишь предстоящая нам в области промышленности борьба за экономическое освобождение потребует перемещения из деревни в город сотен тысяч людей, причем этот процесс будет происходить с почти катастрофической быстротой.

Быстрота эта оттого может быть катастрофичной, что нет в жизни нации более опасного периода, как эпохи таких социальных сдвигов, как времена широкой деклассации всех слоев общества, — слишком скорый и резкий переход снизу вверх действует на первых порах развращающе не только на дикаря, спивающегося и вымирающего при встрече с цивилизацией, но и на каждого человека, порвавшего связь с родной почвой и лишившегося прежних своих корней, по которым ему передавалась духовная мощь того общества, в котором он ранее жил и действовал.

Дело в том, что как отдельный человек, так и разные общественные группы переживают в своем развитии последовательно три фазиса: *гетерономии, аномии и автономии**.

Гетерономия есть такое состояние, когда нравственная жизнь человека и его деятельность регулируются внешними для него факторами, бессознательными или сознательными — таковы, например, привычный уклад жизни, традиционные нравственные воззрения и обычаи, общественное мнение, внушения семьи, церкви, закона и т.д. Так живет ребенок, повинующийся авторитету родителей, так течет жизнь в патриархальных селах и городках, а также во всех замкнутых или однородных по составу общественных группах.

Аномия является одновременно и падением, и возвышением — юноша начинает критически относиться к предписаниям взрослых, начинает вдумываться в привычные авторитеты и приходит постепенно к отрицанию их, причем некоторое время, до выработки новых — своих убеждений и умения жить по ним, до наступления времени нравственной автономии он переживает период, когда для него нет ничего святого — период нравственного нигилизма, когда «все позволено». Воспитатели знают, как опасно это время, какими уродствами сопровождается оно. Не менее опасен этот период и в жизни нации, особенно у нас, где всякий шаг вверх по социальной лестнице почти всегда оказывается полным разрывом с прошлым: ведь у нас, до сих пор по крайней мере, крестьянин, получивший образование хотя бы в размере высшего начального училища, уже потерян для крестьянства, уже чужд ему; сын ремесленника или мелкого купца, надев университетский знак, также становится отрезанным лом-

*См. *Напопн*. Социальная педагогика. — СПб., 1911.

тем для своей прежней среды. Разрывающие таким образом со своим общественным прошлым теряют очень много из того, чем питала их прежде покинутая ими среда, и в то же время зачастую ничего не получают взамен от новой, слишком еще непривычный для них культурной атмосферы, слишком непохожей на то, чем долгие годы жила русская деревня или какой-нибудь патриархальный городок, где считается неприличным, если девушка в будний день пройдет по улице без какого-нибудь дела. Такой-то разрыв и переход в условие новой жизни — переход резкий и ничем не смягченный — и наблюдается ныне у нас повсюду. Им и его следствиями окрашена вся наша русская современная жизнь; этот резкий разрыв со своими корнями является духом нашего времени и стилем, проникающим всю нашу эпоху.

Так в деревне, развороченной законом 9 ноября и разваленной капиталистическим развитием, начинает выделяться крестьянская буржуазия, а с другой стороны — крестьянский пролетариат, в значительной своей части уходящий в города на фабрики и заводы; замечается и иное — дух большого торгово-промышленного города XX века проникает и в нашу деревню, еще не так давно жившую с опозданием иной раз лет на сто против города; такой же разрыв со своим классом происходит и среди городских масс, где благодаря усиленному росту нашей промышленности и торговли и связанному с этим увеличению числа различных банков, управлений, канцелярий и т.д. становится возможным самый быстрый разрыв многих из народных масс со своим прежним классом. Наконец, этому в высшей степени способствовала и существующая до сих пор у нас система образования, когда школ было недостаточно, чтобы систематически выкачивать из народа все наиболее талантливое и превращать его через перегонку в высших учебных заведениях в титулярных советников, и в то же время школ оказывалось слишком мало, чтобы обеспечить народу всеобщее, равное и достаточно глубокое образование, чтобы хоть немного смягчить этот столь губительный безэтапный скачок от древлянского жития в атмосферу крупного торгово-промышленного центра, чтобы хоть этим предохранить народные низы, жившие доселе патриархальным укладом, от разлагающего дыхания капитализма и большого города.

Быстрые, безэтапные прорывы от одной культуры к другой, из варварства в цивилизацию так же опасны, как быстрый безпромежуточный переход со дна водолазного колокола, от давления нескольких атмосфер, наверх в нормальную атмосферу. Социологи и историки давно уже подметили, что дикари, слишком быстро окунувшиеся в европейскую цивилизацию, обычно очень скоро вымирают сплошь, до самого корня, от нравственной распущенности, от алкоголизма, от эпидемически развивающейся среди них преступности. Такой же дегенерации подвер-

глись и высшие классы некоторых германских государств, основанных на развалинах Римской империи (напр., Меровинги); аналогичный процесс какой-то сплошной оргии пьянства, разврата, жестокости и преступности пережили и верхние слои русского общества сейчас же после Петра Великого, когда они перестали гнушаться Европы и приобрели вкус к новым, доселе неведомым им благам европейской цивилизации. Это же явление стало вновь привлекать внимание социологов уже в наши дни, когда жизнь всюду стала демократизироваться и американизироваться и когда движение вверх с низов культурной и социальной лестницы стало совершаться не по спиральной, как раньше, а по прямой линии, — демократизация обходится недешево обществу: за нее приходится расплачиваться частным и временным понижением культурности, огрубением и опощением вкусов, повышением преступности и еще многими явлениями, давно уже учтенными в Западной Европе и пока лишь впервые появляющимися у нас. Даже в странах с такою старой, широко и глубоко въевшейся культурой, как Франция, — даже там этот резкий переход из одной культурной атмосферы в другую останавливает, и неоднократно, внимание писателей и мыслителей.

Так, в последнем десятилетии XIX века Моррис Боррес выпускает роман «Les déracinés», где старается показать, что человек настолько тесно связан со своею родною общественною средой, что лишь оставаясь в ней он может достигнуть максимального развития своих способностей, и наоборот, он гибнет, если растет в иной культурной среде, чем родная, с детства привычная ему и его предкам духовно-нравственная атмосфера; так, герои его романа, семеро лотарингцев уже с детства вырываются с корнем из своей местной культуры, воспитываясь в учебном заведении, которое, как и вообще все французские государственные школы, не признает никаких местных различий; далее они окончательно вырывают последние корни, соединявшие их с родной землей, переселяясь в Париж, а там один за другим гибнут, так как, оголив свою душу от нравственных, с молоком матери впитанных чувств, они скоро превращаются в спекулянтов, корыстолюбцев и преступников. Ту же мысль развивает в романе «L'эстар» Поль Бурже, если не Бог весть какой мыслитель, то во всяком случае чуткий писатель, знающий, что и когда надо писать, чтобы иметь успех в обществе. В этом романе описывается постепенное разложение семьи одного парижского профессора, выбившегося вверх из низов провинциальной рабочей массы: профессор был силен, он пробился и выдержал до конца, но его семья не могла вынести новой, непривычной ей или, лучше сказать, унаследованному ею психоорганизму культурной атмосферы.

Если в такой стране, как Франция, процесс демократизации жизни может сопровождаться такими явлениями, то у нас этот

процесс тем более должен быть внимательно проанализирован и учтен, а особенно педагогами и школой. Ведь и до сего времени у нас неладно обстояло с интеллигенцией и народом — долго спорили и не могли решить, кто лучше или кто хуже, кто кого должен спасать, — вспомним хотя бы нашумевшую в свое время махаевщину, а также литературу по поводу пресловутых «Вех» и все громы и анафемы, посыпавшиеся на авторов этого сборника, а с другой стороны — прежний культ мужика. Из всех этих споров одно обстоятельство можно считать доказанным — что отношения между культурными верхами нашего национального организма, интеллигенцией, и его низами, народом, до сих пор еще своеобразны или ненормальны, что нашей интеллигенции или по крайней мере какой-то части ее недостает каких-то связующих ее с народом звеньев, недостает того, что могло бы, как корни из родной земли, давать ей жизнь, творчество, общность с народом настроений и бессознательных переживаний. Между интеллигенцией и народом остается и по сию пору если не пропасть, то ничем не заполненное пустое пространство, причем возможно, что различие здесь, между этими разными духовными атмосферами, не только *количественное*, т.е. разница состоит не только в том, что одни образованны, культурны, читают Бальмонта, слушают Шалапина, ходят на футуристов и пьют ныне коньяк, а другие необразованны, читают сонник, слушают трактирный граммофон, ходят по субботам с женами в баню париться и услаждаются денатуратом, — возможно, что здесь лежит какое-то более серьезное, *не столько количественное, сколько качественное* различие культур, т.е. что наш народ не столько ниже по культуре, сколько *иной* культуры, чем интеллигенция; возможно, что у нас имеется, в сущности говоря, два народа, воспитанных на разных культурах, имевших разную историю, хотя и соприкасавшихся все время, разных по духовным своим привычкам и идеалам, хотя и одинаковых по основному душевному своему складу.

Ведь в русской жизни еще со времен Ивана Грозного можно подметить начало какого-то общественного пока раскола, ибо тогда уже стали расходитьсь врозь Русь служилая властвовавшая, и Русь крестьянская, постепенно закрепощаемая либо уходящая из государства в казачество. Разразившаяся в эпоху Смуты борьба между этими двумя сторонами закончилась неудачно для крестьянства, после чего, уже при Никоне, к расколу общественному присоединяется также и религиозно-духовный раскол — верхняя Русь разрывает прежние связи с нижней Русью и в том, что всегда является у всех народов основой культурного единства — в церкви; нижняя Русь, хотя и не в большинства своем, но во всяком случае в наиболее жизненной своей части не пошла за Никоном, оторвалась от верхов и, оставшись при старой своей вере, проявила в этом отъединении громадную религиозную энергию. Старообрядцев, а затем

разных сектантов было немного сравнительно с общей массой, но они создали целый сонм железных людей, где имелись и мученики за веру, и политические бойцы, и колонизаторы, создававшие богатства на берегах Ледовитого океана, и замечательные хозяйственные деятели, промышленники и купцы. Чтобы понять все богатство духовной сути русского народа, чтобы оценить неисчерпаемые запасы энергии, творчества и умения его строить жизнь, надо повнимательнее отнестись к истории нашего раскола, надо видеть в нем не историю разных мелких и прекурьезных иногда толков и согласий, а проявление громадной, ненасытной религиозной жажды и великое томление народной души, взыскующей Града Божьего. Раскол создал не только мелкую борьбу за мелкие богословские и обрядовые различия, вроде двосперстия и хождения посолонь, но он внес в жизнь народных масс еще и свою особую, проникающую во все частности повседневной жизни культуру, которая и по сию пору резко отличает крестьянина-старообрядца от крестьянина-православного; так, самые пристрастные исследователи раскола нередко успех его и стойкость принуждены были объяснять очень сильной самодеятельностью, организованностью и самопомощью раскольничьих и сектантских общин. У нас так часто ахают на отсутствие инициативы и общественной ответственности у народа, так много говорят об отсутствии в нашем быту личностей и в то же время совершенно упускают из виду один до сих пор еще недостаточно оцененный факт.

Только у английской расы да у нас, русских, имеются церкви и секты, созданные не учеными богословами и философами из верхних, власть имущих слоев, а простою, серою народною массой; только у нас да у англичан эти возникшие исключительно путем народной самодеятельности религиозные сообщества не только не погибли, но, пройдя через долгую и трудную борьбу, через мученичество, через изгнание из родины, через разорение, выросли, окрепли и способствовали расширению этнографических и политических границ нации, создавали культуру и жизнь в диких, нетронутых еще рукою человека лесах, болотах и дебрях Аляски, Сибири, Канады, Приуралья и Поморья. И по сию пору у нас в религиозных исканиях народа чувствуется мощь и величие. С другой стороны, какими жалкими, рядом с народными исканиями, кажутся религиозные потуги нашего интеллигентного общества — все эти богоискательские развлеченья, как метко выразился кто-то по поводу столь частых за последние годы рефератов и дискуссий на религиозные темы; сравнивая их хотя бы с трагическим исканием Бога наших духоборов, простых мужиков, выселившихся в Канаду и немало чудивших там, мы видим ясно, в чем здесь разница, почему какой-нибудь братец Иванушка со своими нехитрыми проповедями гораздо больше значит в деле религиозного строительства, чем высокообразованный Меержковский со всеми его хитроумными тезисами, антитезисами

ВВ *Интереснейший раздел работы.*

Автор пытается осмыслить новую эпоху в истории России — эпоху капитализации. Поначалу он оценивает ее как явный прогресс, как неотвратимое движение по пути исторического развития. Он хочет связать образование с временем социальных перемен. В характеристике народности превалируют новые мотивы: «анализ всей совокупности реальных фактов текущей русской жизни и определение их педагогической значимости», «ближайшего направления этих течений» и, наконец, «сущность национальной школы не в статике, а в динамике».

Отдавая долг времени, В.Н.Сорока-Росинский отводит школе роль ведомого, обслуживающего новые условия жизни. Что касается обучения, тут все ясно: надо давать знания, которые приведут к появлению необходимого числа инженеров, техников, химиков, строителей и т.д. О воспитании автор говорит более расплывчато и менее определенно: «школа должна произвести какие-то радикальные изменения и в области воспитания, чтобы ее питомцы получили ту правку, которая ныне так действительно требуется жизни».

Читая дальше, ясно замечаешь, как постепенно меняются настроения педагога, как близко они подходят к нашей ситуации: «Нет в жизни нации более опасного периода, как эпохи таких социальных

и синтезами, очень, может быть, поучительными с богословско-философской точки зрения, но так же мало пригодными для живой веры, как самая лучшая aqua descillata для питания живого организма.

После Петра Великого к расколу общественному и религиозному присоединился еще и раскол культурный, когда прервалась связь между верхней и нижней Русью, основанная на единстве факторов образования и воспитания — науке, литературе и искусстве: в то время как верхи обратились к западной цивилизации, низы остались при старых народных песнях, Бовах-Королевичах и трех китах, подпирющих землю. Наконец, дошедшее при Екатерине II до апогея крепостничества и полный захват дворянством всей жизни прервали и последние связи, какие еще оставались между завитыми, напудренными, разодетыми по последней парижской моде, говорящими и думающими по-французски барами — и сермяжными низами, мужиками. Барская и мужичья Русь превратилась в два не понимающие уже друг друга враждебные народа. Столетие — слишком незначительный для истории период, чтобы этот глубокий духовный раскол мог бы сгладиться: и по сию пору, до самых последних дней мы чувствуем наследие этого отъединения; до самого последнего времени крестьянство, мешанство и серое купечество, с одной стороны, и интеллигенция, чиновничество и дворянство, с другой стороны, стоят у нас если не всегда как враждебные, то постоянно как чуждые духовно (но не душевно, не психо-физиологически) силы, как *две разные и по высоте, и по характеру культуры.*

сдвигов». Причем чем с большей скоростью они совершаются, тем хуже.

Давно известно, что Россия — страна крайностей. К сожалению, чувство меры не есть черта нашего национального характера. Резкий переход от патриархальной старины и тоталитарного зажима к свободе и вседозволенности сопровождается нравственным нигилизмом, полным разрывом с прошлым, поклонением чуждой культуре и т.д.

Особенно болезненно переносит педагог «резкий разрыв со своими корнями» — эту черту он считает духом времени, стилем времени, «проникающим всю нашу эпоху».

В поисках исторических аналогий автор обращается к трудам социологов и историков и приходит к жестким выводам: «Дикари, слишком быстро окунувшись в европейскую цивилизацию, обычно очень скоро вымирают... от нравственной распушенности, от алкоголизма, от эпидемически развивающейся среди них преступности». И за демократию тоже приходится расплачиваться, прежде всего падением культуры.

В развитых европейских странах, прошедших в какой-то мере этот опасный путь, такие процессы находятся под пристальным вниманием писателей и мыслителей.

Наша творческая интеллигенция сама привела к власти новую политическую элиту, а теперь занята критикой последствий глубокого духовного раскола в стране. Таких людей В.Н.Сорока-Росинский пренебрежительно называет интеллигентщиной.

Лишь события последнего времени разломали эту разъединявшую доселе нас стену — жизнь получила такой толчок, что все пришло в движение, все смешалось, и вполне возможно, что там — на полях битв — и здесь — в наших кооперативах — ныне начинает уже выковываться, как результат общей борьбы, общих страданий и радостей, взаимных влияний и воздействий, что-то новое — молодая, грядущая Россия.

ПУТЬ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

(Продолжение)

6.

Так ли дело обстоит с отношениями верхов и низов нашей нации, как это представляется согласно вышеприведенному взгляду, или здесь имеется некоторое преувеличение — вопрос спорный, который в настоящей статье не может быть решен в полном объеме. В таком исчерпывающем решении в данном случае и надобности не встречается, ибо, как об этом уже было упомянуто выше, здесь вопросы не решаются, а ставятся; здесь необходимо лишь указать, что та теория воспитания, которая стремится построить школу на соответствии ее с индивидуально-национальными особенностями нашего народа, не может миновать вопроса о том, как учесть в терминах педагогики этот безэтапный и всюду замечающийся ныне переход от народных низов к

социальным верхам, как необходимо реагировать в педагогическом отношении на этот катастрофический разрыв целых групп народа со своими корнями, связывавшими их с прежней средой, бытом и мировоззрением, как предотвратить грозные последствия таких переходов и разрывов, особенно опасные, если имеется хоть малейшее вероятие, что между верхней и нижней Русью лежит не только количественное, но и качественное различие культур.

Выше было указано, что такой именно разрыв и переход в условия новой жизни наблюдался у нас и до войны, и что его следствиями окрашена вся наша жизнь, что этот разрыв с корнями является духом нашего времени и стилем, проникающим через всю нашу эпоху. Теперь попытаемся привести некоторые иллюстрации этой мысли.

Тем слоем общества, промежуточным между культурными низами и верхами нашей нации, который переживает это критическое время нравственной аномии, отстав от одного берега, периода духовной гетерономии, и не пристав к другому, к состоянию духовной автономии, мы считаем не интеллигенцию, как это могло бы быть истолковано, а тех «declassés» или «detacinés», которых мы условимся называть интеллигентщиной в отличие от старой породистой интеллигенции.

Эту интеллигентшину так красочно описывал Чехов — украшенная университетскими значками, но вечно пьяная, неопрятная, неряшливая, нетерпимая, она годна лишь на то, чтобы принадлежать либо к угнетателям, либо к угнетенным, рассуждать о Дарвине, но жить как печенег. Эта интеллигентщина чрезвычайно увеличилась и размножилась со времен Чехова, во многом изменилась и все больше и больше, хотя несколько по-иному, чувствуя ныне в городах, особенно в крупных, где Ивановы Павлы выдерживают 500 представлений подряд, но где нет ни одной порядочной пьесы с именем классиков нашей художественной литературы, которая пользовалась бы хотя одной пятой такого же успеха. В Петрограде особенно рельефно проявилась эта интеллигентщина во время войны.

Надо вспомнить то незабвенное время — первые святые минуты наступившей вдруг трезвости, когда всюду чувствовалось особое настроение и на всех лицах была тихая умиленная радость, словно Светлый праздник вдруг сошел на русскую землю, словно осенила ее своею благодатью Мать Божия Нечаянной Радости. В эти незабвенные дни пьяных не было — даже на Обводном канале. Лишь на центральных улицах и в ресторанах встречались пьяненькие в котелках и в фуражках с кокардой — это и есть интеллигентщина. Она чувствуется в тех иногда очень приличных с виду домах, где хозяйка до ужина занимает гостей разговорами о том возрождении, которое замечается теперь в отрезвевшей деревне, а во время ужина добродушно потчует темными путями добытым вином своих растроганных таким угощением гостей.

Интеллигентщина отражается на всех проявлениях нашей жизни и прежде всего на таком чутком показателе душевной жизни нации, как язык: так, например, простой народ, сохранивший нетронутым свое мировоззрение, обладает инстинктивным чутьем русского языка, употребляя, правда, много местных слов, произнося их по-своему, со всякими усечениями и т.д., но зато безошибочно применяя основные законы словообразования, склонений и спряжений и подчиняя им и иностранные слова. Таким же чутьем обладает и наша породистая интеллигенция, чутьем, обогащенным еще знанием, — это язык нашей классической литературы, воспользовавшейся и народной речью, и иностранными словами, отбросив ненужные варваризмы и приняв необходимые иностранные термины, как своего рода равноправных братьев, не коверкая их произношения, но подчиняя их всем законам русской грамматики и склоняя те из них, которые имеют свойственные русским именам данного рода окончания. Таков язык Пушкина, Тургенева и Чехова; на этом языке говорит действительно культурное общество, где склоняются имена Байрона, Шиллера, Лассалья, Берклея, Барбароссы и т.д.

Совершенно иначе говорит интеллигентщина — она утратила инстинктивное чутье языка, она забыла природную грамматику, известную каждой просвирне, но еще не научилась грамматике научной. Особенно теряется интеллигентщина при встрече с иностранным словом — к нему интеллигентщина чувствует одновременно и слабость, и почтение: ведь для Смердякова, типичного представителя этого промежуточного общественного слоя, как и для девицы с длинным шлейфом, бегавшей к нему за сулом, все иностранное было синонимом благородного и, наоборот, русское равнялось мужичьему, «подлому»; вероятно, Смердяков говорил вместо «завтрак» — «фрыштык», говорил это слово с особым шиком, поэтому и для современной интеллигентщины представляется совершенно немислимым, как это можно иностранное, благородное имя склонять, как какое-нибудь обыкновенное русское: «все иностранные фамилии и названия, от которых нельзя образовывать женского рода, не склоняются ни в каком роде» — вот правило, которое, рассудку вопреки, наперекор стихиям, начинает приобретать ныне право гражданства — характерный признак, по которому можно отличать интеллигентщину от интеллигенции.

Разрыв с корнями и быстрое деклассирование отразились на жизни деревни и провинции также и проявлениями той нравственной распушенности, которая неразрывно связана с переходным периодом нравственной аномии; они отразились в столь недавнем безудержном пьянстве и в недавней злобе дня — в непомерно разившемся всюду хулиганстве; причем и то и другое сказывается острее всего в той среде, которая составляется из этих деклассировавшихся — в пригородных и близких к фабрич-

но-заводским центрам деревнях, в среде мелкого уездного мещанства, носящего уже взамен косоворотки белье «Монополь», в среде мелкого чиновничества, сельского кулачества, среди недавнего купечества, вынырнувшего благодаря удачливости из уездных лавочников в плутократию больших городов. Если приглядеться к жизни представителей этой разношерстной массы, если отвлечься от их внешней интеллигентности, надетой как платье из магазина готовых вещей, то в их пьянстве, в их азартных играх, картах и лото, в их нравственной распущенности вспоминаются давно минувшие времена торжества дикарей на развалинах завоеванного города древней романской или эллинской цивилизации.

После войны этот процесс деклассации пойдет еще скорее, он будет сопровождаться при этом необычайным подъемом индивидуальных, личных тяготений, напоминающих то, что переживали французы в начале XIX в. Но если тогда лишь совсем никуда негодный солдат не мечтал о маршальском жезле, то у нас ближайшие за войною дни всякий талантливый конторщик сможет не без оснований подумывать об автомобиле либо о собственной банкирской конторе. Самые широкие возможности станут открываться в наших больших городах перед теми, кто еще недавно жил мирным, деревенским житием в какой-нибудь провинциальной глуши. Все талантливое, все жизнеспособное потянется вверх; ибо тогда не надо будет ни денег, ни прежнего каторжного труда, ни даже особых дарований, чтобы в такие периоды жизни народа стать богачом — для этого иногда достаточно бывает лишь удачливости, бесцеремонности и иных качеств, коими обладают герои столь частых в такие времена процессов, неудачно закончившие свое постоянное лавирование между обладанием миллионами рублей и каторжными работами.

После войны вместе с подъемом народного творчества, с усиленным ростом индивидуальной и общественной инициативы мы

NB *Все-таки как удивительно повторяет наша современная жизнь ситуацию начала XIX века в России! Даже появление нового типа людей, которых мы называем «новыми русскими», очень похоже на «новых ташкентцев», которые являют собой сложное соединение продуктов демократизации и крупного капитала.*

переживем также и новое ташкентство; но этот новый ташкентец не чета будет щедринскому — в нем мы увидим сложное соединение продуктов демократизирующейся жизни и крупного капитала. Этот ташкентец не получил еще своего особого имени, но он уже чувствуется всюду, и вскоре он явится героем нашего времени: ведь его родичи на Западе уже стремятся к министерским портфелям, часто уже владеют ими так же, как владеют влиятельнейшими газетами, а через них общественным мнением.

Сторонники национального воспитания, отмечая это характернейшее явление в развитии русского общества переживаемой ныне эпохи, не должны пытаться стать против этого процесса или стремиться к его уничтожению. Нет, демократизация жизни есть факт, который надо принять со всеми его последствиями и к которому необходимо приспособить и школу, и систему образования и воспитания. Хотя эта демократизация на первых, по крайней мере, порах является одновременно и варваризацией

NB *Продолжая размышления о демократизации общественной жизни, педагог поднимает очень сложный вопрос «школа и время». С одной стороны, школа живет в обществе, переживающем конкретный период своего развития. Система образования не может не учитывать особенности современного ей социума, она как бы адаптируется к нему. С другой стороны, принимая безусловно общую демократизацию жизни, школа не является простым, зеркальным ее отражением. Она «педагогизирует» внешние влияния, компенсирует недостаточность того, что необходимо для полноценного развития ребенка, производит необходимую коррекцию.*

нашей жизни, но не надо забывать того, что варвары, разрушившие в свое время Римскую империю, сделали помимо этого разрушения и еще одно дело: они вдохнули новую жизнь в одряхлевший и исчерпавший себя апатичный мир, они положили начало новой, еще более мощной и богатой культуре.

Но, приемля демократизацию жизни, школа вовсе не должна принижаться к ней, не должна сама варваризоваться. Она должна получить такую организацию, чтобы дети всех этих деклассирующихся и теряющих свои корни получили бы от школы, взамен потерянного, новые принципы, новые нравственные устои и новые идеалы, способные довести воспитываемых до состояния нравственной автономии. Школа должна будет облегчить этот переход снизу вверх, превратившись в истинную школу нравственной и волевой тренировки, дабы ее питомцы не умножали собой массы нынешней интеллигентщины, но становились молодой, демократической или, лучше

сказать, народной интеллигенцией.

Говоря о такой реорганизации школы, нельзя миновать вопроса о том, как быть с семьей, прежней воспитательницей всех поколений, которая также переживает болезненный кризис при этом процессе демократизации жизни.

Ведь уже всюду слышны голоса, что ныне с семьей обстоит еще более неблагоприятно, чем раньше. А и раньше, как известно, русская педагогика переживала время сплошного отрицания семьи как фактора воспитания; ведь весь восемнадцатый, а отчасти и девятнадцатый век прошел под знаком грандиозной попытки создать посредством воспитания новую, лучшую породу

людей, отгородив детей с самого раннего возраста от всех «вредных» влияний семьи и жизни. Попытка эта кончилась неудачей, но настроение, ее обусловившее, осталось жить в русском обществе — ведь одной из любимейших тем нашей литературы всегда была борьба между отцами и детьми. Теперь вновь, хотя и с иной стороны, приходят к сознанию, что семья, как сознательный, целесообразный и планомерный, а не случайный фактор воспитания, если и не потеряла значение, то во многом в этом отношении изменилась.

Если спросить, кто же воспитывает в переживаемое ныне время наших детей, то в большинстве случаев относительно детворы больших городов на этот вопрос можно ответить — «никто или все, что угодно»: няньки, прислуга, двор, улица, шарманка, кинематограф, общество сверстников, футбол и менее всего семья, ибо часто семьи — не общей столовой и ночлежки, а духовной и трудовой организации, живущей общей жизнью, — такой семьи нет; не может быть в таком случае и воспитания, т.е. сознательного, целесообразного и планомерного воздействия на волю ребенка; имеется лишь известное влияние, случайно хорошее, случайно дурное, хотя и в том и в другом случае отпечатывающееся на характере детей. Так растет запущенный, заброшенный сад — иное в нем разрастается и приобретает, может быть, даже более красивый вид, чем при искусственном уходе, иное же хиреет, гложет.

Это прекращение воспитательного воздействия семьи в иных случаях бывает очевидно: например, в среде пролетариата больших городов, где и отец, и мать, и все мало-мальски подросшие дети работают на фабриках с утра до ночи, оставляя малолетних дома на попечение Господа Бога. Однако чем выше мы поднимаемся по социальной лестнице, тем менее очевидно падение воспитательного значения семьи, тем больше различные влияния на детей и частые встречи родителей с ними создают иллюзию воспитания, тем громче раздадутся протестующие голоса против сомневающих в его действительном существовании.

Поэтому необходимо подробно рассмотреть, в чем состоят те средства, те факторы воспитания, коими семья испокон веков воздействовала на детей, формируя их волю, внушая известные чувства и взгляды и прививая определенные моральные и практические привычки. А затем надлежит выяснить, что же случилось с этими факторами в семье, живущей в условиях современного городского демократизирующегося и американизирующегося уклада жизни.

В *Воспитание начинается в семье. Основологающая роль ее при всех колебаниях общества и школы остается*

Религия является первым, что скрепляет духовно семью в одно целое, что дает ей нравственное единство и одну общую высшую цель, регулиющую и направляющую жизнь

бесспорной. И первым фактором, духовно скрепляющим семью и регулирующим воспитательный процесс в ней, автор считает религию. Для В.Н.Сороки-Росинского религия — это прежде всего вера. Думается, это единственно правильный подход и для нас.

После многолетнего торжества воинствующего атеизма стремительно возросла популярность церкви. И опять, как не раз бывало на Руси, крайности порождают крайности. Если раньше закрывались церкви и на их месте возводились клубы и дворцы культуры, то теперь закрываются пустующие клубы и строятся Божьи храмы. На богослужениях яблоку негде упасть. И опять на почетных местах, как в президиумах партийных съездов, дружным строем, со свечами в твердых руках стоят нынешние руководители страны. Служители культа сегодня приглашаются для освящения и подводной лодки, и атомной станции. Хорошо это или нет? И хорошо, и плохо. Все дело в искренности и глубине веры. А вот что совершенно недопустимо — превращение религии в моду, в средство достижения карьеристских целей, в бизнес. Торговать верой — последняя степень подлости и гадства!

Но много ли имеется у нас семей с таким религиозным или идейным единством, или, наконец, хотя бы без столь традиционной для русского общества розни «отцов» и «детей»? Всем ведь известно, что дети в нашем русском обществе, особенно в интеллигентном, не говоря уже об интеллигентщине, вырастают в атмосфере полнейшего и безнадежнейшего религиозного индифферентизма, что воспитательное значение семьи, оставляющей в душе ребенка незаполненным то место, где надлежит если не гореть жарким огнем, то хоть теплиться религиозному чувству, — сводится в этом отношении к нулю.

Труд является вторым по важности фактором семейного воспитания. Он объединяет семью психологически, сплачивая ее членов в повседневной практической жизни и придавая единство их интересам; он лучше всяких проповедей и поучений воспитывает ребенка в любви к работе, — ведь уже один только вид дружно и упорно трудящихся отца, матери, старших братьев и

сестер действует на ребенка заразительно: дети, как обезьяны, склонны к подражанию, они не могут сидеть спокойно, когда все вокруг них работает, они сами стремятся во что бы то ни стало принять тогда посильное участие в работе, сначала играя, а затем постепенно и втягиваясь в настоящий труд. И как горд ребенок, когда на него возлагают какие-нибудь маленькие, но самостоятельные поручения.

Вот такой-то труд сразу вводит ребенка в семью не как баловня, не как потребителя чужой работы, но как сотрудника, как участника в общей работе; при этом сотрудничестве ребенок рано учится подчинять свои действия одной, не только своей, личной, но общей цели; он приучается в случае удачи испытывать не только свою личную, но общую радость, он узнает и общее горе, отодвигающее на задний план его личные огорчения; он узнает про полезность и необходимость дисциплины; такой труд дает ребенку основу для особой гордости трудом, а далее и для чувства собственного достоинства, он с детства прививает презрение к тунеядцам, бездельникам и лодырям. В наших патриархальных уездных городках ни одна порядочная девушка из трудового класса не выйдет гулять на улицу в будни днем, — подумают, что она бездельничает.

Таково значение второго фактора семейного воспитания — труда. Но для такого педагогического его воздействия необходимо, чтобы он протекал на глазах у детей, заражая их подражанием, чтобы его целостность схватывалась детским пониманием, чтобы он мог привлечь их сотрудничество, как, например, труд крестьянина, ремесленника и т.д. Ни одного из этих условий нет у большинства семей, живущих в крупных городских центрах.

Правда, дети городского пролетариата рано узнают труд; но это не тот труд, к которому деревенский ребенок постепенно переходит от игры — помогает сначала по домашнему хозяйству, стережет стадо, а затем входит в более трудную работу. Детвора больших городов не знает этого благодатного, свойственного крестьянской семье труда — иной труд становится с малых лет знаком детям городской бедноты, труд-проклятие, наложенное на человечество за грехи его, труд слишком ранний и тяжелый, возбуждающий ненависть к себе и рождающий хулигана; лучше быть каким-нибудь апашем, чем нести под пинками и ругательствами каждодневную каторгу, — вот какая мысль естественно зарождается в мозгу задерганного, отупевшего от переутомления городского мальчика, с десяти лет таскающего уже на голове тяжелые пакеты.

Не лучше обстоит дело и в среднем классе, особенно среди интеллигенции — там часто и отец, и мать служат вне дома, не видя по целым дням своих детей. Здесь дети иногда могут очень много слышать о труде и знать, что их родители работают действительно как волю; но дети об этом могут лишь слышать, а ви-

дят-то они дома лишь отдыхающих родителей, т.е., другими словами, никогда не видят того понятного, наглядного, заразительного труда, который известен деревенскому ребенку, наблюдающему изо дня в день собственными глазами труд родителей, процесс изготовления хлеба насущного, начиная от пахоты и кончая сажанием хлебов в печку, знающему, как вырастает в поле его льняная рубашонка; ведь нельзя же сравнить с этим трудом труд чиновника, бухгалтера, литератора — труд непонятный, чуждый ребенку, неспособный поэтому при всей своей интенсивности привлечь не то что уж сотрудничество, а хотя бы простое подражание дитяти. Нет ничего мудреного, что все поучения о высоком значении труда проходят для детей этого общественного круга в лучшем случае безвредно. При таких условиях не имеет большого значения, если родители занимаются лично воспитанием детей, т.е. мать не служит, сидит дома, и так как вся домашняя работа выполняется в таких случаях прислугой, то изнывает от скуки и поучает ребенка.

На одной карикатуре изображена семья банкира, бездельничающая среди комфортабельной обстановки; только мальчик сидит и зубрит уроки, удивляясь: «Мама весь день лежит в качалке, сестры в окна смотрят, папы никогда не бывает дома, и только я один работаю».

Воспитательное значение современной семьи в этом отношении сводится к нулю.

Песня и сказка — третий воспитательный фактор — выводят ребенка за узкие пределы его семьи и знакомят в поэтической форме, воздействуя на его чувства и фантазию, с жизнью племени или родного народа, а также с окружающей природой. Чтобы по достоинству оценить все воспитательное значение песни и сказки, надо отойти в те очень далекие времена, когда члены семьи собирались после трудового дня вокруг костра или очага и заводили тут задумчивые песни про старину, про героев, про любовь, про горе — про все, что заставляет душу петь; либо слушали, затаив дыхание, сказку старого деда про былую жизнь родной страны, про битвы, про страшных зверей, русалок, богатырей... Эти песни и сказки слушались в течение многих столетий подряд, много чувств будили они из поколения в поколение, чувств стихийных, широких, общих и живым, и давно уже умершим. В этих переживаниях семья переставала быть особой ячейкой и сливалась со всем народом, со всем его не только настоящим, но и прошлым — ведь «Вниз по матушке по Волге» запели, вероятно, с Ивана Грозного, а поют и теперь и долго еще будут петь; и те чувства, которые переживались при этой песне, не исчезли — они, передаваясь из поколения в поколение и закрепляясь наследственностью, превратились мало-по-малу в органическую особенность души и стали одним из тех ее отличий, которые в совокупности образуют то, что называется национальным характером.

ром, духом народа, его стилем и что вновь просыпается в душе, когда слышишь эту песню.

Слушая с колыбели родную песню, ребенок воспитывается в направлении к этим глубоко интимным сторонам души, привыкает испытывать сильные и высокие чувства, выводящие его за пределы личной, эгоцентрической жизни, и сливается с жизнью великого целого, нации; то же самое относится и к сказкам про старину, создающим великолепный материал для будущих уроков истории, а также и к сказкам про животных: в них ребенок сливается в своей пылкой фантазии с окружающей природой, одушевляя ее всю насквозь, как это в свое время делали его предки, поэтизируя ее и превращая в бесконечно интересный, близкий и богатый мир.

Нечего и говорить, что теперь времена сказочников и песен прошли; городские дети растут, не слыша сказки, и слишком рано знакомятся с прозой жизни; да если бы над их колыбелью мать и вздумала спеть песню, то все равно она в большинстве случаев не могла бы пропеть ничего, кроме какого-нибудь очередного по текущей моде «Пупсика». В современной городской семье детям нечего спеть хором вместе с родителями, им нечего будет спеть в минуту горя или радости и потом, когда они станут большими; в нынешней семье ребята растут без роду и без племени, хотя с книжками, а иногда и с большими нравоучениями со стороны взрослых.

К такому же выводу приходим мы, если рассмотрим и остальные из важнейших факторов воспитательного воздействия семьи — традиции и авторитет.

Семейные традиции, как и вообще традиции всякой корпорации, всякого общественного союза, являются конкретизацией той внутренней духовной жизни, которая направляет, объединяет и регулирует деятельность семьи (или данной корпорации), и так же психологически необходимы и неизбежны, как внешний культ — обряд и богослужение — в религии. Всякий знает, как свято блюдется в нашем крестьянстве и в купечестве, особенно среди раскольников и сектантов, традиционный уклад жизни: распределение дня, порядок обеда, чаепитий, семейные праздники, встреча важнейших церковных и народных праздников; семейные традиции соблюдаются и в домах с хорошей дворянской или интеллигентской культурой, и всюду, где семья еще может что-нибудь хранить, передавать, знает, куда вести, и сохраняет свое идейное и кровное единство, а не превратилась в общую лишь постельку.

Из вышеизложенного явствует, что в современной семье, не объединенной ни религиозными, ни какими иными принципиальными убеждениями, ни общим со-

NB *Называя факторы семейного воспитания, автор вынужден с горечью констатировать нарастающий кризис россий-*

альными убеждениями, ни общим сотрудничеством, не может быть и традиций, ибо такой семье нечего передавать из поколения в поколение, нечего хранить, некуда вести.

ской семьи, ее разрушение, разрыв внутрисемейных и межпоколенческих связей под ударами новых экономических и социальных тенденций. Особенно болезненно этот процесс происходит в крестьянских семьях: уходит в город молодежь, городская культура нового времени отторгает вековые традиции отцов, меняется количественный и качественный состав семьи.

Может ли школа поправить дело? Может ли помочь семье? Если и может, то в очень малой степени. Она не в состоянии заменить семью и вмешаться в ее жизнь тоже не может. В России семья всегда была заповедником, закрытой системой.

«Нет недостатка в людях, — говорит Наторп*, — утверждающих, что семья принадлежит к тем организационным созданиям далекого прошлого, которые ныне стремительно вырождаются — и вырождаются именно у тех народов и в тех народных слоях, на долю которых все более и более выпадала или должна выпасть в близком будущем руководящая роль в культурном развитии. На упадок семьи смотрят, не выражая, собственно, определенного одобрения ему, как на неизбежное следствие экономического переворота, приведшего от мелкого производства к крупному производству, от ручной работы к машинной работе, от обмана с ближайшими соседями к мировому обману — и на упадок этот глядят как бы сложа руки.

«Иные же мечтают о восстановлении такого состояния, которое по большей части почти миновало и продолжает исчезать, так как оно именно и было связано с преобладанием сельскохозяйственного и промышленного мелкого производства; или же люди хотя бы уберечь от дальнейшего распада то, что еще сохранилось от такого состояния. В конце концов, это состояние — подобно состоянию средневековому, которое хотели бы вернуть... Допущение такого возвратного движения противоречит всему, что, как мы можем утверждать, нам известно из закономерности социального развития».

Национальная школа, наблюдая происходящий ныне кризис семьи, не должна складывать рук, но и не может пытаться вернуть невозвратное. Ее путь иной, путь синтеза, причем традиции, идеалы и общие чувствования, соединявшие раньше семью, национальная школа должна будет взять из того, что является таким же врожденным, интимным и близким, как и семья, — из сущности родной страны и родного народа.

Происходящая ныне демократизация русской жизни отражается и на изменениях, происходящих в нашем государственном строе, и это обстоятельство точно так же должно быть учтено национальной школой.

Это не означает вовсе, что элемент политики должен войти в школу, что в наших учебных заведениях нужно будет пропагандировать те или иные политические учения. Нет —

* Социальная педагогика. — СПб., 1911. — С. 203—204.

Школа и политика лежат в различных плоскостях, и всякая политическая пропаганда среди учащихся есть лишь развращение несовершеннолетних.

NB *Очень важный и актуальный вопрос: в каких отношениях находятся школа и политика? И опять приходится удивляться педагогической тонкости известного педагога: «Школа и политика лежат в различных плоскостях, и всякая политическая пропаганда среди учащихся есть лишь развращение несовершеннолетних. Но демократизация в области политики означает участие, в тех или иных формах, самых широких масс в устройении государственных дел». Будто для нас сказано.*

Десяток лет назад во всех нормативных документах по образованию были провозглашены деполитизация и деидеоло-

гизация как ведущие принципы образования. Из школы, даже из гуманитарных и мировоззренческих дисциплин, была изгнана политика во всех видах. В то же время окружающая школу жизнь накалялась политикой. Учителя же должны были делать вид, что это их не касается. Разгон детских организаций, существовавших в советской школе, закрепил эффект деполитизации.

Сегодня, когда маятник сокращает амплитуду своих колебаний, политический радикализм постепенно выходит из моды. И школа приходит к тому, о чем еще в 1916 г. говорил В.Н.Сорока-Росинский.

В школе не должно быть никаких политических и религиозных структур, борьбы, агитации. Но отгородить школьную жизнь железным занавесом от политики невозможно. Воспитание, образование — это не только процесс, но и форма общественного сознания, и будучи таковой, они тесно связаны с другими формами этого сознания — с моралью, политикой, наукой, культурой. С одной стороны, школьников нельзя превращать в заложников политической борьбы, но, с другой стороны, чтобы этого не случилось, они должны сами обладать определенным уровнем политической культуры. Это необходимо будущим гражданам правового демократического государства.

Вот поэтому, чем далее я читаю работу В.Н.Сороки-Росинского, тем яснее вижу усиление воспитательных мотивов образования. «Задача школы сводится к тому, чтобы давать не только знания, но

Но демократизация в области политики означает участие, в тех или иных формах, самых широких масс в устройении государственных дел — она предполагает поэтому известную степень сознательности и определенную высоту государственного воспитания этих масс, а стало быть, и подрастающих поколений. Задача школы поэтому и состоит в данном случае в организации такого государственного воспитания; но понятие государства находится в тесной связи с понятием родины, народа, нации. А это означает, что национальная школа, ставшая своим принципом эти самые понятия, в этом случае и не может миновать вопроса — как при данных условиях у нас в России должно быть организовано государственное воспитание, т.е. воспитание на принципе государственности, воспитание государственных привычек и чутья.

еще и воспитывать и при том так, как если бы каждый первоклассник предназначался к занятию государственных должностей, где необходимо иметь хорошо воспитанное государственное чутье и чувство огромной нравственной, прежде всего, ответственности...»

И вот мощный вывод: «Школа демократического государства должна стать всеобщим, для всех обязательным воспитательным учреждением».

Чтобы понять, какие требования предъявляет к школе демократизирующаяся государственная жизнь в России, надо будет воспользоваться опытом других стран, переживших уже этот процесс и учивывавших его педагогическую значимость. В этом отношении всего интереснее для нас С.Шт. Сев. Америки и Франции.

Ни в одном из крупных европейских государств демократия не достигла такого развития и не оказала такого громадного воздействия на весь склад жизни, как во Франции. Здесь народ сумел, как известно, уничтожить все наслоенные веками виды неравенства, дав каждому человеку власть — всеобщее избирательное право — и возможность безграничного прогресса во всех отраслях жизни. Ж.Клемансо в своей книге «Dans les Champs du Pouvoir» так определяет современное значение широких народных масс Франции: «Спрашивали ли вы себя когда-нибудь, какую властью обладает этот сборный люд, который читает ежедневные газеты? Знайте, что это просто-напросто абсолютный повелитель со всеобщей компетенцией, так как из его атавистических предрассудков, из его поверхностной осведомленности, из продиктованных невежеством предубеждений складывается то общественное мнение, которое правит общественными собраниями и зовется Божьим гласом» на земле и заставляет дрожать перед собою так называемых «правителей». Из элегического тона приведенной цитаты чувствуется, что Клемансо, хотя и является одним из убежденных и искренних бардов демократии, видит в ней не только светлые и всем достаточно известные стороны. «Человеку, освобожденному нами, — говорить он далее, — мы дали возможность, но не способность действовать сообразно своим склонностям, не нанося ущерба равным правам ближних. Он не окружен более стенами старых привилегий, но он остается пленником тех атавистических традиций, которые их воздвигли и которые будут охранять возможно дольше их удобно охраняемые остатки. И в результате мы с удивлением видим, что великая реформа, с таким торжеством возвешенная, лишь новый фрак на ветхом человеке. Нам говорят, что «богиня революции должна перестроить мир». Я был бы счастлив, если бы она благоволила начать с человека».

«...Все дело в том, что, вопреки народной поговорке, знать не значит мочь. Знание открывает возможности, но оно не приво-

дит их в действие, в акты. Для этого идеи должны превратиться предварительно в гражданское убеждение, без которого республика есть только монархия без монарха и борьба разнузданных интересов».

Ведь в государстве недавнего прошлого, где жизнь в значительной степени творилась сверху, был, так сказать, специальный орган, который организовывал народный труд, приводил в действие весь сложный аппарат администрации и держал в своих руках власть, — таким бывал главенствующий общественный класс, главенствующий давно, привыкший к власти и выработавший соответственные навыки; в нем происходили, правда, перемены — под давлением жизни состав людей, держащих власть, обновлялся и расширялся людьми, поднявшимися с низин общественных кругов, но все это происходило с достаточною постепенностью, так что новые пришельцы имели время и возможность приспособиться к власти, освоиться со своею ролью и взять на себя руководство жизнью. Задачи школы при таком положении вещей сводились главным образом лишь к тому, чтобы сообщить народным массам достаточное количество знаний общих и специальных; остальное предоставлялось семье, а далее власти и жизни, определявшим каждому свое место и свое дело. Иное дело в демократии: здесь движение с низов общества вверх совершается уже не по спирали, как ранее, а по вертикальным линиям, совершается не в течение нескольких поколений, постепенно и медленно, а идет быстро, иногда безо всяких посредствующих переходов.

В демократии всеобщее избирательное право дает каждому возможность завтра же стать министром, а успех в жизни, в торговле, в биржевой игре или в иных, свойственных капиталистическому хозяйству сферах, каждого человека выдвигает вверх — в то руководящее ныне всем общество, в котором единственным отличием является не присущая аристократии прежних времен высшая культура, не породистость и по наследству передаваемая привычка к власти и к ответственным высшим постам, а лишь одно — деньги, как бы и кем бы они ни были нажиты. Поэтому и задачи школы в демократическом государстве становятся иными и более сложными. Ибо если государство предоставляет каждому человеку самые широкие возможности, то оно должно вместе с этим позаботиться и о том, чтобы это не было направлено во вред обществу, хотя бы от незнания того, что полезно, а что вредно для общего дела; таким образом, всеобщее избирательное право подразумевает как необходимый коррелятив всеобщую школьную повинность. Если демократия уничтожает прежний правящий класс, веками привыкший к власти и выработавший в течение многих поколений государственные навыки и способности, то она должна позаботиться о том, чтобы ее новые вожди и руководители жизни — *homines novi*, ничего за душой не имеющие, кроме удачливости

или талантов, были бы искусными правителями, способными к государственному творчеству, и не рисковали бы напомнить известнейший миф древности о Фазтоне, не сумевшем управиться с конями бога-жизнедавца Солнца и сжегшем было землю. А так как законодателями и правителями в демократии юридически, а иногда и фактически являются все, то задача школы сводится в данном случае к тому, чтобы давать не только знания, но еще и воспитывать и при том так, как если бы каждый первоклассник предназначался к занятию государственных должностей, где необходимо иметь хорошо воспитанное государственное чутье и чувство огромной нравственной, прежде всего, ответственности...

Школа демократического государства должна стать всеобщим, для всех обязательным воспитательным учреждением.

Во Франции это осознано уже давно, поэтому Третья республика прилагает громадные усилия к тому, чтобы поднять народное образование — всеобщую школьную повинность — на максимальную высоту и дать ему выявить всю присущую ему воспитательную энергию для создания сознательных граждан, будущих строителей жизни; там всячески поощряются такие необходимые с французской точки зрения социальные инстинкты, как соревнование, честолюбие и т.д., во всех низших школах введено преподавание морали, а в средних учебных заведениях — философии, на которую в старших классах отводится наибольшее сравнительно с другими предметами число часов; для этой же цели государство ревниво устраняет иные системы воспитания, запретив, например, духовенству содержать свои школы.

И все-таки, несмотря на все эти старания, все чаще и чаще раздаются жалобы на то, что сообщаемые школой «знания» лишь открывают возможности, но не приводят в действие механизма, превращающего мысли в акты, что внедряемые в течение многих лет школьного учения идеи не превращаются, несмотря на уроки морали, гражданского воспитания и философии, в гражданское убеждение.

Причин такого несоответствия находят много — их видят, между прочим, и в том, что современная действительность отражает очень точно, как в зеркале, своего нынешнего господина — современное буржуазное общество, где человек, получив всевозможные знания в области морали, упорно не желает превращать их в дело. Поэтому автор вышеназванного сочинения, Клемансо, и приходит к мысли, что школа в своей попытке взять в свои руки политическое воспитание граждан потерпела неудачу и что эта неудача говорит лишь о бесплодности какой-либо педагогической реформы до того времени, пока социальный вопрос не будет решен в полном объеме.

Так ли это или нет — вопрос спорный. Но сама необходимость учесть педагогическую значимость вышеприведенных

фактов, поскольку им можно приискать аналогии в русской жизни, выясняется во всю свою ширь, по крайней мере для представителей той педагогики, которая не склонна сложить руки, в ожидании кончины буржуазного мира и наступления царства социализма, и которая полагает, что при всяком общественном строе в человеческой жизни всегда были, есть и будут сильны и действенны мотивы и идеалы, не поддающиеся анализу разума, порождаемые таинственными и темными силами души, что не о хлебе едином жив человек, что капитаны Скотты, вышедшие из архибуржуазной Англии, чтобы умереть на южном полюсе, думая в последнюю минуту о величии Англии, своей родины, являются вовсе не исключениями и что дело педагогики состоит в том, чтобы пользоваться для своих целей не только силами интеллекта, но и теми таинственными и темными силами, среди которых находится и такой могучий, древний и темный инстинкт, как любовь к родине и к своему народу.

ПУТЬ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

(Продолжение)

IX.

Итак, в начале статьи (см. гл. 4) была высказана мысль, что для определения принципов, коими надлежит руководиться при организации русской национальной школы, необходимо произвести анализ всей совокупности реальных фактов текущей русской жизни, выяснить ближайшее направление этих течений и учесть педагогическую значимость главнейших, вырисовывающихся в будущем, новых явлений хозяйственной, общественной, политической и культурной жизни России.

Произведенный далее анализ таковых главнейших явлений указал, что в области хозяйственной Россия стоит перед громадной работой, которая потребует мобилизации для нужд нашего национального и государственного хозяйства огромного количества людей и принуждает школу немедленно же приступить к организации не только подготовки кадров многочисленных специалистов по разным отраслям хозяйства и практических деятелей, но и воспитания соответствующих общественных деятелей, — воспитания такого настроения, когда бы эта исполинская работа над созданием промышленности и нового интенсивного хозяйства будила бы не только индивидуалистические стремления, эгоистические и хищнические побуждения, но также и сознание общности этой работы и этих индивидуальных мотивов с неким высшим единством и высшей целью — с благом страны и нации, с благом России.

Этот же анализ отметил в области происходящих ныне общественных изменений процесс демократизации жизни и общества, выражающийся, между прочим, в резком разрыве широких

народных масс с их корнями, соединявшими их прежним традиционным бытом, и быстрое классирование многочисленных общественных групп и единиц, а также безустаный прорыв вверх, либо в иные, совершенно отличные от прежних, условия быта. Считая это характернейшее для переживаемой нами ныне эпохи явление чрезвычайно опасным для социального здоровья нации, мы и здесь приходим к убеждению, что школа и в данном случае должна перестроить соответствующим образом свою организацию, чтобы взять в свои руки и нравственное, и общественное воспитание всех этих деклассирующихся, тем более что упомянутым процессом демократизации оказалась в высшей степени затронутая, если не опрокинутая, и семья — прежде столь важный фактор воспитания.

В области грядущих политических изменений этот анализ указал на приближение, чувствуемое уже с полной несомненностью, настроений, аналогичных с теми, которые уже не первый год переживаются во Франции, как и в других все более и более демократизирующихся странах; при этом не надо полагать, что указанные выше отрицательные стороны такой демократизации действуют непременно только тогда, когда она преломляется в парламентаризм. Нет — и не особенно глубокий анализ нашей русской действительности может с достаточной убедительностью показать, что если у нас «нет еще парламентной», то уже есть желтая пресса, а также много других испорченных продуктов высшей формы политической жизни, вполне соответствующих таким демократиям, как Франция либо Италия. Поэтому и в данном отношении школа должна будет взять на себя новую задачу — воспитания в духе государственности и гражданственности новых поколений, причем в этом случае вряд ли можно будет обойтись без того, чтобы не положить в основу такого воспитания принцип, который вливает жизнь и дает реальное содержание понятиям государства и гражданства, — принцип нации как нравственной идеи в вышеуказанном платоновском смысле этого слова. Тем более это придется сделать, что если у нас в России очень много говорили о гражданственности, то государственность была далеко не в моде, — имеются всем известные, очень авторитетные и убедительные указания на то, что до войны, в течение долгих лет все наше общество росло, воспитывалось и жило под влиянием антигосударственных настроений, вполне естественных в обстановке, где не допускалось расчленение понятий государства и правительства, где долго понятия отечества и его превосходительства обязательно должны были смешиваться.

Прежде чем перейти к подробному разъяснению высказанного уже выше утверждения, что попытка построить национальную школу лишь на изменении школьных программ и способов преподавания не дает еще сама по себе никаких гарантий

в том, что такая школа станет действительно органом национального воспитания, а не превратится в более или менее откровенную националистическую школьную систему, необходимо теперь же ответить, хотя бы коротко, на одно возражение, которое естественно могло возникнуть по поводу произведенного в предыдущих главах анализа современной русской жизни. Возражение это сводится к следующему: если национальная школа должна избегать, с одной стороны, националистических тенденций, а с другой стороны, таких метафизических понятий, как сокровенная сущность души русского народа, если эта школа должна быть построена лишь в соответствии с реальными условиями русской жизни в данный ее момент и в ближайшем будущем, то стоит ли называть такую школу национальной? Не вернее ли будет назвать ее попросту нормальной русской школой?

На это возражение можно сказать, что в России нормальная школа, отвечающая условиям российской жизни, как раз и должна стать системой национального воспитания; другими словами, такую систему можно было бы назвать просто нормальной школой, если бы здесь, во-первых, можно было обойтись без того, чтобы не положить в основу ее тщательного воспитания национального чувства, а во-вторых, если бы некоторые особенности русской жизни не требовали того, чтобы российская школа, не делаясь националистической, считала бы русскую культуру одним из главных орудий воспитания, а приобщение к ней всех российских учащихся, без различия их национальности — одной из важнейших своих задач.

Не вдаваясь пока в подробное разъяснение и доказательства этого утверждения, можно привести здесь некоторое пояснение: во Франции, например, нормальная, т.е. вполне отвечающая условиям французской жизни, школа может совершенно не иметь вышеуказанного оттенка, так как в этой стране, почти сплошь состоящей из одних французов, нет элементов, для которых бы усвоение французской культуры требовало некоторых усилий; здесь приобщение учащихся французских школ к национальной культуре не становится одною из труднейших задач воспитания и может быть совершенно без особого педагогического в этом отношении удара. То же самое не в меньшей степени относится и к одноплеменной, однокультурной Германии, где школа долгое время шла, как известно, под знаменем государственности и воспитания на общечеловеческих идеалах; что же касается национальных мотивов, то здесь они проникли в школу из жизни, отражая то резко обособленное, враждебно-агрессивное положение относительно всех других стран Европы, которое Германия заняла не только в политике, но и в экономике, естественным результатом коего и отражением в национальной психике и стали тот чудовищный шовинизм, то неискоренимое убеждение в богоизбранности немецкого народа, то патологиче-

ское убеждение, что немцам все дозволено, свидетелями коих мы стали в наши дни.

Иная картина рисуется в разноплеменной и разнокультурной Австрии, где ни одному народу не удалось ни по численности своей, ни по интенсивности духовной жизни занять настолько доминирующего места в государстве, чтобы чья-либо национальная культура могла стать необходимым культурным фоном для всей общегосударственной и социальной жизни; поэтому здесь школа должна была отказаться от попытки сделать одну какую-нибудь культуру, хотя бы немецкую, главным воспитательным фактором для всех разноязычных и разнокультурных народов этой империи и принуждена была строго отличать государственное воспитание от национального, которое в разных землях Австро-Венгрии носит свой особый местный характер.

Наконец, в Северо-Американских Соединенных Штатах мы видим иную картину: там, при всем разнообразии племенного

В *В каком соотношении находятся понятия «государственное» и «национальное» воспитание? Вопрос оказался очень непростым. В каждой стране он решается по-разному. Это зависит от основного культурного фона, а тот в свою очередь — от господствующего языка. Проще создавать национальную школу в странах монокультуры, например во Франции. Многократно сложнее это сделать в государствах, объединяющих различные этнические группы, национальности, культуры, языки, скажем, в США. Разноязычные страны похожи на Вавилонскую башню, которая неизбежно рухнет, если люди, входящие в данное государственное объединение, не договорятся о едином для всех государственном языке.*

Капитализация производства и отношений властно требует наличия одного, главного языка общения. И это не

состава населения, при всей демократичности и свободе американских учреждений, все-таки основным культурным фоном для всей хозяйственной, общественной и государственной жизни является английская или, лучше сказать, американская культура; точно так же единым, неизбежным для любой отрасли жизни языком является английская речь. Необходимо подчеркнуть то обстоятельство, что эта англо-американизация настолько неизбежна и необходима в этой стране крупнокапиталистического хозяйства, что она совершается без всякого принуждения со стороны государства — само разноплеменное, разноязычное население Штатов скоро убеждается, по эмиграции из Европы, что без знания английского языка оно не может жить и работать, что без этого так же невозможно что-либо производить, как оказалось невозможным продолжать постройку Вавилонской башни после смешения языков. Нынешняя Вавилонская башня — капитализм — объединяет, нивелирует, не признает ни этнографических границ, ни обособленных маленьких народностей, он заставляет нас заговорить на языке господствующей, державной или просто преобладающей народности.

должно оскорблять национального достоинства других этнических групп. Таковы объективные законы нового времени.

В то же время именно эти объективные процессы обостряют проблему развития национальных культур народов, входящих в состав данного государства. В переходные эпохи такое пробуждение больших и малых народов носит нередко агрессивный характер, порождающий перегибы и благоглупости.

Русская школа как носитель главной культуры и языка несет основную ответственность за состояние образования страны. Эту проблему В.Н.Сорока-Росинский рассматривает на широком фоне мирового педагогического пространства, анализируя опыт многих национальных образовательных систем. Данный раздел работы очень интересен и поучителен.

Оценивая русскую культуру как общечеловеческое достояние, автор именно ее считает главным фактором воспитания.

Поэтому нет ничего удивительного, что в С.Америке школа не только отражает на себе все местные для каждого штата, для каждого города, для каждой общины условия, но кроме того считает английский язык и английскую культуру важнейшим фактором обучения и воспитания. Больше того — чтобы поскорее приспособить пеструю, разнокультурную иммиграцию к условиям новой для нее жизни, чтобы превратить ее в работоспособную и граждански сознательную массу, американцы не останавливаются перед прямым, открытым и принципиальным американизированием подрастающих детей иммигрантов не только в начальной и средней школе, но даже и в детских садах, когда ребенок еще только начинает лепетать. И это ни в ком и нигде не вызывает здесь даже чисто академических протестов — ведь государству здесь и в голову не приходит прибегать к какому-либо насилию; эти американизирующие иммигрантов школы содержатся обществом, в том числе и одноплеменниками американизируемых иммигрантов: каждый из них, будь он по рождению и по материнскому языку немец, итальянец, француз, поляк, русский, — отлично видит всю пользу, всю необходимость для жизни такой американизации, не препятствующей никому помнить и любить свою родную национальность, изучать ее культуру, исповедовать ее веру и говорить на родном языке.

Детальный анализ условий российской жизни, во многом аналогичной или во всяком случае сходной с американской, не исключает возможности признания того, что и у нас, соответственно единому до сих пор культурному фону, на котором протекают явления российской жизни, русский язык все более и более будет становиться необходимым по мере развития у нас промышленности — крупное капиталистическое производство и у нас, как в С.Америке, потребует единого для всех концов Российской империи языка, и таким языком естественно и неотвратимо будет, как и до сих пор, русский язык; капитал куда успешнее всех самых националистических министерств и правительств научит

всех инородцев русскому языку, заставит их самих стремиться к изучению этого столь необходимого для страны с крупною промышленностью, с громадным внутренним товарообменом единого языка. Но капитал при этом будет терпим — он никому не будет мешать «спасаться на свой фасон», говорить на каком угодно своем языке.

Сообразно всему этому и в нашей школе русская культура должна будет впредь стать главным орудием обучения и воспитания, она должна будет в иных, более импонирующих и проникновенных формах стать средством приобщения всех народностей Российской империи к общекультурному, к общегосударственному, к общехозяйственному единству, т.е. наша нормальная школа должна стать и быть русской национальной школой. Из вышесказанного вполне очевидно, что такое приобщение к русской культуре не имеет ничего общего с каким-то насильственным навязыванием русского языка инородцу, либо с каким-нибудь поавлением национальной индивидуальности многочисленных народностей, составляющих, во главе с русскими, Российскую империю — Великую Россию. Можно, несколько шаржируя, утверждать, что если наше хозяйственное развитие пойдет по вышеобозначенному пути, то будет время, что и у нас, как некогда было в Римской республике, маленькие народности будут просить введения у них государственного языка, и тогда наши «черносотенцы» — истинно русские и русские с дозволения начальства люди — воспротивятся этому, как в свое время это делали и истинно римские люди среди римлян.

Не надо, однако, думать, что наша школа должна в этом отношении пока сложить руки и ждать тех времен, когда действительно ее попросят со всех сторон сделать русскую культуру главным орудием воспитания, а русский язык основным путем приобщения всех к общегосударственной жизни. Дело в том, что капитализм, развивая центростремительные тяготения, требуя единства, действует на национальные культуры двойным образом. Во-первых, он разрушает их, как и все местное, мелкое, он все нивелирует, все превращает в однородный материал: местные диалекты теряют свою чистоту и оригинальность, засоряясь общепринятым языком и, в свою очередь, засоряя его, как это в настоящее время происходит с нижнегерманскими диалектами или у нас на юге с малороссийским языком. Красивые колоритные национальные костюмы исчезают, заменяясь пошлейшим интернациональным пиджаком и котелком, которые и становятся в этом случае показателями новой, высшей формы жизни — победоносного капитала; надо забраться в очень большую глушь, чтобы увидеть русские сарафаны, чтобы спастись от тех безобразнейших ярких модных платьев, которыми щеголяют теперь бабы Петроградской, Новгородской и других прилегающих к крупным городским центрам губерний.

Вместо бессознательно-стильной, отражавшей народную душу архитектуры всюду воздвигаются отчаянные по безвкусице, по безличности казармы, или, что еще хуже, дешевые модерны; вместо народной песни всюду победоносно звучат «Пупсики» и прочая кафе-шантанная вызывающе пошлая музыкальная мешанина, расходящаяся в тысячах грампластинок, по всем трактирам, дачам, градам, селам и весям России. Попросите пролесть где-нибудь в уездном городке наиболее распространенную народную песню, и вас угостят чем-нибудь вроде «Накинув плащ», либо еще чем-нибудь в высшей степени писарским. Даже наше студенчество — самое певучее время жизни — и то ничего не сможет спеть хором, кроме какого-нибудь запетого до тошноты «Не осенний частый дождичек», «Быстры, как волны» да кое-чего из репертуара революционных песен, где, кстати сказать, нет почти ни одного оригинального, не взятого откуда-нибудь со стороны мотива. Мы, русские, до самых последних лет пережили именно этот первый, обесцвечивающий, обезличивающий, нивелирующий, всезапощляющий период капитализма, когда пиджак и пиджачный интернационализм торжествовал по всей линии и когда Петроград, центр России, из красивейшего города, стильностью своей поражавшего в свое время иностранцев, превратился в город безвкуснейших фаланстер-казарм. Мы только совершая насилие чувствовали себя русскими. И в этом неизменном и доселе настроении кроется большая опасность — не надо забывать, что капитализм двояким образом действует на национальное в жизни: если на первых порах он и разрушает его, то далее происходит иное.

X.

Капитализм, взбудоражив старую жизнь, разложив старые формы, смолов все в однородную грязно-серую массу, не останавливается лишь на этом уничтожении старого — он творит далее во всех отношениях новую жизнь, новое общество и, как это ни покажется странным, новые национальности и новые национальные особенности. Капитализм все обобществляет, в том числе и человека.

«Чем больше человек обобществляется, тем более он начинает проявлять участие в общественной жизни, — говорит австрийский социал-демократ Отто Бауер, — а это с каждым днем происходит все в большей степени, тем больше государственное управление вынуждено бывает приспособляться к нациям, тем интенсивнее развивается национальная культура. Чем выше народное образование, чем многочисленнее интеллигенция, тем больше меньшие нации становятся способными развивать национальную литературу и национальную культуру»*.

* *Бауер Отто.* Национальный вопрос и социал-демократия. — СПб., 1909.

Процесс демократизации, вызываемый капиталистическим производством, превращает, как это уже было сказано, движение общественных групп вверх из спирального в прямолинейное, так как разворощенные народные массы рвутся к жизни, уже не ожидая того времени, когда они постепенно могли бы освоиться с общегосударственным языком и, овладев им, пробить дорогу вверх, к образованию, к высшей культуре; теперь ждать нельзя — образование, хотя бы первоначальное, знания, хотя бы и небольшие, становятся ныне таким мощным средством в этой все усиливающейся борьбе за существование, что прежним окольным путем здесь нельзя идти, — и вот спешно переводятся на местные языки книги по главнейшим отраслям знания, в школах начинают звучать местные диалекты, затем создается молодая, небольшая пока, но все растущая литература, а параллельно этому развивается и национальное самосознание многих из еще так недавно даже и не подозревавших, может быть, о своей национальной особенности, и вместе с этим проявляется интерес к своей родной старине, к истории, к своим песням, к национальному искусству, к национальным костюмам — воскресая к жизни народность приступает к борьбе за свое национальное бытие и к своему национально-культурному творчеству. Такой интерес к своему художественному прошлому мы стали проявлять сравнительно не так давно, когда одновременно на смену прежде столь традиционному космополитизму и у нас начал появляться также интерес и к своему национальному лицу.

Это пробуждение национального чувства среди разворощенных капитализмом народных масс, пробуждение дотоле бессознательных народностей можно наблюдать почти во всех странах Европы.

Во Франции прежде всего зашевелился Прованс, целая часть этого государства, говорящая, подобно югу России, Украины, на своем особом диалекте и, подобно Украине, жившая когда-то самостоятельной в культурном отношении и своеобразную жизнь. В Провансе возникло движение, поставившее своей целью пробудить национальное чувство провансальцев, воскресить провансальский язык и создать на нем новую литературу; вначале это движение поддерживалось, главным образом, местными поэтами (Мистраль), но затем «фелибры», как называли себя вожаки этого движения, установили правописание, разработали грамматику языка и постепенно перешли к требованию ввести этот местный язык в низший суд, в местную администрацию и, наконец, в школу; в последнем случае требование это было поддержано гасконцами, басками, бретонцами и фламандцами, также добивавшимися допущения их родных языков в низшую школу в качестве меры, содействующей скорейшему усвоению французского языка. Однако в 1903 г. французское правительство не сочло возможным удовлетворить это требование и запретило преподавание на местных языках даже катехизиса. Но это за-

прещение лишь обострило вопрос и способствовало объединению всех народностей Франции, говорящих на особых языках либо диалектах, — возникло движение «La pédagogie régionale», объединяющее все эти стремления относительно школы, а на юге провансальцы заговорили уже не только о национальной автономии, но и о федерализме и даже о полном равноправии Прованса и Франции.

Интереснее всего, что в то же время, как в централизованной, единой в политическом и культурном отношении Франции пробуждение народностей закончилось сепаратистскими призывами, в Германии, несмотря на продолжительную ее политическую раздробленность и на наличие политически-партикулярных течений, несмотря на отсутствие религиозного единства и на существование многочисленных, весьма разнящихся друг от друга диалектов, это пробуждение народностей оказалось весьма малозаметным сравнительно с пивелирующим влиянием капитализма; тем не менее и в Германии появились поэты и писатели, пользующиеся диалектом (Фриц Рейтер), и имеется борьба за допущение местных языков в школу или, наоборот, с диалектами, поскольку учащиеся говорят на них в школе.

Интересную судьбу испытало пробуждение национальных течений в Греции, где, как известно, в качестве литературного языка утвердилась византийская переработка аттической литературы, весьма существенно отличающаяся от народного говора. Однако, когда местные народники подняли голос за введение народного языка в школу и в литературу, то против них поднялось все греческое общество, а когда они вздумали перевести на народный язык Евангелие, дело дошло до рукопашных схваток на улице между приверженцами народного говора и сторонниками существующего литературного, искусственного в значительной степени языка, причем победили последние, и правительство запретило в 1911 году менять установленный текст Священного Писания.

В Англии капитализм пробудил на некоторое время движение к изучению давно уже забытых местных кельтских наречий; но, не встречая никакого сочувствия ни со стороны народа, ни со стороны английского общества, движение это постепенно замерло, превратившись в научно-археологическое изучение памятников кельтской старины. Однако в Ирландии это же кельтское движение получило большую поддержку среди политических партий и в настоящее время имеет горячих сторонников среди ирландцев Соединенных Штатов, которые деятельно изучают ирландский язык, пытаются сделать его живым, говоря на собраниях общества «The Gaelic League» и друг с другом только по-ирландски, хотя, как известно, родным языком ирландцев является английская речь. А не так давно в нижней палате английского парламента была уже сделана попытка заговорить по-ирландски.

Всего сильнее пробуждение народностей сказалось в Австро-Венгрии, где ныне большинству из составляющих ее национальностей удалось выработать свою литературную речь и добиться проведения ее в местные суды, школу и администрацию. Точно так же и в России ныне одна народность за другою начинают пробуждаться, обрабатывать местные говоры в литературный язык, писать на нем сначала стихи, а затем книги для народа и т.д.; так сделали уже давно латыши, за ними идут эстонцы и литовцы; к этому же движению необходимо присоединить и так называемое белорусское возрождение и, особенно, украинское движение, во многом напоминающее то, что наблюдается во французском Провансе.

Итак, мы присутствуем теперь при том процессе, когда разбуженные быстрым темпом хозяйственной жизни различные мелкие и крупные народности Российской империи, с одной стороны, попадая на фабрики и заводы иной раз далеко от своей родины, денационализируются и обрусевают, а с другой стороны, стремясь к образованию как к мощному орудю в усиливающейся борьбе за жизнь, обзаваются книгами на родном языке, способными сообщить самым широким массам населения эти столь необходимые теперь знания, обзаваются литературой, музыкой и своей прессой. Причем во всех этих случаях молодое пробудившееся и впервые осознавшее себя национальное чувство отличается большою остротою и агрессивностью — все такие народности похожи в этом отношении более или менее на болгар — и меньше всего отличаются чувством меры.

Русская школа, обслуживающая 100 миллионов русского населения и 60 миллионов инородцев, особенно внимательно должна рассмотреть этот процесс пробуждения, начавшийся среди многочисленных народностей Российской империи, так как отныне он все больше и больше будет отражаться на составе учащихся и на их отношениях и к школе, и друг к другу; отныне все их отношение и к русской культуре, и к русскому народу, и к российскому государству будет находиться в зависимости от тех неизгладимых на всю жизнь впечатлений, которые останутся у них от времени их отрочества и юношества. Перед русской школой стоит в этом случае чрезвычайно сложная и ответственная задача, значение которой перестает быть лишь педагогическим, а становится государственным, — задача в значительной степени новая и небывалая. Ведь прежде нерусские, обучавшиеся в средних и высших учебных заведениях, выходили обыкновенно из семей, так или иначе освоившихся уже с русской культурой и с русской общественностью, выходили из верхних социальных слоев, где, во всяком случае, никак нельзя было обойтись без хорошего знания русского языка и литературы; попадая в школу, они так же, как и их товарищи из коренных русских, воспитывались на русской литературе, так же воспринимали идеи русской интеллигенции и так же проникались ими. И хорошие, и дурные

воспоминания о школьных годах были однородными и для русских, и для нерусских, и во всяком случае, они скорее объединяли товарищей, разных по крови, но одинаковых по воспитанию, чем разъединяли.

Ныне же дети нерусских родителей, попадающие в средние и высшие школы, перестают быть *tabula rasa* в национально-культурном отношении, как это было раньше, а приходят сюда все больше и больше из тех демократических общественных слоев, где уже имеется свое и иной раз очень обостренное национальное самосознание и где зачастую обходятся и без русской речи, и без русской книги. При таком положении школа не может уже так легко, по крайней мере как раньше, отпечатать на школьнике свою обычную для русской интеллигенции физиономию, так как он получил уже начала своего национального воспитания, дома он слышит свою, нерусскую речь, читает свою книгу, познакомился и далее будет продолжать знакомиться со своей литературой, по-русски он говорит лишь в классе, а потому для него русская литература со всеми ее богатствами может быть иногда лишь придатком, более или менее интересным, к родной литературе, а русская история — лишь тем, чем для русского школьника является история Рима или важнейших европейских народов.

Если нынешняя школа не учтет хотя бы этого, лишь одного из столь же важных следствий вышеописанного процесса пробуждения, если в ней дело останется даже так, как это было до сих пор, последствия будут печальны — и для учащихся, и для государства.

Представим себе, что у нас возобладает в школьном деле националистическое настроение, даже не в тех совершенно неприемлемых формах, в каких оно не раз проявлялось уже в нашей жизни, а хотя бы в том смысле, что учащимся все время будут напоминать про гром побед, про веселящегося росса, будут допекать светлыми сторонами и заинтриговывать умолчанием о темных сторонах русской истории, будут нещадно трепать патриотическое чувство и злоупотреблять восклицательными знаками при упоминании об особой миссии русского народа и т.д.; представим себе также то молодое, агрессивное, не знающее еще меры национальное чувство, которым бываюют полны молодые, недавно пробудившиеся народы и особенно их молодежь, — при таком положении достаточно хоть немного переусердствовать националистически настроенному педагогу, достаточно задеть чье-либо национальное самолюбие, как такая школа превратится в школу взаимной, с каждым годом все более и более распалюющейся ненависти разных учащихся в ней народностей, из такой школы будут выходить лишь непримиримые национальные враги, неспособные впоследствии ужиться под одной государственной кровлей. Но ведь на самом-то деле национализм в педагогике чаще всего и сам бывает или, по крайней ме-

ре, был до сих пор очень агрессивен — если наша школа и в будущем пойдет по этому же пути, то она станет похожа на воспитателя, который, желая остановить начинающуюся среди школьников драку, сам деятельно вмешается в нее и станет тушить одну из сторон.

Не может русская школа и остаться в том состоянии, какое в ней замечается ныне в тех случаях, когда все национальное и в преподавании, и в режиме замалчивается либо так или иначе затушевывается. Ведь если сравнить русского учащегося с нерусскими, то у последнего в большинстве случаев национальное самосознание, если оно есть налицо, чувствуется и проявляется гораздо острее по вполне понятным причинам — национальное сознание всего скорее и ярче проявляется там, где сталкиваются несколько народностей, где они задевают друг друга и чувствуют свою особенность: поэтому грузин или серб гораздо острее чувствует свою национальность, чем русский откуда-нибудь из Кинешмы, может быть, в жизни никогда не выдавший ни одного иностранца и не слыхавший иностранного слова. Представьте себе учебное заведение из таких кинешмян, настроенных и по природе своей весьма космополитично, и воспитанных притом на той столь распространенной до войны, по крайней мере, идее, что не сегодня-завтра все народы сольются в одну семью, перекуют мечи на орала, образуют космополитическую культуру и на свою национальную особенность будут смотреть, подобно Ренану, как на атавистический, а посему и недостойный культурного человека пережиток.

Представьте себе, что в такое учебное заведение поступают нерусские разных народностей, полные национального воодушевления, мечтающие о возрождении их маленьких, родных и милых сердцу нации, готовящие себя со всем пылом и фанатизмом молодого, недавно лишь проснувшегося чувства к великой, жертвенной и не знающей отступления борьбе за свое национальное дело и видящие в этом служении своему народу великий долг, великую идею, — представьте себе это настроение и подумайте, как эти нерусские отнесутся к такой обезличенной в национально-русском смысле школе, с каким чувством будут смотреть они на тех из своих товарищей-русских, которые, подобно одному знакомому всем типу русского интеллигента, пуце всего станут бояться упрека в недостаточной космополитичности взглядов и всегда готовы конфузливо извиниться, что мы, видите ли, еще не совсем европейцы и общечеловеки, а пока еще русские, — чувство это легко отгадать: это то гадливое презрение, которое наверно почувствует любой верующий мусульманин к тому православному, который вздумал бы закурить в церкви на том основании, что религия-де есть ни на чем фактически не основанный предрассудок.

Национальная школа должна найти здесь свой особенный путь — она не может пойти ни за националистическими, ни за

космополитическими тенденциями, имевшимися доселе в русской жизни; вряд ли она может пойти по какому-нибудь из путей, проложенных в этом смысле другими народами, ибо Россия не Франция, где, кроме французов, нет почти никаких других народностей, не Австрия, где нет ни одной особенно преобладающей над другими численно, по крайней мере, народности, и не Соединенные Штаты Северной Америки, где вся жизнь строится на новом месте, не освященном еще ни традициями, ни кровью и трудом многих поколений, ни историческими воспоминаниями, на которые какая-либо из народностей могла заявить свои монопольные права.

У русской школы здесь свой, ей лишь подходящий путь.

И надо полагать, что здесь нельзя будет обойтись без понятия русской культуры как фактора воспитания, ибо только она, как высшая этическая и художественная ценность, может очаровывать, привлекать и пленять любого человека независимо от его национальности, только она может объединить и заставить работать для общего и взаимного блага представителей многочисленных народностей Российской империи, вынужденных историей, экономикой и требованиями культурного развития жить вместе под одной государственной кровлей: ибо русская культура, как и всякая национальная культура, является тем высшим проявлением творческого гения народа, где он выходит из пределов своей национальной особенности и превращается в общечеловеческое достояние, где он становится необходим для всех других народов. Римляне давно уже сошли с мировой истории, но без римского права в течение долгих веков не мог обойтись ни один народ. Мы воюем с Германией, а затем будем бороться с ее экономической гегемонией, но нельзя бороться с Гете, нельзя бойкотировать Канта или Вагнера — нельзя этого сделать ни одной из борющихся ныне в союзе с нами держав, ибо подобный бойкот принес бы каждой из них ничем невозполнимый ущерб.

Принимая во внимание вышесказанное о пробуждении народов, приходится признать, что в русской школе отныне нельзя будет обойтись не только без признания русской культуры одним из главнейших орудий воспитания, но также и без того, чтобы в основу этого воспитания не была положена культура национального чувства учащихся, т.е. тщательное изучение этого чувства, а затем осторожный и самый внимательный уход за ним, превращение его рудиментарных и зоологических форм и проявлений в более высокие, благородные и плодотворные формы.

XI.

Приступая теперь к развитию высказанной мысли, что одно лишь изменение в школьных программах не может еще дать системы национального воспитания, необходимо вскрыть психоло-

гические и педагогические предпосылки, из коих — сознательно или бессознательно — исходят чающие спасения от изменения школьных программ, от увеличения числа уроков по русским предметам и от усиления национального акцента в преподавании; тем более необходимо вскрыть эти предпосылки, что в большинстве случаев этот последний путь построения национальной школы кажется наиболее легким, а потому и наиболее рациональным и целесообразным, тогда как на самом деле может оказаться, что самые лучшие и, казалось бы, наицелесообразнейшие меры без соответствующих изменений во всем школьном укладе произведут лишь вред либо просто будут бесполезными. И это особенно часто бывает именно в области школьного дела: например, что может быть бесспорнее и разумнее мысли о необходимости физических упражнений и гимнастики для здоровья учащихся? Но попробуйте производить эти упражнения в прежних душных, пыльных и тесных залах, и вся гимнастика принесет лишь вред.

Среди разных педагогических теорий можно выделить два важнейших направления, красной нитью проходящие через историю педагогических учений. Одно из них приближается к интеллектуализму, другое к волюнтаризму.

Интеллектуалистические теории даже в тех случаях, когда они готовы признать психологическую равносильность интеллектуальных, эмоциональных и волевых процессов, тем не менее устанавливают между ними такое взаимоотношение, при котором доминирующим и основополагающим в психике считаются процессы познания; а именно, предполагается, что восприятия, даваемые психике извне, и их следы, представления, ассоциируясь с наличным в душе содержанием переживаний, превращаются в понятия и идеи, деятельность коих — по одним теориям чисто ассоциативная, по другим с примесью элементов волевой активности, — дает мышление, это главное с данной точки зрения орудие деятельности человека и всей человеческой культуры. С другой стороны, восприятия, представления и понятия сочетаются с чувствованиями, слагающимися далее в эмоции и в высшие сложные формы чувств, каковые в свою очередь, точно так же как и идеи, воздействуют на волевые процессы, вызывая хотения, стремления и волевые акты. Таким образом, с интеллектуалистической точки зрения схема душевной жизни сводится к следующему: каковы восприятия, таковы идеи; каковы идеи, таковы чувствования, таковы действия, таков сам человек.

Задача воспитания состоит поэтому в следующем: надо обогатить душу представлениями в их наиболее отчетливой, наиболее легко воспринимаемой форме (отсюда учение о наглядности преподавания как о педагогическом оперировании не столько с представлениями, сколько, по мере возможности, с первоисточниками таковых, т.е. с живыми восприятиями, с реальными ве-

щами); на основе этих представлений завершить круг мысли идеями и мотивами действий, так как нравственность зависит от доброй воли и знания, а воля и знание в свою очередь — от идей, развившихся из первоначальных представлений. На учителя лежит обязанность определить характер и связь представлений, составляющих содержание детской души, со всем новым материалом, даваемым школьными предметами, и, таким образом, предопределить развитие чувствований, действий и всего характера ребенка.

Чтобы обеспечить стройность формируемого таким способом посредством знаний характера, необходимо разработать такую программу школьного курса, которая давала бы целую систему разнообразных, строго координированных и пропорциональных друг относительно друга знаний; каждый из предметов курса, общающий таковые знания, дает учащимся свой, совершенно оригинальный круг идей и воздействует этим самым на самые разные стороны души, создавая свои особенности в характере учащегося и, каждый по-своему, обогащая его душу и делая ее многосторонней и в то же время гармоничной.

Наиболее авторитетным представителем этой теории является Герbart, разработавший ее в детальную, стройную и чрезвычайно деловито построенную педагогическую систему, что обеспечило ее безграничное влияние на организацию школьного дела до самых последних дней. Да и ныне, несмотря на очевидный успех диаметрально противоположных психологических и педагогических теорий, нельзя обойтись без Гербарта, поскольку он имеет в виду не все воспитание в целом, а обработку интеллекта учащихся, тем более что педагогические приемы Гербарта не всегда вытекали из его психологических взглядов, но диктовались его несомненно верным педагогическим чутьем, часто противоречившим его же теоретическим убеждениям.

«Душа, — по Гербарту, — сама по себе есть простая неделимая сущность и не имеет ни представлений, ни чувств, ни желаний. Она — *tabula rasa* в самом абсолютном смысле: ничего не знает ни о себе самой, ни о внешнем мире. Но в теле она уже становится индивидуальной душой, испытывая впечатления, получаемые через тело. Отсюда образуются в ней известные представления, чувства и желания. При этом душа сопротивляется этим впечатлениям от различных реальностей, и такие сопротивления души являются состояниями сознания. Все восприятия сохраняются в сознании человека в виде представлений. Всякое новое представление, прежде чем попасть в поле сознания, «достичь порога сознания», борется с другими представлениями за преобладание. Более сильное подавляет, угнетает противоречащее ему и вытесняет последнее ниже порога сознания. Однако вытесненное не перестает все время стремиться обратно, и это может удасться при наличии так называемых «вспомогательных представлений», т.е. таких сходных в каком-

нибудь отношении с вытесненным, которые вновь вызывают и укрепляют в поле сознания угнетенные раньше представления... Чувства, желания и стремления вне представлений — ничто: они представляют из себя лишь известную модификацию наличных представлений, находят свое обоснование в механизме последних и являются, таким образом, не самостоятельными, выводными понятиями. При акте внутренней борьбы и угнетения представлений человек испытывает чувство неудовольствия, при устранении причин угнетения — чувство удовольствия»*. Таким образом, воспитание чувств и воли сводится к системе воздействий на представления, а отсюда вытекает мысль, что само надлежаще поставленное обучение и есть воспитание — «воспитывающее обучение».

II.

Интеллектуализм в истории педагогических учений имел такое же значение, как в других областях мышления родственный ему в некоторых случаях и тождественный рационализм. Последний, стремясь сделать человеческий разум главным орудием прогресса и пересоздать, следуя его указаниям, всю природу и всю жизнь, лег, как известно, не только в основу всей европейской философии и разных социологических построений, но отразился на самой действительности, например, в идеях и в практике просвещенного абсолютизма, когда казалось таким легким делом сразу преобразить посредством мудрых законов и мудрых правителей всю жизнь, столь запутанную и затемненную слепыми, неразумными стихийными силами истории.

Интеллектуализм был привлекателен еще потому, что он давал необычайно легкие решения самым трудным проблемам воспитания.

Так, например, основною, наиболее великою целью воспитания всегда было и будет стремление создать новую, высшую породу людей, убеждение в том, что эволюция человеческого рода вовсе еще не закончена, что возможно ее продолжение, что со временем создастся новый тип человека, насколько более высокого духовно, насколько нынешний человек выше своего отдаленного предка, хитрой и ловкой человекоподобной обезьяны. Интеллектуализм указывает этому родственному с ницшеанским тяготением к сверхчеловеку стремлению очень простое средство — достаточно иметь хорошую школьную программу знаний, выработать наилучшие методы воспитания и обучения, как создание такой новой породы людей будет обеспечено. Во всяком случае в конце XVIII в. в этом не сомневались. Так же легко решает интеллектуализм и такой сложный вопрос, как право преподавателя учить и воспитывать

* Очерки по истории педагогических учений. — М., 1911. — С. 153—154.

вать, — вопрос, без решения которого учитель в сущности не может войти в класс; ответ здесь очень прост — учитель может учить, потому что интеллектуально он выше ученика как по количеству знаний, так и по способности к умственной деятельности; воспитывать же он имеет право потому, что орудием воспитания он берет не личные, пристрастные и тенденциозные мнения, а вечные, бесспорные, ставшие достоянием всего человечества истины, излагаемые в преподаваемых предметах.

Несмотря на то, что за последнее время интеллектуалистические педагогические теории, равно как и существующая основанная на них школьная практика, подверглись с разных сторон жестокой критике, влияние интеллектуалистических шаблонов и до сих пор очень велико. Поэтому и теперь, когда вопрос о национальной школе под влиянием новых изменений, внесенных в жизнь развитием нашего хозяйства, пробуждением народностей, под влиянием войны, стал вдруг самой модной темой, в большинстве посвященных ему статей все дело сводится, главным образом, к признанию необходимости сделать нашу школу национальной путем того или иного изменения в программах с прибавлением, в иных случаях, более широкой постановки экскурсий, тогда как правильнее было бы поставить вопрос о том — *да возможно ли вообще, исходя из интеллектуалистических или приближающихся к ним точек зрения, говорить о национальном воспитании, можно ли сделать школу национальной, не меняя ее нынешнего, основанного целиком на прежних педагогических принципах уклада.*

С точки зрения вышеназванной теории, путь воспитания идет от единичных восприятий и представлений к идеям; поэтому конкретной целью воспитания является раскрытие в индивидуальной личности учащегося идеи человека как этической ценности.

Будь человеком — таков здесь девиз воспитания.

Человек, как идея, как цель воспитания, не только возвышается и логически, и этически над понятием национальности, но и исключает всякое национальное понимание личности; ребенок должен в процессе воспитания стать не русским, не немцем, не французом, но, преодолев всякие национальные, ограничивающие понятие человека вообще особенности, реализовать в своей личности то, что является именно общечеловеческим, не зависящим от местных особенностей — нации, класса, касты, религии.

Преодоление всего частного, в том числе и национального, и раскрытие в душе и в жизни воспитываемого идеи человека — такова единственно мыслимая, не допускающая иных целей задача воспитания с точки зрения интеллектуализма и смежных с ним теорий. Только преодолев в воспитываемом все его национальные инстинкты, особенности и пристрастия и приблизив его

к миру общечеловеческих идей истины, правды и красоты, школа может считать оконченной свою воспитательную задачу — превратить отдельного, эгоистического, связанного и ограниченного особенностями своего народа, класса и религии ученика в человеческую личность, для которой нет ни эллина, ни иудея, для которого родина всюду, где работает человеческая мысль, где идет борьба за справедливость, за высшие, всему человечеству дорогие идеалы.

Ни о чем национальном, как о конечной цели воспитания, здесь не может быть и речи.

Человек, как идея, как задача воспитания, расшифровывается на языке психологии как разносторонне и гармонично развитая личность, тяготеющая к нравственной деятельности. Чтобы воспитать такую личность, надо с этой точки зрения, как было указано выше, обогатить ее разносторонними знаниями, а этому служит богатая, разнообразная и гармоничная программа школьного курса, не оставляющая некультивированной ни одной области души. Эта программа конечную свою цель имеет не только сообщение знаний о духовном достоянии всего человечества, но и пробуждение интереса и духовного тяготения к общечеловеческим культурным ценностям, ко всей его многовековой работе над покорением природы, над построением в ней царства справедливости. В такой программе национально-русское вовсе не должно занимать какого-нибудь доминирующего места — иначе это будет противоречить принципу гармоничности знаний и личности — но ему должно быть отведено лишь соответствующее значению России в мировой культуре положение; поэтому в преподавании литературы Шекспир, Гете и Шиллер должны быть известны русскому школьнику не менее, чем Пушкин и Достоевский, точно так же и в преподаваемом курсе истории все великое, что было создано каждым народом, в том числе и русским, должно занять соответствующее своей общечеловеческой ценности место. Другими словами, национально-русское во всех предметах школьного курса может занимать место лишь постольку, поскольку оно имеет общечеловеческую значимость.

Никакое увеличение школьных программ, изменение их или подчеркивание из-за местно-национальных мотивов не только не вытекает из вышеуказанной точки зрения, но и находится в полном с нею противоречии.

Национальное воспитание предполагает, все равно — как цель или как следствие — сильное развитие у воспитываемых национального чувства. Между тем интеллектуализм, стремясь рационализировать всю душевную жизнь человека, должен признать, что далеко не все чувствования имеют одинаковую педагогическую ценность, и произвести приблизительно следующую их градацию: а) чувствования иррациональные, не включающие в себе познавательных элементов, исходящие из низших областей

души, рудименты всяких наследственных, атавистических переживаний, т.е. органические чувствования, большинство инстинктов и значительная часть эмоций; б) чувствования эгоистические, вполне сознательные, тесно ассоциированные с познавательными состояниями; в) чувствования этические и приближающиеся к ним и высшие духовные тяготения.

Если в области познавательных процессов путь воспитания отправляется от единичных представлений к идеям, то здесь это направление вряд ли возможно — ведь если из единичных представлений может быть создано общее представление, понятие или идея, то в области чувствований никакая логическая операция, никакое абстрагирование не может из суммы единичных низших чувствований, лишенных познавательных элементов, создать высшего чувствования как идеи. Поэтому здесь путь воспитания намечается иной — все принадлежащее к первой из вышеприведенных категорий чувствований признается величиной отрицательной и предназначается на вытеснение из области сознания, на подавление, на искоренение; чувствования второй категории могут считаться нейтральными и, наконец, лишь чувствования третьей категории принадлежат к положительным в педагогическом отношении величинам, и именно на их-то развитии, на ассоциации с ними всего остального в душе ребенка и должно базироваться все воспитание.

Национальное чувство, как слепой инстинкт, как атавистический пережиток, тесно связанный с воспоминаниями о кровавых битвах, о разгромах вражеских городов, о насилии, о крови, — это чувство, очевидно, должно быть с этой точки зрения отнесено к первой категории — низших, грубых, препятствующих воспитанию человеческой личности инстинктов; поэтому оно не только не может быть основой воспитания, но обрекается прежде всех других инстинктов на полное уничтожение.

Таким образом, приходится признать, что вряд ли можно построить систему национальной школы исходя из интеллектуалистических принципов, что для построения понятия национального воспитания надо отказаться от интеллектуализма и от всех свойственных ему и неразрывно с ним связанных привычек, методов преподавания и способов рассмотрения педагогических проблем.

Путь национальной школы идет мимо старинного интеллектуализма и ведет к тому течению, которое так сильно отразилось за последние годы на всей жизни — к энергетизму.

ХIII.

Но весь строй современной нашей школы покоится на интеллектуалистических принципах и привычках, — ими же проникнуты и методы преподавания, ими объясняются и те подробные программы для каждого предмета, которые так заботливо

сочиняются в министерствах и так мало выполняются в школьной практике. Только интеллектуализм мог придавать такое значение тому вопросу, какие именно предметы, в каких классах, по скольку раз в неделю и как должны преподаваться, только интеллектуализм мог внушить и педагогам, и обществу, и руководящим сферам столь глубокое убеждение в громадной педагогической значимости этих программ, в том, что именно они-то и являются главным орудием воспитания, лишь бы были хорошо разработаны да проведены, — настолько главным орудием, что сам-то педагог отодвигался на задний план: ведь еще не так давно он мог приняться за свое дело безо всякой профессиональной подготовки, не прочтя ни единой книги ни по психологии, ни по педагогике, не имея ни малейшего понятия о методике своего предмета, не зная, как подступиться к классу, как обращаться с детьми, с живыми людьми. Лишь только теперь стали открываться одногодичные курсы при округах для подготовки преподавателей средних учебных заведений, а до того времени предполагалось, что главное в педагогике — это знания по преподаваемому предмету, а сам он, преподаватель, лишь третьестепенная величина, что-то вроде ремня, передающего движение главного колеса — преподаваемого предмета — системе других маленьких колесиков — классу, ученикам.

Поэтому-то тот, кто говорит о национальной школе, должен отказаться не только от интеллектуализма, но и от мысли, *что наша современная школа может без коренной реорганизации стать орудием национального воспитания.*

Чтобы стать системой национального воспитания, наша современная русская школа должна быть реорганизована сообразно с теми результатами, которые дает анализ всей совокупности реальных фактов текущей жизни и выяснение ближайшего направления этих течений (см. выше), а также *сообразно с теми психологическими и педагогическими принципами, которые даются энергетическими учениями современной педагогике.*

Но прежде чем приступить к выяснению подробностей и программы таковой реорганизации, необходимо сделать одно указание; для сторонника национальной школы в указанном смысле этого слова становится совершенно неуместным то шаблонное отрицание современной русской школы, та сплошная иеремиада, которая считается при трактовании педагогических вопросов почти обязательной для каждого автора, не желающего навлечь на себя обвинение в ретроградности, для всякого органа печати, претендующего на прогрессивность, — иеремиада, смолкающая лишь при упоминании о частных школах, как будто бы там не те же программы, не те же преподаватели, не те же методы и не тот же хозяин. Тот, кто говорит о национальной школе, должен помнить, что и наша современная русская школа национальна, так как она вытекает из всей совокупности нашей национальной, государственной и общественной жизни, так как она

построена не по шучьему велению, а имеет за собой историческое прошлое.

Наша школа отражает в себе всю Россию — и «нас», и «их», и — «неча на зеркало пенять, коли рожа крива».

NB *В истории образования так было всегда: одни педагоги отдавали предпочтение разуму, другие — чувствам. Стронники педагогического интеллектуализма рассматривали процессы познания как базу развития личности. В этом случае в основу всего кладутся идеи, они порождают мотивы, а уж из мотивации происходят соответствующие действия. Такой подход легко поддается алгоритмизации, т.е. приводит к определенному набору шаблонов, операций, как бы мы сегодня сказали — технологий.*

Напомним, что речь идет о национальном воспитании. Как его могут понимать представители интеллектуалистического подхода? А вот как.

Из воспитания человека удаляется все частное, местное, национальное. Развитие личности ребенка превращается в наднациональный процесс. В результате воспитанник становится не русским, не немцем, не французом, а «человеком вообще», вмещающим в себя все основные общечеловеческие добродетели. Национальные мотивы не занимают в образовании доминирующего места. Они могут восприниматься лишь как черты, имеющие общечеловеческую значимость.

Как же в этом случае быть с формированием национального чувства, чувства Отечества, наконец?

В.Н.Сорока-Росинский сомневается, что на указанной выше рациональной основе можно построить систему национальной школы. Будучи тонким психологом-гуманистом, педагог придает ключевое значение развитию эмоциональной сферы ребенка, воспитанию культуры чувств.

Если же и признавать, что в основе учебно-познавательной деятельности школьника лежит интеллект, разуму, то надо так же признать и то, что дополнением тому должна служить специально организованная в школе система воспитания, и прежде всего воспитания культурного, цивилизованного национального чувства: «Наша школа

Правда, то, что есть, не всегда оказывается тем, что должно быть. Но это *должное*, это идеальное тогда только может быть действительным, когда оно требует не уничтожения *сущего*, а его эволюционирования по направлению к идеалу. Поэтому радикализм, заставляющий вспомнить вольтеровскую острооту о тех, кто готов разрушить все колокольни, чтобы заменить их глупостями собственного изобретения, — такой радикализм в данном случае еще тем более неуместен, что, как это выше было указано, сущность национальной школы не в статике, а в динамике, что нашу школу надо сравнивать не с ветхим, душным и антигигиеничным домом, годным лишь на слом, а с рекой, упершейся в какой-то тупик и рискующей превратиться в болото, если не будут прорыты каналы, которые, захватив всю воду реки, всю ее энергию, направят ее в надлежащее русло и обогатят новыми притоками, новой энергией.

*отражает в себе всю Россию — и «нас», и «их», и — «неча на зер-
кало пенять, коли рожа крива».*

Итак, национальная российская школа — школа высокой педагогической культуры, ибо заключает в себе гармонию ума и чувства, обучения и воспитания, развития и саморазвития.

Для приверженца национального воспитания критика современной школы превращается в чрезвычайно трудную задачу — определить, что в ней отжило, являясь отражением прошлого, мертвого уже прошлого русской жизни, что отражает живое, действенное еще начало нашей жизни, имеющее корни в прошлом, и что является традицией, которую надо беречь и развивать в будущем.

Признав интеллектуалистические теории малопригодными для обоснования понятия национального воспитания, мы переходим теперь к энергетическим учениям психологии и педагогики с целью выяснить, каким с этой точки зрения должно быть воспитание.

Остановимся прежде всего на взглядах известного американского психолога и педагога Стенли Холла. Он, исходя из эволюционистической точки зрения, считает совершенно невысказанным рассматривать душу человека, а в частности, душу ребенка, вне связи с общим развитием не только человечества, но и вообще всего животного мира; для него человеческая психика есть сложнейший продукт всего предыдущего развития, и в психике, как в разных породах и слоях земли, хранится вся изжитая человечеством история в виде инстинктов, особых неясных чувствований, предрасположений, причем каждый человек, развиваясь от колыбели до могилы, в разные периоды своей жизни раскрывает в своей психике разные ее исторические наслоения, живет разными для каждого периода бессознательными воспоминаниями о пережитом его дедами, прадедами и еще более отдаленными предками; человек в течение своей жизни повторяет поэтому вкратце историю всего человеческого рода.

Таким образом, душа ребенка вовсе не *tabula rasa* — еще до момента рождения в ней заключается неизмеримо больше материала, чем она получит его потом от внешнего мира; но, разумеется, это не означает возвращение к средневековому учению о врожденных идеях, так как в данном случае в психике подразумевается наследственная, органическая, врожденная наличность каких угодно переживаний, но только не представлений, а тем более не понятий либо идей.

Воспринимая внешний мир, человек с данной точки зрения вовсе не пассивен, а представления, воспринятые им, вовсе не вступают в такую борьбу, при которой человек лишь пассивно чувствует либо неудовольствие при угнетении одних представлений другими, либо удовольствие при устранении причин угнете-

ния, — как это представляли себе гербартианцы. Здесь происходит не столько борьба активных представлений, сколько выбор их активной психикой человека, сообразно всем ее наследственным и органическим предрасположениям и склонностям. Если и можно говорить о борьбе представлений, то ее нужно понимать в дарвиновском смысле — не столько борьба, сколько приспособление, где побеждают вовсе не более сильные, а лишь более приспособленные, более соответствующие условиям местной обстановки, т.е. в данном случае не те представления, которые сильны сами по себе либо усилены преподавателем, а те, которые соответствуют наследственным и индивидуальным особенностям психики данного учащегося.

«Наша душа, — говорит Ст. Холл*, — вся полна неясных намеков, рудиментарных призраков, вспыхивающих на мгновение в какой-нибудь момент нашей индивидуальной жизни, пылкой, интенсивной и богатой несуществующими уже более представлениями и подробностями: это может быть легкий автоматизм, являющийся единственным остатком богатого опыта многих поколений, мимолетная фантазия, пережиток эпох труда и борьбы, может быть эмоция, проявляющаяся в детстве на один момент, далекое эхо, отражающее когда-то раздававшийся голос толпы. Чем бы ни были эти психоформы, они восприимчивы, как воск, и сохраняют форму, как мрамор... Многие из этих археологических черт психики временами достигают сознания, поднимаясь по ступеням из бессознательной сферы. Даже само тело в каждой своей клетке, фибре и рефлекторной дуге отражает воспоминания о вымерших генерациях. Наши души филогенетически существовали раньше, чем они приобрели индивидуальность. Каждая из них, по крайней мере идеально, имеет способность задерживать многое, если не большую часть, из опыта прежних поколений, но этот опыт находится в нас в скрытом виде, пока не обнаружится каким-нибудь объективным фактом или восприятием».

Отсюда сам собою напрашивается вывод, что школа, предлагавшая ученику стать человеком и совершенно игнорировавшая наследственную организацию учащихся, обусловленную прежде всего особенностями их национальности в прошлом и настоящим, — такая школа делала какую-то важную ошибку и упускала что-то весьма существенное в процессе воспитания.

Далее, отсюда же вытекает, что не представления являются важнейшим в психике и основополагающим, а инстинкты, эмоции и иные бессознательные состояния и предрасположения, что, стало быть, самое лучшее интеллектуальное образование воспитывает только незначительную по своей относительной важности сторону всей личности человека и что исходным пунк-

* *Стенли Холл. Инстинкты и чувства в юношеском возрасте.* — Изд. «Шк. и Ж.», 1913. — С. 24, 25.

том воспитания должна быть культура инстинктов и чувств, в том числе и, пожалуй, прежде всего национального чувства.

Наконец, вряд ли можно говорить о пассивности душевной жизни и думать, что душа является лишь ареной, где впечатления внешнего мира свободно борются друг с другом.

Энергетические учения психологии как раз и отрицают эту пассивность души, они учат, что всякое восприятие есть активный и даже творческий процесс обработки и соединения внешнего материала с имеющимся в данный момент и вообще в бессознательном переживанием, что само-то восприятия только тогда бывает возможно, когда психика предрасположена к нему, если она нуждается в нем, если она хочет его. В этом смысле вундтовское понятие апперцепции говорит совсем о другом, сравнительно с одноименным гербартианским понятием.

Энергетические теории основополагающим в психике считают не познавательные состояния, а двухсторонние пассивно-активные процессы, превращающие восприятия извне, т.е. ощущения, представления и чувствования, в действия, внутренние или внешние, разряжающие так или иначе воспринятую энергию в волевые процессы. С другой стороны, всякий волевой процесс есть переход накопленной, потенциальной энергии восприятия в действие, в энергию актуальную. Такова точка зрения Вундта, и, отчасти, Джемса, таков волюнтаризм Лосского*; так же смотрит на душевную жизнь и Петражицкий**, который и предлагает поэтому делить психические процессы не на познавательные, чувственные и волевые, а на четыре группы: две группы, соответствующие пассивной, воспринимающей стороне психики, — познавательные и чувственные процессы, одну активную, соответствующую активной стороне психики — волевые процессы, и одну промежуточную, в известном смысле обслуживающую переход между первыми и второй группами — эмоции, пассивно-активные процессы; отмеченная в этом делении пассивно-активная двухсторонность психики соответствует аналогичной центrostремительно-центробежной анатомической и физиологической структуре нервной системы, и поскольку простейшей схемой последней является рефлекс, постольку в психической сфере такой схемой является идеомоторный акт, непосредственный переход представления в действие, его выражающее и осуществляющее.

С этой точки зрения вся душевная жизнь есть переработка живым существом центrostремительных сил — восприятий и чувствований — в центробежную энергию, в действие, вся суть душевной жизни концентрируется в этой выявляющей человека

*Лосский Н. Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма. — СПб., 1903.

**Проф. Петражицкий Л.И. Введение в изучение права и нравственности. Эмоциональная психология. — СПб., 1905.

деятельности, в ней же лежат и корни психики и объясняющие ее процессы причины. Поэтому здесь становится возможным единство во взглядах не только вышепоименованных психолога, философа и юриста, но и представителя совсем иной дисциплины, нашего известного акад. Бехтерева, который считает*, что душевная жизнь может быть изучаема только по внешним ее проявлениям — движениям и действиям, выявляющим внутреннюю суть психики; не пассивно-центростремительные процессы — познания и чувствования говорят достаточно убедительно о психике, а лишь активно-центробежные; задача психологии состоит, с данной точки зрения, в том, чтобы путем изучения внешних, объективных проявлений психики судить и о тех соотношениях, которые благодаря внутренней переработке устанавливаются в различных случаях между внешними воздействиями и теми внешними проявлениями, которые за ними следуют и которые обусловлены деятельностью высших центров мозга.

С точки зрения энергетических учений, излагаемых по-разному в зависимости от особенностей тех отраслей жизни, которые изучаются этими учениями, психика и ее жизнь есть идеомоторный акт, бесконечно сложный, подготовленный задолго до рождения человека и длящийся всю его жизнь, и сущность ее сводится к тому, что человек все им воспринятое от жизни стремится превратить в деяние, эквивалентное энергии воспринятого; он познает, воспринимает, чувствует только для того, чтобы все это отдать обратно жизни в актах своей деятельности.

Если сравнить интеллектуализм с изложенными выше взглядами психологического энергетизма, то, допуская некоторое преувеличение, можно сказать, что разница здесь такова, как

NB *Критикуя теорию пассивного интеллектуализма, рассматривающего познавательные процессы как самоцель, а разум как высшую форму жизни, В.Н.Сорока-Росинский противопоставляет ей «энергетизм». Высшим проявлением человеческого духа он считает деяние. Знания важны не сами по себе, а как средство преобразования действительности и прежде всего самого человека. В знаниях ценится прежде всего актив-*

между птоломеевской геоцентрической точкой зрения и коперниковской. Ведь интеллектуализм, считая душу неподвижной и устремляя все внимание на пассивные, центростремительные, познавательные процессы, полагает, что вся вселенная только и создана, чтобы человек мог ее воспринять, мог усладиться ею, мог обогатить свою душу многочисленными и разнообразными ее проявлениями; интеллектуализм думает, что высшее назначение мира — целиком уместиться в душе человека, что высшая форма вселенной — это человеческий разум, сам человек, а поэтому вне человека и выше человека и его разума нет ничего,

* Акад. В.Бехтерев. Объективная психология. — СПб., 1907.

ная, производительная функция.

А дальше звучат слова, будто сегодня написанные: «Школа должна не столько учить, сколько помогать учиться... развивать способности к действию, к творческому выявлению своего «я».

Впоследствии, в знаменитой «Республике Шкид», мы увидим реальное воплощение этих идей педагога.

и наоборот, в конечном счете человек и его разум дает законы всему миру и упорядочивает его. Не так смотрит энергетизм — не познание, а деяние является высшим проявлением человеческого духа: человек живет не для того, чтобы воспринимать только, но чтобы творить, отдать обратно жизни все им взятое от нее. Солнце светит не только для того, чтобы греть человека, но чтобы, как и все живущее, тянуть его к себе, пробуждать к жизни, к плодоношению, к творчеству — к тому, что дальше человека, что выше человека, что начинается там, где кончается

человек как единичность — «зерно, еще не умрет, не оживет». Поступок англичан, отправившихся на южный полюс, в ледяные пустыни царства смерти, не объяснить никакими разумными доводами, он почти неразумен. Но не о едином хлебе жив бывает человек, в его душе заложено еще какое-то неуправляемое, необъяснимое стремление к деятельности, тоска от сознания своей единичности и вытекающее отсюда тяготение к тому, чтобы выйти за пределы своего «я», чтобы вынестись великим взмахом воли и деяния за тот предел, где кончается единичный человек и начинается нечто иное. И тогда понятен капитан Скотт, и не кажется фразой мысль его в свой смертный час о величии того, что лежит за пределами его единичности, — «о величии Англии, моей нации». Единичный человек, индивидуальность здесь вовсе не центр мира, не для человека и не вокруг человека живет и движется вся вселенная, но вместе с ним она стремится и рвется куда-то туда, где ее нет, к тому, что никогда не существует реально, но движет всем и тянет все к себе, как высшая цельпричина (causa finalis).

И если задача воспитания с точки зрения интеллектуализма сводилась к развитию познавательной деятельности человека, к обогащению его души разнообразными, построенными в гармоническую систему знаниями, совокупность и воздействие коих на психику гарантировали гармоничность и личности воспитываемого, то с точки зрения энергетики задача воспитания оказывается гораздо сложнее и ответственнее. Ибо психика понимается здесь как активное, самостоятельное начало, на ней нельзя, как на восковой дощечке, взять и написать то, что представляется наиболее разумным, — нельзя, потому что это может исказить ее самобытность и нарушить диктуемый лишь ее внутренними законами процесс саморазвертывания, может повредить ее стремлению к творческой переработке воспринимаемого, согласно присущим ей органическим и наследственным предрасположениям, материала. Не пассивная, потребительская

сторона души становится в данном случае центром воспитания, а активная, производительная ее функция. Школа в данном случае не должна увлекаться всякими воздействиями, внедрениями, внушениями и даже учениями — ее цель главным образом состоит в том, чтобы дать свободный рост силам школьника, обеспечить заботливый уход за его способностями, помочь ребенку найти себя и развить свои силы и научить его первым шагам и правильной поступи. Школа в данном случае должна не столько учить, сколько помогать учиться, и задача ее сводится не столько к обогащению ученика многообразными знаниями, сколько к выучке его трудовым, научным и нравственно-культурным навыкам, сколько к волевой его тренировке, к развитию у воспитываемого способности к действию, к творческому выявлению своего «я», к уразумению того, что человеческая жизнь есть стремление к выходу из единичного существования путем самотворчества.

Национальная школа должна поэтому держать свой путь по тому направлению, которое указано, с одной стороны, например, Лаем, так как его «школа действия» и является одним из наиболее удачных опытов приложения принципов энергетической психологии к педагогике; с другой стороны, это направление указано Натоплом, так как он полагает, что нравственное воспитание личности возможно лишь при том условии, если она отрешается от своей единичности и расширяется, сливаясь нравственно с тем высшим целым, с которым она связана органически — с нацией и с выразителем ее высшего блага — с государством.

ПУТЬ РУССКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

(Окончание)

XIV.

Чтобы рельефнее оттенить тесную связь между энергетическими теориями психологии и идеей национального воспитания, чтобы показать, почему теория национальной школы есть проекция идей энергетизма, надо еще раз напомнить, что последний особое ударение делает на активной, производительской стороне психики, а не на ее потребительских функциях. Ибо вторые являются лишь средством для первой, подобно тому, как топливо и все части локомотива, обслуживающие топку, имеют целью только одно — развить энергию, необходимую для движения паровоза.

В этом различии потребительской и производительской сторон не только психики, но и всей жизни вообще и лежит, пожалуй, коренная причина того, что одни, рассматривая исторический процесс и современную жизнь, полагают, что дело идет к уничтожению национальных особенностей, к слиянию народов, к созданию какой-то особой международной культуры и чуть ли

не международного живого языка; другие, наоборот, из того же исторического прошлого и из нынешнего положения вещей заключают о том, что национальности не только не сглаживаются, но дифференцируются и все более и более индивидуализируются, что появляются новые народности, доселе пребывавшие в состоянии национальной бессознательности, что национальные культуры от взаимоскрещивания не только не сглаживают своих особенностей, но развивают их еще более быстрым темпом, еще более пышным цветом, и что вся международная жизнь есть далеко не мир, а постоянная борьба национальных индивидуальностей — то религиозная, то политическая, то экономическая, то духовная, постоянное их самотворчество и неудержимое стремление к самоутверждению, к завоеванию достойного для себя места под солнцем.

Если видеть в жизни лишь потребительскую ее сторону, нельзя не признать первого из названных взглядов. Если смотреть на историю с точки зрения производителя, деятеля, творца, то нельзя отрицать правильности второго. Здесь можно было бы спорить до бесконечности, если не различить этих двух точек зрения, так как ни история, ни настоящее никогда не дают, да и вряд ли могут когда-либо дать какие-либо основательные указания для предсказаний в том или другом смысле, ведь возможно, что жизнь и в самом деле есть никогда непереставшее творчество, есть непрерывная творческая эволюция, не знающая ни остановки, ни повторения (Бергсон).

Если полагать, что основным в психике является познание, если в мировой жизни иметь в виду главным образом процессы потребления, все равно чего — чужих мыслей, плодов художественного вдохновения, продуктов экономической и культурной работы разных наций, то тогда, пожалуй, можно будет говорить, что жизнь интернационализируется, так как благодаря усиливающемуся с каждым годом обмену между народами их ценностями и взаимопроникновению их культурных влияний все становится достоянием всех народов: Толстого читают все от англичан до японцев, Вагнера знают оба полушария, а некоторые писатели пользуются за границей большим спросом и любовью, чем у себя на родине, как, например, Стриндберг и Кнут Гамсун. Точно так же, если и в деятельности людей отмечать лишь процессы потребления — восприятие идей, художественных образов и знаний путем чтения или обучения, наслаждение художественными произведениями, полноту жизни, доставляемую разнообразием восприятий, — то естественно, разумеется, утверждать, что человек становится все более и более космополитом. Для того, кто привык, например, жить, кочуя из одного курорта в другой, от морских купаний в Остенде к осени в Париже и к зиме в Петрограде, и проводя время в разных модных центрах Европы, — для того естественно думать, что жизнь интернационализируется, что разные нации

становятся так же космополитичны, как отели и курорты, что народы так же стремятся сгладить свои особенности, так же мирны и склонны к безмятежному потреблению всего производимого разными странами, как случайные знакомые среди отдыхающих и веселящихся жителей фешенебельных космополитических центров Европы.

Для тех людей, мирозозерцание и жизнеощущение коих склонно понимать цель существования как максимальное обогащение ума познаниями, чувства — искусством и красотой, воли — нравственными идеями, для этих людей существование есть сплошное и непрестающее потребление единичностью мировой жизни, для этого мирозозерцания воспитание не может быть иной системой, как тем интеллектуализмом, который, как искусный повар, стремится превратить и школу, а затем и всю жизнь в тонкий, разнообразный, гастрономически составленный из лучших продуктов всех стран и народов обед.

Другое дело то мирозозерцание и то жизнеощущение, которое воспринимает, главным образом, активность мировую и психическую, которое всего острее переживает чувство деятельности, для которого цель существования — максимальное развертывание всех сил души, а сама жизнь — непрестающее самоутверждение личности в мире, ее постоянное самотворчество, вечная борьба индивидуальностей, вечное стремление, вечная деятельность; для такого мирозозерцания не может быть иной культуры, как только национальной, как не может быть безличной деятельности и безличного самотворчества; пусть культуры скрещиваются — русский балет пленяет Лондон, французский театр содержится наряду с Мариинским на государственный счет в Петрограде, в Байрейт ежегодно съезжаются из всех стран Европы ценители германской музыки, — и все-таки искусство каждого народа от этого становится лишь индивидуальнее и национальнее, так как оно есть выражение творческой силы данного народа, есть эманация его глубочайшей и сокровеннейшей сущности и в этом-то именно и содержит всю свою ценность. Пусть хозяйственная жизнь настолько тесно связывает все нации, что становится невозможным какое-нибудь особое существование хотя бы самого сильного народа, пусть государства обмениваются своими продуктами, пусть торговые фирмы изощряются друг перед другом в любезности и готовности угодить своим разноплеменным покупателям, — все-таки в глубине всего этого лежит воля каждого народа к жизни, к могуществу, в основе всей этой деятельности — борьба национальных индивидуальностей, не знающая ни остановки, ни мира, ибо и то и другое означает для нации смерть. Пусть съезжаются ученые всех стран на мировые международные конгрессы, пусть поэты и ораторы говорят о слиянии народов, о всеобщем мире, пусть эти ученые в своей работе не имеют ничего общего с какими-либо национальными особенностями, ибо наука, если она наука,

сверхнародна; пусть имеются и в искусстве художники, одинаково близкие и дорогие всем временам и странам, все-таки вся деятельность ученых, поэтов, пророков и святых всех народов, все их творчество является лишь эманацией другой, высшей индивидуальности — их национальности, давшей им мозг, нервы, душу, чувства, привычки и взрастившей их в атмосфере своей национальной культуры.

Другой индивидуальности, живой и более высокой, чем нация, нет. Человечество не есть индивидуальность хотя бы уже потому, что ему нечего противопоставить иного, если только под человечеством не мыслить лишь обитателей Земли и не противопоставлять ему обитателей, скажем, Марса. Само понятие Божества стоит над человечеством и не может индивидуализировать его, не может придать ему личности, вдохнуть в него живого бытия — Божество непосредственно отражается лишь в нации, а через нее в человеческой индивидуальности.

Поэтому, раз жизнь индивидуальности есть деятельность и самотворчество, то задачей воспитания становится развитие у воспитанников активной стороны их психики, т.е. то, о чем говорит энергетическая психология и педагогика, например школа действия.

Но если творчество, чем оно сильнее, чем глубже и шире, является лишь эманацией национальной индивидуальности, так как истинный творец лишь раскрывает в своей деятельности сокровенную душу своего народа, то отсюда вытекает, что воспитание, имеющее своею целью активность психики воспитываемых, должно исходить из понятия национального, должно опираться на то, что связывает единичного человека с его нацией, должно развивать в его душе то, что может слить индивидуальность с духом народа и с высшим проявлением духовной жизни нации — с национальной культурой.

XV.

Однако воспитание в духе активности имеет и свою оборотную сторону, в нем скрываются и некоторые опасности, которые необходимо учесть и нейтрализовать соответствующими мерами.

Ведь если главной задачей воспитания и школы становится развитие активности воспитываемого, тренировка его воли и уход за его творческими, утверждающими и раскрывающими его «я» стремлениями, то необходимо будет присоединить сюда и еще одну заботу — превратить эту активность и самотворчество в некоторую нравственную деятельность, указать путь к такому расширению личности, которое бы привело к отрешению от osobняческого индивидуализма и к отождествлению личной воли с волей некоего высшего начала.

Иначе, на первых по крайней мере порах, односторонняя тренировка воли воспитываемых может дать в результате лишь чрезмерное развитие чувства своего «я», ничем столь же ценным в нравственном отношении не коррелированное; такая тренировка может привести также и к тому, что у воспитываемых образуется своеобразное спортивное отношение к жизни и к другим людям, когда самым важным будет считаться проявление личных сил, постановка рекордов во всех отраслях деятельности, как некоторая самоцель, когда легко прийти к мысли, что вся жизнь есть борьба одних людей с другими, в которой человек человеку волк: ведь понятие другой человеческой личности, взятое само по себе, не как нравственная идея, говорит в данном случае, что если другой стремится к самоутверждению и к самотворчеству и имеет на это такое же право, как и я, то в случае столкновения оба могут — и имеют на то одинаковое право — бороться вплоть до самоуничтожения одного из противников. Энергетизм станет в таком случае философией хищничества, он превратится тогда в самый вульгарный вид нищезанятия, в оправдание насильничества и всех преступлений, совершаемых сверхчеловеками над слабыми, не обладающими крепкими челюстями и мертвой хваткой обыкновенными людьми.

Не случайно поэтому то совпадение, что развитие капиталистического производства бывает озаглавлено, с одной стороны, самым беспринципным хищничеством, а с другой стороны — успехом того нищезанятия, когда из всего Ницше бралось лишь учение о праве сильных на жизнь и когда вовсе не такой уже карикатурой кажется сообщение Симеонова-Пищика о том, что этот философ разрешает фальшивые бумажки делать. Такое же совпадение расцвета капитализма с подъемом хищнических настроений и крайнего индивидуализма замечалось в истории народов не раз и особенно рельефно выразилось, например, в Афинах времен софистов и Алкивиада.

Одностороннее энергетическое воспитание, не одухотворенное высшим нравственным началом, всегда рискует вырастить очень жизнеспособных, деятельных и решительных эгоистов или весьма трезвых, отлично вышколенных, очень работоспособных, но совершенно бесшабашных карьеристов — Алкивиадов разных рангов, либо людей с упорной, непреклонной волей, но с твердым бесчувственным сердцем, с мертвой хваткой и с непоколебимой решимостью на что угодно — людей без Бога в душе.

Двоjakим путем можно энергетическую педагогику сделать моральной системой, и оба эти способа указаны еще Ушинским.

Первый путь — само понятие активности и деятельности превратить в нравственное начало, сделав, например, труд этической ценностью. Начало этому положено Ушинским в его статье «Труд в его психическом и воспитательном значении», дальнейшая же обработ-

ка должна будет принять во внимание то новое, что ныне в понятие активности, деятельности, работы и труда внесла современная динамическая и, в частности, волюнтаристическая психология, а также «школа действия» или, как ее иначе называют, «трудовая школа».

Второй путь точно так же предуказан Ушинским; он говорит, что сила характера, т.е. количество энергии — потенциальной либо активной, есть сокровище, ничем не заменимое. Она почерпается единственно из природных источников души, и воспитание должно более всего беречь эту силу, как основание всякого человеческого достоинства. Но всякая сила слепа. Она одинаково готова разрушать и творить, смотря по направлению, которое ей дано. Все решается наклонностями человека и теми убеждениями, которые приобрели в нем силу наклонностей.

«Воспитание должно просветить сознание человека, чтобы перед глазами его лежала ясно дорога добра. Но этого мало. Каждый из нас видит прямую дорогу, но многие ли могут похвалиться, что никогда не уклонились от нее? Побеждать свои природные влечения каждую минуту — дело почти невозможное, если посреди этих влечений мы не находим себе помощника, который бы облегчал нам победу над нашими дурными наклонностями и в то же время награждал бы нас за эту победу. К чести природы человеческой должно сказать, что нет такого сердца, в котором бы не было бескорыстно добрых намерений, но эти побуждения так разнообразны и иногда так глубоко скрыты, что не всегда легко отыскать их. Есть одна только общая для всех природная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитателю верный ключ к сердцу человека и могущественнейшую опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний.

Вот основание того убеждения, которое мы высказали выше, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным.

Итак, воспитание должно просветить сознание человека, чтобы перед глазами его лежала ясно дорога добра, т.е. воспитание должно подчинить волю человека, его стремления, его интересы и самую его индивидуальность определенной сознательной высшей нравственной цели, которая требовала бы служения себе, служения свободного, путем которого было бы не отрицание индивидуальности, не жертва, а самоутверждение каждого единичного «я». Воспитание должно базироваться на такой моральной

идее, которая не уничтожала бы личности, но была бы ее максимальным расширением.

Такою идеею может быть — по мнению Ушинского — народность. Воспитание должно, кроме того, найти среди природных влечений помощника, дабы при стремлении к такой моральной цели мы не отвлекались от дороги добра.

Народность и в этом случае оказывается необходимой, но уже не как идея, а как природная склонность, не как цель, а как средство.

В цитированном отрывке Ушинский употребляет это свое любимое словечко, очевидно, в двух разных смыслах, и нам надо перевести это слово на термины, соответствующие как современной энергетической психологии, так и развиваемой в данной статье мысли.

Народность, как природная склонность, есть то, что выше мы назвали национальным чувством, когда говорили, что национальную школу в России можно было бы назвать попросту нормальной, если бы можно было обойтись без того, чтобы не положить в ее основу тщательного воспитания национального чувства. Теперь можно приступить к окончательной формулировке не раз уже высказанной выше мысли, что это непременно придется сделать, раз мы, отказавшись от интеллектуализма, пришли через энергетизм к школе действия и к национальному воспитанию.

XVI.

Национальное воспитание, как выше было упомянуто, не может выражаться лишь в подчеркивании того, что способно будить национальную гордость; не может оно надеяться на успех и при максимальном увеличении школьного материала, касающегося русской жизни. Теперь, когда мы выяснили окончательно нашу позицию по данному вопросу, можно лишь добавить, что национальное воспитание, как и школа действия, должно покончить с упорно до сих пор держащимся убеждением, будто бы цельное и действенное мирозерцание, не допускающее разлада между мыслью и делом, может быть дано, сообщено, привито и т.д. извне — словом ли, книгами, уроками или лекциями, как ряд знаний, хотя бы сообщенных самым артистическим образом, хотя бы усвоенных в совершенстве. Ибо такое основанное лишь на интеллектуальном постижении мирозерцание опирается лишь на сознательные, т.е. поверхностные, слои психики, а потому не может быть действенным, — оно в лучшем случае создает лишь принципиалистов да программность, а больше лишь рыцарей на час, не умеющих идти далее красивого жеста, далее истерического выкрика. Чтобы мирозерцание дало настоящего человека — строителя жизни, упорного в достижении целей, непреклонного в борьбе за своего Бо-

га, — надо, чтобы оно было не только выработано самим человеком, но имело бы глубокие корни в бессознательном психики и оттуда черпало силу, чтобы оно было выстрадано, пережито, чтобы оно прошло через любовь, через ненависть, через все море чувств, через всю душу. Таковы были Кромвель и его «железнобокие», таковы были и наши раскольники и сектанты, умевшие не только умирать за двоеперстие да сжигать себя заживо в молельнях, но и создавать на берегах Ледовитого океана культурные, с образцово поставленным хозяйством поселки, творить жизнь в мертвой, голодной пустыне; таковы вообще все те люди, у которых убеждения основываются не на книгах, не на со знательных данных, а на пламенной, бурлящей из глубины души вере либо на иных, подсознательных, стихийных тяготениях, составляющих сущность всякого человека.

Поэтому-то один из наиболее видных представителей энергетической педагогики Лай*, и говорит, что воспитание должно воздействовать на врожденные и приобретенные реакции так, чтобы они пришли в соответствие с нормами логики, эстетики и религии, и что только в том случае оно будет успешным, если его исходной точкой мы изберем инстинкты — ведь от них-то и зависят прежде всего круг представлений, интерес, а также интенсивность и направление волевой деятельности: не представле ния, а инстинкты являются фундаментом души, и на инстинктах и эмоциях поэтому должно базироваться воспитание; эти-то глубинные и основные процессы душевной жизни и должна прежде всего захватить под свою власть педагогика, а не гнаться за тем, что само собой придет вслед за воспитанием эмоциональной и волевой областей.

Из таких наследственных и стихийных сил выдвигается прежде всего национальный инстинкт в его различных проявлениях; этот инстинкт и должен теперь в первую же голову быть положен в основу национального воспитания; национальная школа, принявшись за тщательную культуру этого богатого и могучего инстинкта, скоро найдет в нем верного и надежного помощника, который сможет облегчить для воспитываемых победу над их эгоистическими склонностями, как об этом говорит Ушинский, сможет эти эгоистические тенденции вывести на более широкое поприще и слить их с интересами нации.

Никогда никакое представление не сможет этого сделать так успешно, как инстинкт, ибо инстинкты сильны, они сильнее иногда человека, ибо в них говорит не данная единичность, не данный отдельный, слабый сам по себе человек, но слышится могучий голос предков; особенно звучно говорит о благе родины национальный инстинкт, в котором индивидуальная воля совершенно заглушается волей бесконечных рядов поколений наших отцов и предков, живших когда-то, любивших свою

* Лай. Школа действия.

страну, борющихся и умиравших за нее, чтобы и из-за могилы требовать от нашей совести — того же. Национальный инстинкт поэтому-то и может стать надежным помощником в воспитании, особенно у той школы, которая центром своего воспитательного воздействия делает не интеллект, а волю воспитываемого, силу его стремлений и способность бороться за свое «я» и творчески выявлять свою личность. Национальный инстинкт, правильно культивированный и разработанный школой, сможет направить все личные, эгоистические и индивидуальные стремления туда, куда устремляется и собственная его энергия, исходящая из глубокого бессознательного источника — из воли народа — к благу нации. А этим национальное воспитание превращается в нравственное, так как здесь нация становится не отвлеченным понятием и не слепой, стихийной инстинктивностью, а живую, конкретную цель, сознательным тяготением, которое способно подчинить себе все эгоистические чувства и стремления и направить интерес, внимание, активность — всю силу души к благу народа, как высшей этической ценности.

Эта высшая цель вовсе не исключает тех общеобязательных, общечеловеческих ценностей, которыми должна руководствоваться педагогика, ибо, согласно развиваемой в настоящей статье мысли, если в творческой деятельности человека отражается жизнь нации, то в деятельности последней, в творчестве ее отражается само Божество, а это и дает ключ к определению того, почему в национальных идеалах и интересах национально-индивидуальное является одновременно и общеэтическим, и наиболее ценным именно с космополитической, общечеловеческой точки зрения, почему высшим благом, способным руководить живую нравственную волей человека, может быть идея народа. Разумеется, подобные утверждения требуют для своего обоснования более солидной аргументации, чем здесь приведенная; но для этого пришлось бы отойти слишком далеко за пределы данной педагогической статьи в область философии; — в настоящем случае достаточно будет ограничиться ссылкой на труды Н.Гр.Дебольского*, где мысль, близкая к воспроизведенной, развита со всей должной научностью и солидностью аргументации.

Народность, как нравственная идея, указывает воспитанию, что только через слияние личных стремлений с волей народа, через отождествление личного блага с благом народным возможна нравственная деятельность, возможно исполнение воли Божьей; иначе говоря, всякая нравственная деятельность — не единичные отдельные дела, а жизнь человека как одно нравственное деяние — возможна прежде всего как деятельность на благо нации,

* «О высшем благе», а также статьи в «Жур. М-ва Н. Пр.» за последнее пятилетие.

на благо родной страны; что нельзя служить общечеловеческому, не выполняя долга перед родиной, нельзя воздавать Божье, не воздаяв кесарева.

Само понятие воспитания приобретает особый нравственный смысл: оно становится подготовкой человека к служению высшим, чем человеческая личность, ценностям — родине, а через это Божеству. Человек должен готовиться к этому, как средневековый паж или оруженосец к рыцарскому служению, как послушник древнерусского монастыря к иночеству, как воин к будущей войне за родную страну. Воспитание в этом смысле уже не питомник будущих космополитических человек, способных все познать, все почувствовать, все потребить; воспитание уже и не тернировка будущих карьеристов и деловиков. Воспитание превращается в долг для каждого — и для воспитывающего, и для воспитываемого, в нравственную обязанность перед народом, родиной и Богом.

Ибо для того, чтобы с честью служить родной стране, чтобы в своей деятельности осуществлять волю нации, мало одного лишь желания либо убеждения, необходимо еще обладать знанием и умением, надо подготовить к этому служению себя — путем самовоспитания и других — путем школы и воспитания.

Подобное воспитание не право, а долг, нерадивое выполнение которого есть грех, ибо всякий не подготовивший себя к служению своей народности так же вреден, как беглец с поля битвы, как отступник, спокойно отходящий в сторону в то время, когда родному народу грозит опасность, как злостный банкрот, не желающий выплатить своей стране то, что он получил от ее культуры еще с молоком матери. Точно так же и школа, и педагог, и государство, мало или плохо воспитывающие и обучающие подрастающие поколения, совершают такое же преступление, как если бы они во время войны задерживали боевые припасы, изготовляли бы негодные снаряды и давали бы армии дурных, недоученных, недисциплинированных и трусливых солдат.

Национальное воспитание — суровый долг перед народностью.

XVI.

Национальная школа, толкуя воспитание как некий долг государства перед народом, индивидуума — перед своею совестью, придает делу воспитания оттенок какой-то суровости, превращает его во что-то овечьное духом аскетизма.

Необходимо признать это: надо сказать, что это не случайность, что это не такое построение мысли, которого можно и должно избегать, но что указанный аскетический стиль национальной школы есть неизбежное и существеннейшее следствие из ее сущности, что дух аскетизма неразрывно связан с национальным воспитанием.

Но только не надо понимать аскетизм в том узком смысле, в каком он часто понимается: аскетизм вовсе не изуверство, когда человек не приемлет ни себя, ни мира, отворачивается от жизни, от света и лишь готовит себя к смерти, превращаясь, таким образом, еще задолго до смерти в мертвеца; на самом деле это вовсе не сущность аскетизма, а лишь одно из его проявлений, и притом не только крайних, но и связанных лишь с определенным религиозным учением; на самом же деле аскетизм может быть вовсе не связан ни с какой религиозной догмой.

Аскетизм в переводе на современный язык есть тренировка, физическая и нравственная, и подразумевает следующее: 1) неприятие данного, сущего и 2) подготовка к будущему, к должному и идеальному.

Религиозный аскет, монах Востока, истязавший свою плоть, не приемлет мира, не приемлет своей грешной, полной блудных страстей души — он не мирится ни с первым, ни со второй, он говорит, что настоящая жизнь находится за гробом, и поэтому вполне логично видит сущность своей подготовки к этой настоящей, а не кажущейся жизни в постепенном умерщвлении своего тела, в том, чтобы превратить его в труп, заставив жить лишь чисто духовные потребности своей психики.

Современный английский спортсмен-студент, ежедневно тренирующийся до седьмого пота с усердием, которое сделало бы честь любому монаху средневековья, современный французский студент, становящийся трезвым и целомудренным по принципу, — все они считают, что настоящие цели их жизни находятся впереди, они не приемлют в этом смысле ни своей психики, ни своей физической организации, но находят их ниже того, чем они должны бы быть, — и нещадно их тренируют; они истязают свою плоть — дряблые мускулы, слабое сердце, вялые с неглубоким дыханием легкие — непрестанно, упорно, с неослабным вниманием, пока не добьются того, что мускулы их окрепнут и приобретут упругость стали, а сердце и легкие совершенно не напоминают о себе при самых трудных и утомительных упражнениях. Здесь цель тренировки сводится к тому, чтобы превратить грешное, распущенное, склонное к вялости и к неге, склонное к своим собственным наслаждениям тело просто в послушное орудие воли, в покорного, беспрекословного исполнителя всех велений духа.

Национальное воспитание, являясь в известном смысле широкой системой физической, волевой и нравственной тренировки, стоит, однако, ближе к понятию аскетизма, чем просто тренировки, и вот почему: в аскетизме есть один признак, отличающий это понятие, из-за которого оно не может быть вполне тождественно с тренировкой, как это слово понимается обычно.

Аскетизм, сверх отрицания или неприятия сущего и подготовки к будущему, должному, подразумевает еще отрицание за единичностью человека, даже в иных случаях за его индивиду-

альностью, особых прав, а также стремление к выходу из этой единичности, к слиянию с высшею нравственною сущностью, с высшею сверхъединичной личностью — с Божеством. Это слияние предполагается мыслимым двояким путем; посылным воздержанием от жизни, уединением, самоуглублением, непротивлением злу, умерщвлением плоти — путь по преимуществу Востока; либо активным путем — любовью, деятельной, творческой, направленной на благо других любовью, всю жизнь, всю душу полагающей в жертвенном служении избранным идеям, в активном самоотвержении для творческого, деятельного подвига любви, — путь по преимуществу Запада. С одной стороны, египетский пустынный либо буддийский монах, с другой стороны — Франциск Ассизский. У нас — в нашей душе и в нашей истории — одинаково отразились в этом отношении и Восток, и Запад, начиная от Феодосия Печерского и кончая теми уже не религиозными текстами XIX—XX вв., которые, однако, также умели умерщвлять и в своей душе, и в своем теле все личные, все эгоистические, все чувственные тяготения, также умели превращать всю свою жизнь в сплошное подвижничество, в страдничество, в мученичество, в один великий подвиг любви к тому, что стало их божеством — к народу, к Русской земле.

В национальном воспитании мы видим то же суровое требование — отрешиться от эмпирической личности и подчинить свою личную волю воле высшей. Только здесь путь отрешения идет не через уничтожение или умерщвление тела или эмпирической личности, а через возвышение ее в понятие нравственной личности; точно так же индивидуальная воля здесь не подавляется, эмоции и инстинкты не заглушаются, но все они, путем культуры их, т.е. соответственного воздействия на направление их развития, выводятся на более широкий путь — на служение народности как высшему благу, как высшей нравственной личности.

Национальное воспитание есть аскетизм, и в данном случае он мыслим при одном условии — при добровольном согласии самих воспитываемых подвергнуть себя такой аскезе, при условии, если школе удастся добиться того, что сами учащиеся признают путь, предлагаемый им школой, своим путем, пойдут по нему и будут просить от школы указания и помощи. При таком положении вещей аскетическая суровость школы приобретает иной оттенок — школа с учащими и учащимися становится похожей на дружину, идущую в бой за родную землю, дружину, куда все поступили добровольно, где все знают, куда и зачем идут, где все сознают всю необхо-

ВВ *И вновь автор возвращается к национальному воспитанию. В его трактовке оно становится сердцевиной всего педагогического процесса. В творческой деятельности человека отражается жизнь нации. Именно это превращает национальное воспитание в нравственное. Если человек пре-*

знают путь, предлагаемый им школой, своим путем, пойдут по нему и будут просить от школы указания и помощи. При таком положении вещей аскетическая суровость школы приобретает иной оттенок — школа с учащими и учащимися становится похожей на дружину, идущую в бой за родную землю, дружину, куда все поступили добровольно, где все знают, куда и зачем идут, где все сознают всю необхо-

одолея собственные темные силы, если народ, нация, Отечество перестают быть отвлеченным понятием, а становятся для него высшей этической ценностью, к которой он обращает силу своей души, — значит, русская национальная школа выполняет свое историческое предназначение.

«Школа с учащими и учащимися становится похожей на дружину, идущую в бой за родную землю, дружину, куда все поступили добровольно, где все знают, куда и зачем идут». Жаль, если этот пафос известного педагога будет не понят или неверно истолкован читателями.

Верьте Сороке-Росинскому и постарайтесь понять его!

Русская школа, приняв подобное понимание задач национального воспитания и построив его на идее жертвенного служения народности как высшей нравственной цели, становится национальной школой еще в том смысле, что она оказывается в этом случае проникнутой тем же аскетическим настроением, в котором издавна, от времен Ярослава Мудрого, воспитывался русский народ и которое неизгладимо, как самая характерная наша особенность, запечатлелось и на русской жизни, и на русской культуре, и на всем нашем национальном характере. Ибо если правы и те, кто упрекают нас в распущенности, в безверье, в общественной и индивидуальной безнравственности, кто в переживаемой ныне небывалой еще вакханалии всеобщей продажности, предательства и цинизма видит одну из гримас нашего национального обличья, — то правы лишь постольку, поскольку они не забывают и о тех, благодаря самоотверженности которых мы не были еще разбиты до сих пор самым сильным народом Европы, поскольку не упускается из виду то, что при всей нашей карамазовщине мы всегда были готовы, подобно величайшему из русских, Льву Толстому, отречься от всего — и лишь в этом отречении от единичности, в этом слиянии с чем-то высшим видеть сокровенный смысл существования.

НАЦИОНАЛЬНОЕ И ГЕРОИЧЕСКОЕ В ВОСПИТАНИИ

Еще не так давно могло казаться, что путь, завещанный К.Д.Ушинским русской школе — путь национального воспитания, — либо зарастет, либо будет вконец исковеркан представителями зоологического национализма. Еще не так давно мысль, что и в русской школе национальное, т. е. свое, родное, должно быть основой воспитания, встречала упорное противодействие,

NB *Эта статья порождена размышлениями о событиях Первой мировой войны, особенностях национального поведения народов, участвующих в ней.*

Известно, что война приводит в действие самые противоположные проявления человеческой природы: высокий патриотизм и зоологический национализм, героизм самопожертвования и звериную жестокость. Русским людям это известно лучше, чем другим.

Что важно в подобных исторических ситуациях?

Важно, чтобы национальное чувство не превращалось в стихийную, бессознательную, предоставленную себе силу.

А раз так, то снова возникает проблема грамотного национального, патриотического, нравственного воспитания, проблема эмоциональной культуры наших детей.

была под каким-то бойкотом со стороны лучшей части нашего общества.

Но разразилась война и показала, как утопичны были все наши космополитические теории и какое колоссальное значение в жизни народов имеет национальное чувство, даже там, где несколько поколений подряд воспитывалось на фанатическом его отрицании. Война показала, сколько скрытой силы таилось в национальном чувстве, силы центристремительной, обеспечивающей нации единство, крепость и возможность дальнейшего мощного развития; национальное чувство оказалось неисчерпаемым источником героизма, доблести, подвигов самопожертвования и красоты человеческого духа: так Россия стала способной вдруг отказаться от своего тысячелетнего, неизлечимого, казалось, пьянства; в «торгашеской» Англии нашлось свыше миллиона людей, идущих добровольно, без всякого принуждения со стороны государства, на войну, на смерть за родную землю; даже Бельгия, слышавшая за какую-то анонимную страну анонимных портово-промышленных интернациональных компаний, — даже маленькая

Бельгия поразила весь мир своим сказочным героизмом. Но в то же время пример Германии показал, до какой бесчеловечной, скотской жестокости, до какой атавистической дикости может довести то же национальное чувство одну из культурнейших наций, если это чувство превратится в зоологический национализм, если оно воспитается под многолетним, непрестанным гипнозом дико-шовинистической идеи «Deutschland uber Alles in der Welt».

Таково национальное чувство.

ВВ *В.Н.Сорока-Росинский — не только великолепный педагог, но и замечательный практический психолог. Он точно учитывает закономерности детского восприятия. Он значительно обогатил известный с древних времен принцип наглядности, обеспечивающий гарантированную положительную продуктивность учебного процесса. Наглядность — это не только иллюстрация, показ, опыт. Для ребенка наглядно то, что формирует его личную позицию, вызывает переживание, чувство, то, что В.А.Сухомлинский впоследствии назовет эмоциональным пробуждением разума.*

В связи с этим мне приходит на память собственное школьное детство. В 5—6 классах нашей мужской школы историю преподавала Ольга Антоновна Щепиорко. Немолодая, усталая женщина приходила на урок со старой, потрепанной картой да огрызком указки. Но, начав рассказывать мифы Древней Греции, она преобразалась. У нас создавалось полное впечатление, что она была свидетелем всех подвигов Геракла. На уроке не было роскошных картин, иллюстраций, не было в то военное время ни учебного кино, ни других технических средств. Но воображение мальчишек разыгрывалось так, что дыхание становилось прерывистым, а мышцы напрягались как будто от усталости. Это было какое-то волшебство, учительская магия, исходившая от Ольги Антоновны. Теперь я понимаю, что она умела создавать на уроке эффект присутствия.

Не знаю, как это удавалось учителю, но все 12 подвигов Геракла я запомнил на всю жизнь.

И надо теперь же, когда война доводит национальное чувство до высшей его силы, взяться за это воспитание не только в старших классах, но и в младших, где столько горячих голов, столько пылкой фантазии, столько наивных порывов. Наши малыши, рвущиеся на войну, чутко прислушивающиеся ко всему ныне пе-

реживаемому, прежде всего должны быть объектом самого тщательного внимания со стороны школы, ибо чувства, сильно пережитые в детстве, развиваются далее по тому направлению, которое тогда им было дано.

II.

— Чем отличаются коллеги Петра Великого от приказов Московской Руси? — В глазах маленького взъерошенного второклассника мелькнул испуг; мальчик мучительно заметался, заискал чего-то в памяти, губами и пальцами даже шевеля от напряжения и, наконец, каким-то чужим голосом, словно испорченный автомат, отвечает; и что хуже всего, отвечает совершенно правильно, насколько вообще способен правильно ответить на подобные вопросы мальчуган двенадцати лет, добросовестно вызубривший Острогорского.

«Зайца можно выучить играть на барабанах, а кошку есть огурцы», — вспоминается откуда-то из Чехова при такой столь обычной сценке.

А между тем этот самый мальчик может рассказать, да еще как — совсем иным, звонким голосом, с блеском в глазах, захлебываясь, — и о том, как учился и жил Ломоносов, как защищали Севастополь, как замерзали на Шипке... и много еще другого расскажет он с увлечением, как сказку, где он сам живет вместе с героями. Просто диву иной раз даешься, как это такой малыш умудрился все это прочесть и зачастую даже под запретом родителей. Для этого нужно было только, чтобы книжка захватила мальчика за сердце, подняла бы в нем волны чувств и стала бы этим ему понятной и близкой: ведь в детском возрасте понять равняется перечувствовать, пережить (а не только лишь воспринять); поэтому-то школьник, способный в один вечер, не отрываясь от стола, проглотить целую книгу, приходит в ужас от двух страниц сухого и лаконичного учебника, как бы они ни были разъяснены преподавателем; поэтому-то хотя во многих еще местах и задают детям разные глубокомысленные вопросы, педагогика давным-давно уже признала, что быть полезным, т.е. восприниматься и перерабатываться, может лишь наглядное, и весь секрет преподавателя, особенно в младших классах, и состоит в умении делать наглядным все преподаваемое, иначе оно либо вовсе не будет воспринято, либо, вторгнувшись в психику ребенка вопреки ее сопротивлению, все-таки будет выброшено, в лучшем случае бесследно; разве только цепкая память ребенка удержит кое-какие крохи из этого бесполезного и ненужного.

Но ведь и кошка, приученная есть огурцы, вероятно, никогда на всю жизнь не забудет вкуса этих огурцов.

III.

Добиться искомой наглядности можно различными способами. Можно изучаемый предмет показать ученику, дать ему в руки, чтобы тот поглядел, потрогал, понюхал, — словом, воспринял его всеми органами чувств. Такого рода наглядность, наглядность восприятия, широко применяется с помощью различного рода коллекций, рисунков, таблиц, схем, а также «волшебного фонаря» и, за последнее время, кинематографа.

Но наглядным может быть не только восприятие: всякое непосредственно переживаемое чувство так же реально, живо, а поэтому и наглядно, как и ощущение; в силу этого можно сделать наглядным предмет, вызвав в душе ребенка соответственное чувство и создав далее необходимые ассоциационные нити между таким чувством и изучаемым предметом.

С точки зрения известной теории о соответствии этапов развития душевной жизни всего человечества и индивида наши школьники с их неутомимой пылкостью, постоянной готовностью к драке не столько по злости, сколько ради самой драки, ради упоения ею, с их неспособностью долго оставаться в одном положении переживают, вероятно, тот период истории, когда отдельные только что сложившиеся племена вечно вели войны с дикими зверями, с врагами, друг с другом, искали новых земель, тянулись к новым, неведомым краям, открывали новые земли и новые горизонты. В эти героические времена сказочных богатырей творился эпос и создавалась народная песня, в эти времена жизнь человека не стоила ничего, да и он, неудержимо тяготея ко всему таинственному, страшному, томясь неизбывной, неу-

гасимой деятельностью, жаждущей подвига, сам всегда готов был сложить свою буйную голову.

Героизм — вот что образует центром сферы чувствований, в которой может оперировать преподаватель младших классов и вне которой он напрасно будет стучаться в душу ребенка; чувства эти переживаются в школьном возрасте со свежестью и полнотою, никогда более не повторяющимися, захватывают психику иногда без остатка, делая ее удивительно цельной, а все чувства ребенка так мило непосредственными; чувства эти могучи, так как они являются не продуктом личного опыта, а бьют из глубины бессознательного, созданы опытом длинного, в глубь веков уходящего

NB *Наиболее благодатным материалом для воспитания младших школьников и подростков является тот, что связан с темой подвига, геройского поступка. Не случайно большинство ролевых игр мальчишек связаны с риском, напряжением, подражанием любимым героям. Поколения старых педагогов помнят игры в Чапаева, в войну, в космонавтов, в Штирлица... Это было. А что сейчас? Во что сегодня играют наши дети? В ракет, в ограбление банка, в бизнес, связанный с риском. Книг о современных ге-*

роях для детей не пишут, а экран наполнен убийствами, драками, кровью, жестокостью.

Надо ли говорить, как сложна сегодня роль педагога-воспитателя? Но это тема для специального разговора.

ряда предков, всосаны с молоком матерей; в этом тяготении к героичному, в жажде подвига, в тоске по сильной, энергичной личности ребенок живет чувствами давно минувшего прошлого, он сливается с давно затихшей жизнью предков, родного народа и всего человечества.

IV.

Не так давно нашу школьную детвору охватило, словно какая-то болезненная страсть, увлечение сыщицкой литературой; школьники читали серии этих Натов Пинкертонов, Шерлоков Холмсов, лордов Листеров с удивительным жаром, несмотря на всякие запрещения и наказания; опрошенные в некоторых учебных заведениях, они дали такие, например, ответы: раз заставши за какого-нибудь «пинкертона», они не могут уже оторваться от книги и заниматься уроками; один ученик сообщает, что дочитался до привидений, другой пишет, что при этом чтении его «страх берет и жутко становится», находились и убежденные последователи этой литературы, сообщавшие, например: «Нравится мне сыщики с тех пор по сегодняшний день, по сию минуту. И покупал его («Лорд Листер»), покупаю и буду покупать. И вообще он полезен для мальчиков и для взрослых, и я теперь воображаю его на себе»; один тайный приверженец Ната Пинкертона и, вероятно, мученик за него пишет: «Я ожидаю смерти Ната Пинкертона. И правда, что он существует где-нибудь?.. Читаю мало теперь, потому что теперь не позволяют опекуны; я всегда читаю ночью, когда все спят, я зажгу лампу и читаю целую ночь. И считаю полезным». Такова сила увлечения!

Какая борьба происходила тогда между педагогами, возвратившимися с иного урока с целым ворохом различных «сыщиков», и школьниками, продолжавшими все-таки упиваться любимыми героями и «считать это полезным»; каких только страстей тогда не говорили по поводу этого увлечения: дескать, и дети наши безнравственны, и идеализма уже в них нет, и мы все вырождаемся.

А между тем дело объяснилось очень просто: все эти сыщики, Шерлоки Холмсы, Наты Пинкертоны, лорды Листеры понравились детям потому, что затронули самое сильное в душе школьника чувство — героизм, тяготение к сильной личности, жажду подвига и деятельности; ведь и раньше любимым чтением детей был Майн Рид с его дикими индейцами, отважными охотниками и невероятными приключениями; ныне же появил-

ся новый тип школьника-горожанина, для которого майнридовские степи, пампасы, леса и прочее так же мало представимы, а поэтому мало понятны, как наше Адмиралтейство с Дворцовой площадью для какого-нибудь майнридовского Орлиного Глаза из племени сиуксов; поэтому городской школьник и зачитывается сыщицкой литературой, где действие всегда происходит в знакомой ему городской обстановке; а раз он заинтересовался — всё, что связано с любимым героем, всё становится близким и милым сердцу школьника. По этому поводу не могу не припомнить одного случая, бывшего на уроке географии в классе, где я вел курс: пока проходили Азию, Африку, ученики занимались, как всегда — работали, как умели и сколько могли, интересовались, поскольку мне удавались уроки. Но вот дошли до Сев. Америки — и весь класс сразу изменился: стоило назвать какой-нибудь город, как уже сыпались различные комментарии, обнаруживавшие весьма солидные и обширные знания; ученики, указывая, например: «здесь был ранен Нат Пинкертон», здесь было совершено такое-то преступление и т.д., с оживлением рассказывали про заводы, фабрики и промышленные предприятия известных из сыщицких рассказов городов и округов; класс с воодушевлением готовил уроки, а Сев. Америка стала близкой, родной страной, освященной деятельностью любимых героев-сыщиков.

Сознаюсь, я позавидовал тогда этим анонимным авторам натпинкертоновских брошюр и от души пожалел, что они не выдумали еще каких-нибудь Лейхтвейсов из русской истории.

V.

Война, создавшая уже столько красочных картин героизма и доблести, находит звучный отклик в сердцах наших школьников. Привычное тяготение к героическому связывается теперь с новым для них чувствованием — с чувством национального воодушевления, с любовью к родине и другими проявлениями древнего, как само человечество, инстинкта национального самосохранения. Было бы бесконечно жаль, если бы школа оставила неиспользованным это богатство чувствований, переживаемых ныне школьниками: ведь пройдет несколько лет, появятся новые чувствования, придут иные, уже личные переживания — и все это героическое, сказочное, что так красиво и полно чувствовалось в великую эпоху нынешней войны, спадет, как вешние воды, опустится под напором нового опять в море бессознательного, позабудется и, может быть, погибнет бесследно.

Но касаться этой стороны детской психики надо с большой осторожностью, иначе можно неумелым обращением приучить ученика к пошлости, а тем навредить ему на всю жизнь.

Разумеется, настоящий, милостью Божьей педагог, артист в душе, знакомый с восторгом творчества, сможет вспомнить свое

детство и воскресить из недр бессознательного былой ребяческой героизм; такой педагог сможет и сам вдохновиться этой воскресшей волной сильного и красивого когда-то чувства и весь класс захватить своим вдохновением.

Тогда можно быть спокойным за успех урока — талантливый педагог сам, без особых указаний методики, почувствует, как в каждом отдельном случае ему следует поступить, чтобы оживить в душе школьника древнее чувство героизма, выработанное еще в те времена, когда человек умел безропотно всю свою душу, всю свою жизнь приносить в жертву своему роду, племени или государству, когда евангельская заповедь самопожертвования была лишь простой, не вызывавшей удивления привычкой. Оживив же это чувство, связав его с надлежащими понятиями из прошлой и современной жизни родного народа, будет нетрудно, положив в основу гражданского воспитания это чувство, развить его далее в способность глубоко проникаться общественными интересами и живо отзываться на них, жертвуя своими мелкими эгоистическими интересами и чувствованиями.

NB *Интересная мысль. Воспитание должно опираться на прочное гражданское чувство. Но ведь у детей, как правило, личного опыта в этом нет. Что же предлагает педагог? Он предлагает развивать инстинкт, основанный на опыте прошлых поколений. Автор считает его неким генетическим кодом, который реализуется на подсознательном уровне.*

Если принять эту мысль В.Н.Сороки-Росинского, следует добавить, что инстинкт срабатывает в определенных условиях, ситуациях, в стечении обстоятельств, которые педагог-мастер может смоделировать, работая с детьми.

Прочное гражданское чувство, способное на жертвы, должно быть обосновано не на пустом месте личного индивидуального опыта, а на инстинкте, создавшемся как результат многовекового, переходящего из поколения в поколение опыта; лишь тогда возможны будут твердые, убежденные и цельные люди, способные проникаться общественными и сверхличными идеями, умеющие страдать и радоваться из-за Гекубы и тосковать

от сытой, будничной жизни.

Средний преподаватель при всей своей опытности и добросовестности все-таки никогда не должен полагаться только на свое педагогическое чутье при трактовке тем, затрагивающих сильные и высокие чувства: ведь просто словесное морализирование, не подкрепляемое примером, не вызывающее подражания и не настолько сильное, чтобы поднять в душе слушателя волны чувств, требующих вследствие силы своей действия, — такое морализирование, во-первых, бесполезно: целью всякого воспитания является не сообщение бездейственных познаний пассивно внимающему ученику, а тренировка его, обучение различным действиям и превращение их из сознательных, требующих особого усилия и внимания волевых актов

в простые привычные действия, исполняемые автоматически: так приучают к физической, а затем интеллектуальной и нравственной опрятности, к аккуратности, а затем к добросовестности во всякой деятельности, к послушанию, а затем к повиновению велениям долга и порядочности; при всяком воспитании необходимо вызвать у ученика ряд подражательных действий, обучить его их отчетливому выполнению, иначе воспитатель, хотя бы сообщивший массу хороших и моральных сведений, все-таки так же мало достигнет цели, как учитель гимнастики, очень хорошо рассказавший, как надо прыгать через «кобылу», но ни разу сам через нее не перепрыгнувший и не заставивший своих воспитанников прыгать. Во-вторых, и словесное морализирование не безвредно, так как постоянно воспринимаемая в известных случаях дешевенькая мораль и сладенькая сентиментальность накапливает в результате такую массу нудных ассоциаций с высокими темпами, что потом ученик их не может уже слышать без легкого чувства тошноты; это чувство становится для ученика противоядием, оберегая его от пошлости, так как он начинает слушать лишь поверхностно, не думая и не впуская в свою душу пошлых слов; в результате от него скучное морализирование среднего преподавателя отскакивает, как горох от стены, и всё в конце концов для обеих сторон проходит благополучно.

Вред, и серьезный вред, может получиться, когда преподаватель при всех своих хороших качествах принадлежит к типу людей, которых в свое время покойник Базаров не раз маливал: «Аркадий, не говори красиво», — людей не горячих и не холодных, а так — тепленьких; такие не могут создать своим словом в душе слушателя настолько сильных чувств, чтобы они требовали выхода, стремились к реализации и могли вылиться в действие; такие люди не вызывают и спасительной, как противоядие, скуки. Нет — они красноречивы, они, в сущности, талантливы, но только они ниже, слабее своих слов; как педагоги они способны создавать в душе школьника подобные себе средние, тепленькие чувствованьица, и если бы на этом они и останавливались, то всё было бы благополучно; беда в том, что за этими тепленькими чувствами следуют всегда потоки более или менее красивых слов, выносящие из души не только всю энергию вызвавшего их чувства, но и энергию других уже слоев психики, что ослабляет ее интенсивность; а когда далее в силу привычки для этих красивых слов не требуется уже и среднего чувствования, то тогда получается склонность к фразерству, к крикливости, к пошлости, к шумливости там, где подобает благоговейное молчание либо энергичное действие, скучное на слова.

Если преподаватель такого типа умеет владеть классом и, при своей талантливости, действует на школьников заразительно, возбуждая свойственную их возрасту подражательность, то он

положительно таки вреден, особенно если он не только сам при всяком случае красиво и горячо говорит о высоких темах, но и детей приучает к этому, ибо он готовит из них пошляков, способных много и красно говорить, посредственно чувствовать и очень мало делать.

Что, действительно, может быть хуже в педагогическом отношении тех патриотических декламаций, когда одиннадцатилетняя девочка, еще поигрывающая в куклы, начинает неестественно громко и очень выразительно вещать всем на послушание о чувствах, которых еще и не осознает, или когда мальчуган, вчера еще здорово подравшийся во время пускания корабликов в луже, вдруг с ужасно мрачным видом бормочет какое-нибудь патриотическое в славянофильском прежних времен духе стихотворение?

VI.

Героизм, как указывалось выше, и является тем чувством, которое, как переживаемое ныне наиболее конкретно и сильно, может быть использовано для того, чтобы воспитать национальное чувство и интеллектуализировать его, связав с такими мало-наглядными предметами, как история или русская словесность. Ведь в детстве всякое чувство, если оно уже развилось, занимает большое место в душе, составляет, можно сказать, ее основу настолько, что даже познание и то в этот период совершается через чувство. Вопрос сводится теперь к тому, каким методом было бы всего целесообразнее и надежнее руководиться, чтобы иметь возможность всегда вызвать столь близкие ныне школьникам героическое и национальное чувствования, не рискуя зашлить их или надоесть ученикам; нельзя полагаться лишь на искусство преподавателя, ибо, как бы талантлив он ни был, он все-таки не в состоянии ежедневно регулярно, как автомат, вдохновляться по пяти раз в сутки; поэтому необходимо, избегая морализирования, пышных слов и красноречия, обратиться к чему-нибудь более устойчивому и постоянному, чем настроение преподавателя или степень его талантливости, к чему-нибудь такому, что не могло бы быть пошлым или непонятным, что будило бы в душе человека чувства, завещанные ему из глубины веков от ряда предков.

NB *Воспитание культуры чувств невозможно без приобщения детей к музыке, к песне. Едва ли можно найти народ с такой богатой музыкальной культурой, как русский. Естественно, что в нашей школе, воспитываю-*

Таким методом может быть музыка и пение, особенно народная песня. Ведь народная песня, которую когда-то пели деды и прадеды, в которую много поколений вложило свои страдания, свои думы, надежды, радости и торжество, в значительной степени творилась в героический период существования народа или в героичес-

щей в своих питомцах национальное и героическое, без народных музыкальных традиций не обойтись.

Но не только народных песен много в нашей памяти. Громадный вклад в развитие массовой песни внесли и профессиональные композиторы, в том числе и пишущие для детей.

Сегодня мы являемся свидетелями разрушения многовековой песенной культуры России. Процессы глобализации пронизывают не только экономику, политику, социальные отношения. Они проникают в искусство, в молодежную музыку, стандартизируют вкусы, подавляют индивидуальность, усредняют личность. Когда-то популярные во всех школах детские хоры и музыкальные театры, праздники песен и встречи с композиторами под тотальным напором шоу-бизнеса почти повсеместно прекратили свое существование. Самое же обидное состоит в том, что педагоги, воспитатели потеряли веру в возрождение песенной культуры. Вот и растут люди, не знающие не только песни отцов и дедов, но даже Чичкова и Крылатова. Растут дети, ни разу не вставшие в орлятский песенный круг, ни слова, ни ноты не знающие из Окуджавы и Высоцкого, Визбора и Берковского.

Справедливости ради следует заметить, что не все воспитатели сда-

кие моменты его исторической жизни, моменты особого подъема его сил. А мы знаем, что как раз никогда в другое время не бывает душа человека так близка к этим-то моментам, как в отрочестве, никогда не бывает она так доступна героическому, как в школьную пору. Поэтому народная песня, всегда связанная с самыми затаенными глубинами нашего бессознательно-го, где живет неслышной жизнью все прошлое народа, способна дать школьнику почувствовать с силою и полнотой, для взрослого человека, может быть, и мало доступными, основные моменты всей исторической жизни его родины и то великое и высшее, что заключается в национальной индивидуальности каждого народа, что всегда внушало человеку благоговейное преклонение и у всех народов превращало понятие отчизны в нечто священное, требовавшее, подобно божеству, жертвы, подвига и самоотвержения. Особенно высоко воспитательное значение русской народной песни — не кантат о громах побед и о веселящемся по сему случаю россе, не генеральской, а настоящей русской народной песни: она лишена какого бы то ни было агрессивного характера, в ней нет ненависти к иноземцу — ведь еще Илье Муромцу заповедано было «не помыслить злом» даже на татарина; немецкое «Deutschland, Deutschland über alles» совершенно не переводимо на звуки русской народной песни; она говорит лишь об интимном души русского народа, о его исторических горе и радости и раскрывает самые лучшие стороны психики — те индивидуально-национальные творческие силы, которые и делают возможной национальную культуру и не дают народу превратиться лишь в потребителя ценностей, производимых другими народами, вкладывающими свое в сокровищницу об-

лись. Есть еще среди нас люди, свято верящие в то, что «эту песню не задушишь, не убьешь». Они встают в ребячий круг, и тогда в незамысловатых, простых мелодиях звучат трубочки и комиссары, парни, презирающие удобства, идущие по свету за туманом и за запахом тайги, — словом, «братья по крови горячей и густой». В этих песнях ребята воспевают чистоту человеческих отношений, настоящую дружбу, романтическую устремленность в будущее, бескорыстие и благородство.

И пусть над этим зрительно усмеваются современные деловые прагматики, мы убеждены, что полноценного воспитания без этого не бывает.

кое чувство — и вот потом в бою, в минуты смертельной опасности, звуки эти воодушевляли воинов до полного презрения к опасности и смерти.

В средние века католическая церковь из поколения в поколение воспитывала народы на религиозной музыке и пении и таким образом устанавливала в психике верующих прочные связи между религиозным чувством и мелодией; связи эти, передаваемые от отцов к сыновьям, превращались уже в неизгладимую особенность психики, и в настоящее время ни один европеец, как бы он ни был далек от какой-либо религии, не может прослушать церковного мотива без того, чтобы не испытать особого, уже чуждого, может быть, ему религиозного чувства, поднявшегося откуда-то из недр бессознательного. Что же касается народных масс, то для них религиозные мотивы, особенно исполняемые хором, всегда служат лучшим способом для подъема и возбуждения соответствующих, доходящих до фанатизма чувств. Так, гремевший в свое время Иллиодор хорошо знал это свойство музыки и пения, и его иллиодорцы, между которыми было много искренне и даже болезненно религиозных людей, умели петь и всегда исполняли хором, всей церковью молитвы и песнопения, которые обычно поются лишь на клиросе.

щечеловеческой культуры. При восприятии этого бессознательного слово какое-то море сочных, красивых и величественных чувств, удивительно близких, родных и милых сердцу, вливается в душу, потрясает ее до основания и поднимает интенсивность переживаний до удивительной высоты, вызывая восторг, экстаз — целую бурю особо возвышенных сверхличных чувств, перед которой никнут все самые сильные эмоции, даже эгоизм, даже сам могучий инстинкт самосохранения; человек живет тогда уже иной, более широкой, более интересной, более достойной его жизнью — жизнью сверхличной.

Спартанцы хорошо это знали и с детства приучали своих школьников к родным песням и музыке. Эти мелодии были, по отзывам греков, довольно примитивны, но, воспринимаемые с малых лет, они связывались с самым дорогим, что было в сердце спартанца, всегда будили в нем привычное для этого народа воинственное, героическое

Целью воспитания является создание поколений, способных продолжать культурную работу своих предшественников путем творчества культурных ценностей.

Для достижения такой цели необходима преемственность этой работы, возможная лишь при условии духовной близости воспитываемых к родной культуре, близости органической к предшествовавшей работе, к тому, чем болели, страдали и жили отцы и деды, что им было дорого и мило. Еще необходимо, чтобы воспитываемые поколения стали способны к деятельности не только личной, но и такой, которая выходит за пределы узких личных интересов и устремляется к идеалам сверхличным, где бы они ни лежали — в религии ли, в искусстве, в науке или в общественной деятельности.

Национальная песня и музыка и открывает в душе воспитываемого то интимное родное, что, таясь обычно в бессознательном в области чувств и инстинктов, составляет ядро и самое существенное — основу национальной психики, что одинаково близко и задушевно и уходящим из жизни, и подрастающим поколениям; таким образом, между ними становится возможным духовное, уже сознаваемое родство и преемственность дум, чувств и желаний, а стало быть, и преемство культурной работы.

Народные мелодии дают основу и для воспитания способности к нравственной, т.е. сверхличной, деятельности, так как они оживляют в душе школьника инстинкт героизма и заставляют испытать характерную для юности тоску от спокойного будничного существования. Тогда неудержимо начинает тянуть человека к подвигу, к самопожертвованию, к чему-нибудь такому, чему можно было бы всю душу отдать без остатка, забыв себя, во имя высшего и великого. Эта свойственная юным народам и людям жажда подвига впервые знакомит школьника с красотой сверхличных чувств, знакомит не наставлениями или поучениями, но путем непосредственного переживания — воспитателю остается лишь развить и культивировать эти чувства, превращая их в прочное, неискоренимое, как инстинкт, стремление к сверхличному, будет ли оно находится в области религии, науки или художественной либо общественной деятельности. Школьник, воспитанный таким образом на звуках родной песни, впервые почувствовавший в них всю святость родины и родного народа — высших этических ценностей, будет застрахован от того зоологического национализма, при котором сознание своей национальной индивидуальности сочетается с бахвальством, с животным позывом к разгрому инородца, к оскорблению чужой национальной святости.

Особенно важно, чтобы подрастающая молодежь воспитывалась на национальной песне именно теперь, когда во многих общественных кругах замечается подъем национального чувства, когда мы всюду видим попытки использовать этот подъем, превратив его в зоологический национализм, — необходимо

парализовать эти попытки, а растущее национальное самосознание превратить в источник национально-культурной работы; тем более это необходимо сделать, что ныне у нас всюду замечается также и резкий разрыв широких народных масс с прежними условиями жизни и переход к новому, чуждому доселе обиходу; при таком разрыве прежние нравственные начала, испокон веков регулировавшие жизнь, теряют свое значение и наступает время нравственной анархии, когда старые боги ниспровержены, а новые еще не найдены; тогда открывается полное раздолье для разных антикультурных внушений, и прежде всего таких, как зоологический, пробуждающий зверские инстинкты национализм, — никто так не «патриотичен», как мелкая, недавняя буржуазия, все, кто разорвал связи с прежней жизнью и не пристал еще к новой обстановке; а это происходит ныне и в деревне, откуда крестьянские массы, теряющие землю, устремляются в город и превращаются в городской пролетариат; то же наблюдается и в городах, растущих с чисто американской быстротой, где широко развивающаяся экономическая жизнь, а также школа все время вырывают из народной гущи наиболее сильное или по крайней мере жизнеспособное, куда ежегодно прибывают из провинциальной и деревенской Руси тысячи людей, оторвавшихся от родной почвы и рвущихся, с чисто варварской способностью и восприимчивостью ко всему и хорошему и дурному, вверх, в высший общественный слой; но, прорвавшись туда, многие так и остаются чужаками в этой высшей духовно, непривычной им атмосфере культурными выскочками, не умеющими отказаться от прежних дурных и низших привычек, какими-то оторвавшимися от одного берега и не приставшими к другому нравственными нигилистами, позабывшими те привычные нравственные традиции, которые испокон века регулируют жизнь народных масс, и не научившимися ничему, кроме самого широкого и необузданного проявления того инстинкта, который Щедрин обозначил словом «жрать!» и который ныне в грубом виде сказывается в таком злободневном недавно хулиганстве, в более же деликатном виде — в беспринципности, в неразборчивости в средствах при достижении личных целей и в нравственной распушенности и неопытности.

Слишком скорый и резкий переход снизу вверх действует развращающе не только на дикаря, спивающегося при встрече с цивилизацией и вымирающего от действия ее отрицательных сторон, но и на каждого человека, порвавшего связь с родной почвой и лишившегося корней, по которым передается из бессознательного психики духовная мощь, накопленная веками народом.

Национальная песня, будя героизм и древнее чувство любви к родной земле, является лучшим методом воспитания национального чувства и обеспечивает ему путь высокоэтического раз-

вита. Национальная песня поэтому и может помочь школе предотвратить от подрастающих поколений грозящую при слишком быстром разрыве с прошлым опасность; точно так же устранена будет и опасность заглохения национального чувства и его извращения в шовинизм. Надо, чтобы школьник с ранних лет слышал родную песню и привык воодушевляться при звуках ее и чувствовать в себе кровь своего народа и все то героическое и высокое, что таится в народной душе; надо, чтобы национальная песня сопровождала все торжественные моменты жизни школьника, чтобы он чувствовал потребность выразить свои чувства в те моменты, когда душа бывает полна, так, как это делает всякий нормально развивающийся народ — в народной песне, исполняемой хором, всем миром.

Для этих целей недостаточно существующих ныне скудных и скучных уроков пения, превращающих песню из народной в казенную, — надо знакомить школьника с национальной музыкой путем устройства концертов для нескольких учебных заведений вместе, опер национальных композиторов и т.д., надо использовать в больших городах всё, что могут дать их музыкальные средства <...>

Для широкой деревенской Руси, для народной школы можно использовать граммофон, иллюстрируя им русскую словесность и особенно курс русской истории, ознакомляя школьника с забытым ныне богатством русской народной песни. Существует, правда, известное предубеждение против граммофона, вполне понятное для привычного посетителя Мариинского театра; но ведь есть еще огромная, глубокая Русь, которая не знает Мариинского театра, которая слышит гармонику, трактирный орган, да тот же граммофон лишь с паскудными кафешантанными мотивами; ведь у нас нет народной песни, существующей не в партитурах или салонах, а в действительности — в народных массах; русская толпа в самые торжественные моменты должна молчать; даже наши студенты — цвет нации в самое певучее время — и те ничего не сумеют пропеть хором, кроме одного-двух куплетов каких-нибудь запетых, затасканных «Дней нашей жизни» да «Не осеннего мелкого дождичка», да разве только шансонетку или еще какую-нибудь пошлость из ближайшего кафешантана.

Евреи в плену, на реках вавилонских, не захотели профанировать своей святыни, своей песни, исполняя ее по заказу своих поработителей, — они ее помнили, слишком больно помнили и остались, несмотря на тысячи лет гонения, плена, потери родины и рассеяния, еврейским народом. Но горе народу, забывшему свою песню.

ОТ ПРИНУДИТЕЛЬНОСТИ К ДОБРОВОЛЬЧЕСТВУ

I.

Принудительность и добровольчество в процессе воспитания могут рассматриваться трояким образом: либо как два противоположных и взаимоисключающих принципа, либо как начальная и конечная стадии одного и того же педагогического процесса, либо, наконец, как гармоническое сочетание обоих этих начал во всей длительности процесса воспитания.

Старорежимная педагогика почти целиком строилась на принципе принуждения; в ней всё — и учебные программы, и способы их прохождения, и школьная дисциплина — всё это давалось воспитанникам сверху, как веление, подлежащее безусловному выполнению. Ученик не мог выбирать, рассуждать, желать или не желать, он должен был только выполнять. Начало

NB Уже первые строки статьи намечают решение вечной проблемы: что лучше — принуждение или свобода. Большая часть педагогов обычно решали эту проблему однозначно и на этом основании делились на два лагеря — сторонников авторитарного и либерального подходов. Между тем школьная практика столь сложна, многообразна и изменчива, что эти два подхода не только находятся в состоянии противопоставления и противоборства, но и нередко тесно взаимодействуют, а порой и переходят один в другой.

Ожидая от учителей нового педагогического мышления, мы имеем в

какого-нибудь добровольчества здесь было совершенно не приложимо, так как нарушало бы весь стиль воспитания, — ведь здесь вся суть состояла в умении всецело пропитать волю воспитанника гетерономной для него волей воспитателя, подчинить первую последней.

Либеральная педагогика пытается все построить на совершенно противоположном принципе — на начале добровольчества. Предполагается возможным провести такое воспитание, создать такую школу, где все бы шло как свободное, радостное творчество, где нет школьных предметов, где дети занимаются только тем, что им нравится, и постольку, поскольку это им нравится, где нет обязательных уроков, нет никакой принудительной дисциплины, где вообще никакому началу принудительности и обязательности нет места.

виду уход от нормативности, однозначности, одномерности. В.Н.Сорока-Росинский ратовал за это еще в 1923 году. Сегодня названная проблема стала вновь остро актуальной. На фоне благотворных перемен, происшедших в обществе, связанных с освобождением от тоталитаризма, вновь стали популярными идеи свободного воспитания, самотека в развитии личности, требования свободного выбора, самоопределения, самореализации — вообще идеи «самости».

И, как у нас водится, уже наметилась тенденция превращения достоинства в недостаток. Уже философы всего мира говорят о «трагедии абсолютизации единицы», а некоторые историки предрекают вообще страшную картину — надгробную плиту с надписью: «Здесь похоронено человечество, в котором каждый хотел счастья только для себя».

Обидно, когда светлую идею развития человека превращают в предмет спекуляции и популизма.

Таким образом, и в старорежимной, и в либеральной педагогике добровольчество и принудительность рассматриваются как два противоположных и взаимоисключающих принципа.

Но принудительность и добровольчество могут рассматриваться и иначе, а именно как начальная и конечная стадии одного и того же педагогического процесса, в котором на первых порах дело ставится по принципу обязательности и вытекающего отсюда принуждения, но затем мало-помалу переходит к добровольчеству, все большая и большая часть работы предоставляется свободному выбору воспитанников, прежде обязательные для них виды деятельности начинают выполняться уже добровольно, и, наконец, свободная инициатива, самодеятельность и добровольная работа становятся основой всей жизни школьного коллектива.

Возможно еще иное понимание взаимоотношения этих двух принципов — и тот и другой считаются одинаково необходимыми в деле воспитания, но не всегда сводимыми один к другому; при таком понимании сферы приложения и начала принудительности и начала добровольчества разграничиваются: одна часть школьной жизни протекает в порядке обязательности, другая — в порядке добровольчества, причем эти два течения дополняют друг друга, но отнюдь не смешиваются. Так, например, можно мыслить взаимоотношение классных занятий, обязательных для каждого из учащихся, и клубных занятий, всецело предоставляемых свободному выбору детей.

В учебном заведении, о коем в данном случае будет идти речь, воспитание добровольчества отнюдь не рассматривалось как ближайшая или конечная цель.

Нет, свободное воспитание рассматривается здесь как утопия, осуществимая лишь тогда, когда и экономические и социальные условия жизни изменятся настолько радикально, что наступит царство действительно свободного коллективного труда, т.е. лишь в эпоху коммунизма.

В названном учебном заведении добровольчество рассматривалось лишь как один из необходимых элементов школьной жизни и как один из методов воспитания инициативы учащихся и проведения в жизнь школы начала сознательной и строгой самодисциплины, индивидуальной и коллективной. При этом развитие добровольческих навыков ставилось в связь и в зависимость от развития других общественных и этических навыков, которые и логически, и хронологически должны были в своем развитии предшествовать развитию добровольчества.

Но на практике обнаружилось интересное явление — воспитание добровольчества пошло гораздо успешнее, чем воспитание других навыков; оно, не будучи, как это указывалось, главной целью, обогнало в своем развитии воспитание таких, например, навыков, как умение организованно вести коллективную работу, как способность к волевой задержке, как более сложные формы самоуправления.

Тем интереснее выяснить, почему даже при таких скромных и суженных заданиях получилось такое сравнительно форсированное развитие добровольческих навыков и какими причинами оно было обусловлено <...>

Учреждение, о коем в данном случае идет речь, является одной из школ-интернатов социально-индивидуального воспитания, начавшее правильно функционировать с января 1921 г.; оно представляет собою закрытое учебное заведение, где учатся и воспитываются около 80 трудновоспитуемых мальчиков старшего возраста, направляемых сюда, по постановлению особой комиссии, из интернатов и школ особого типа; детей, присуждаемых по приговору детского суда к принудительному воспитанию, в этой школе до самого последнего времени не было.

Большинство воспитанников 14—15 лет (52%), старше этого возраста 25%, моложе (от 11 лет) 23%. Круглых сирот — 43%, полусирот — 37%, имеющих родителей — 20%, но среди последних большинство либо порвало связь с семьей, либо отдано родителями в школу из-за невозможности справиться с ними. С семьей, таким образом, дело обстоит очень неблагоприятно — большинство никогда ее не знало, а из тех, кто вырос в ней, многие с горечью вспоминают свои детские годы.

Прошлое воспитанников обыкновенно очень богато различными переживаниями далеко не детского характера, судьба долго кидала их по разным местам. Вот цифры различных учебно-воспитательных учреждений, в которых побывали на своем веку прежде, чем попасть в названную школу, наши питомцы: в двух побывало 14%, в трех — 16%, в четырех — 12%, в пяти — 13%, в шести — 11%, в семи — 3%, в восьми — 3%, в девяти — 2% и в 11 — 2%. Таким образом, нормой является перемена по крайней мере 4—5 детских учреждений — цифра красноречивая. Ведь побывать в течение детской жизни, как раз в ту пору,

когда ребенок всего сильнее жаждет ласки, привязанности и сочувствия, в пяти местах, пять раз привязываться к людям и к месту, пять раз порвать все дружественные связи, пять раз потерять всех друзей и близких, означает полное опустошение в области самых ценных и интимных нравственных чувств, это означает превращение в бездомного бродягу, для которого нет ничего своего, ничего дорогого и близкого — какой-то ужасный нигилизм.

По месту своего воспитания и рождения большинство воспитанников — горожане, дети рабочих — 50% и советских служащих — 35%; многие из них, можно сказать, насквозь пропитаны вредными испарениями большого города, пережившего и революцию, и голод, и разруху; имеются мальчики, представляющие собою классическую картину нравственного одичания, обусловленного отравлением с детских лет всей психики ядовитой атмосферой большого города.

Наиболее характерной особенностью воспитанников, преимущественно воспитанников первого приема, является особый вид озорства, развившийся на почве общей нравственной распушенности и сознания своей безнаказанности и выражающийся в предумышленной грубости, в стремлении проявить свою волю путем нанесения кому-нибудь оскорбления и обиды или причинения боли. Эта грубость — соединение грубости прирожденной и приобретенной, причем сюда присоединяется еще элемент бравалды — грубость принимается за молодечество, и мальчик кичится ею перед товарищами.

Постоянная нецензурная грубость как украшение речи, систематическое непослушание и, больше того, стремление действовать вопреки правилам общежития, вспыльчивость, доходящая до иступления, постоянно повышенная нервность, «буза», т.е. преднамеренное и ничем не мотивированное нарушение дисциплины, и травля воспитателей — таковы были типичные проявления душевной жизни наших питомцев.

В интернатах нормального типа такие воспитанники были совершенно нетерпимы — они срывали всю жизнь и являлись постоянным источником всякого рода безобразий, они заражали своим примером всех товарищей и бывали иной раз такими властными и авторитетными в глазах своих сотоварищей коноводами, что, по-видимому, в некоторых случаях вся жизнь детских домов руководилась не столько педагогическим их персоналом, сколько этими коноводами, — нередко характеристики присылаемых воспитанников сопровождаются следующей выразительной припиской: «Педагогический совет в случае дальнейшего пребывания данного мальчика в детском доме слагает с себя всякую ответственность за ход учебно-воспитательного дела».

Второй характерной чертой поступающих в наше учреждение мальчиков является какая-то особенная страсть к разрушению,

к порче всего, что ни попадется под руку, к разрушению бессмысленному, бесцельному — продырявливается картина, висящая на стене, вышибаются оконные стекла, вывинчиваются ручки у дверей, разбиваются электрические лампочки, портятся и разламываются парты, столы и стулья, рвутся и жгутся книги и т.д. И все это делается без всякой надобности, без всякой пользы для себя, просто из-за особой страсти к разрушению, которая в свое время заставляла вандалов истреблять все вещественные проявления высшей, но чуждой для них культуры. К такому разрушению ради разрушения присоединяется еще разрушение из-за небрежности или для каких-нибудь своих надобностей — разламывается парта из-за двух-трех понадобившихся винтиков, вырывается страница из книги, чтобы свернуть папироску, выламывается доска из шкафа, чтобы помешать ею в печке, и т.д. Сюда добавляется еще какое-то особое умение загадить, замусорить, попортить всё, с чем только ни приходится соприкасаться, — на что, кажется, солидна изразцовая голландская печь, но даже для нее пришлось установить чуть ли не специальное дежурство, чтобы прекратить выламывание целых кирпичин. А уж что касается склонности превращать в уборные спальни, коридоры и залы, то на этом фронте пришлось вести долгую и упорную борьбу.

Таковы были воспитанники, пришедшие в нашу школу.

Было бы очень трудно дать короткую, но хоть сколько-нибудь выразительную характеристику этих воспитанников, так как здесь действительно всяк молодец на свой образец.

Лишь в проявлениях их коллективной жизни можно наметить некоторые постоянные черты — очень повышенную нервность и эмоциональную возбудимость, весьма пониженную способность к волевой задержке, склонность ко внушению, к самовнушению и к взаимозаражению. Коллективная жизнь воспитанников школы протекает обычно по типу общего увлечения каким-нибудь делом, которое постепенно растет, развивается, достигает размеров какой-то массовой мании, а затем постепенно стихает и в случае удачной обработки со стороны педагогического состава школы укладывается в определенные рамки, в которых оно затем и продолжает существовать как одна из сторон общешкольной жизни.

II.

При таком составе воспитанников дело воспитания представляло чрезвычайные трудности.

Надо было твердо определить стиль воспитания, надо было ясно представить себе методы, посредством которых можно было бы осуществить положенные в основу его принципы, и наконец, что всего труднее, внимательно изучать приемы воспитания, изучать в процессе практической работы, часто делая

ошибки и на ошибках учась, как не надо было поступать, наблюдая, что удалось и что не удалось, почему был успех и почему вышла неудача. Разумеется, с самого начала было ясно, что в нашей школе не может быть места свободному воспитанию. Но точно так же было очевидно, что построить все дело лишь на одном принудительном начале еще менее возможно, чем в школах нормального типа, с уравновешенными и покорными воспитанниками, — с нашими «бузовиками» надо действовать иначе.

Одним из основных методов нашей школы является следующее: постоянный надзор, педагогическое использование всех душевных особенностей воспитанников и надлежащее направление и культура их душевной энергии, так как во многих случаях потому-то они и стали трудновоспитуемыми, что их душевная энергия не находила целесообразного выхода и расходовалась либо зря, либо в уродливых формах.

Первое, с чего начала школа, были хозяйственные трудовые процессы, так как коллективный, общественный и правильно организованный труд уже сам по себе является одним из могучих орудий нравственного и общественного воспитания.

Итак, организованное участие воспитанников во всех отраслях школьного хозяйства — таков наш исходный пункт.

В начале этого пути мною была сделана одна поучительная ошибка, обнаружение которой и способствовало нахождению верного направления: как-то раз я сгоряча назначил за какой-то проступок одного мальчика на сверхурочную работу — велел ему вымыть лестницу — самое обычное дело, которое он всегда проделывал довольно охотно. Но на этот раз мальчика было не узнать — он плакал, упрямился, ворчал, долго возился с лестницей и прескверно ее вымыл.

Вывод отсюда был вполне очевиден: труд никогда не должен трактоваться в школе как наказание.

И еще один вывод как предположение: нельзя ли поставить труд как некоторое преимущественное право?

Весь путь приучения наших воспитанников к организованному общественному труду можно разделить на три стадии.

На первых порах дело шло очень туго: мальчики не только ленились, но и проявляли особого рода «аристократизм» — «не желаем работать, мы не лошади, на то есть прислуга».

И действительно, «аристократы» работали на первых порах так, как будто бы и в самом деле были прирожденными белоручками, — вяло и неохотно, все время ворча и всячески отлынивая от дела. Сперва не сразу даже удавалось заставить их приняться за дело — стоят кучей и на все уговоры ни с места; всякий отнекивается, ссылаясь на товарищей: «Я один работать не буду — пускай все работают». Только когда мы стали каждому назначать определенный урок, тогда только начиналась работа, да и то при условии постоянного надзора и понукания со стороны воспитателей.

Уборщицы прямо отказывались от сотрудничества с мальчиками, говоря, что от них нет никакой помощи, а только одна помеха. Не много помогали и педагогические воздействия по типу естественных последствий — ведь нельзя же было доводить дело до того, что в школе грязь станет давать свои естественные последствия в виде болезней, или прекратить топку печей из-за незаготовки дров. Приходилось прибегать и к наказаниям, но и здесь арсенал средств быстро исчерпывался.

В В названии статьи («От принудительности к добровольчеству») не случайно есть союзы «от» и «к». Уже в заголовке обозначается процесс постепенного перехода от одного состояния к его противоположности.

Автор иллюстрирует свои взгляды работой школы-интерната социально-индивидуального воспитания.

Вначале педагоги четко сформулировали задачу — постепенно привлечь воспитанников к

организованному участию в школьной жизни. Известно, что в таких учебно-воспитательных учреждениях, о котором идет речь, важнейшая роль отводилась труду, чаще всего как средству наказания и наведения элементарного порядка. Педагоги интерната решительно отказались от такого подхода. Труд стал главным, объективно необходимым условием нормальной жизни и быта школы. В коллективном труде на общее благо воспитанники приучались жить и работать вместе. Стали возникать первые внутриколлективные связи.

Одновременно в интернате появились демократические формы жизни: свободное обсуждение на общих собраниях насущных проблем, назначение, а потом и выбор старост, дежурных, других должностных лиц. Под влиянием этих процессов началось расслоение в среде воспитанников: если прежде они представляли агрессивную настроенную массу анархистов, то теперь среди них стали выделяться ребята, осознающие целесообразность новой организации жизни. Они-то и образовали ядро, ставшее впоследствии опорой самоуправления.

Дело пошло гораздо быстрее, когда между классами возникло соревнование.

Отдельные воспитанники стали проявлять инициативу, а повышение статуса и авторитета актива привело к появлению добровольцев, желающих занять ту или иную общественную должность.

Наконец, наряду с фиксированием всех случаев нарушения дисциплины и записью всех проступков в специальный журнал, педагоги ста-

Неумение воспитанников жить и работать коллективно выражалось также и в том, что на первых порах все попытки организовать какое-либо самоуправление неизбежно терпели полный крах — на школьных собраниях либо безмолвствовали, либо шумно, всей оравой витийствовали о чем угодно, но дальше дело все-таки не шло. Выборных старост никто не слушал, да и в старосты никто не шел, так что приходилось их назначать, равно как и дежурных, причем общественная роль и тех, и других частенько сводилась к тому, что они становились козлами отпущения во время массовых бесчинств.

ли создавать систему стимулов, в которой не оставлялось без внимания ни одно доброе дело, ни одна полезная инициатива.

Думается, описанный в статье процесс демократизации будет полезен и сегодняшнему педагогу, директору школы.

Особую пользу имеют шесть выводов из собственного опыта В.Н.Сороки-Росинского, чем и заканчивается статья.

Трудное было время. Тем не менее педагогический персонал, равно как и технические служащие, не сдавался; те из них, кто не сбежал из школы, не вынеся ее каторжной работы, упорно вели свою линию, неуклонно требовали выполнения заданий и, когда это было необходимо, личным примером заставляли работать ленивых. Статьи сказать, на первых порах этот личный пример был принят довольно-таки юмористически: «Работайте, пожалуйста, а мы не такие дураки, чтобы работать за спасибо».

III.

Второй период наступил тогда, когда воспитанники постепенно пришли к убеждению, что от постоянного регулярного труда им не отвертеться, что школа сумеет добиться от них требуемой работы. С другой стороны, к этому же времени создалась уже привычка к регулярному труду, а вместе с тем стала сказываться разница между прилежными и лодырями: раз все равно приходится работать сообща, то уже не безразлично, какой тебе попадется товарищ по работе — с одним скорее кончишь, а с другим чуть ли не двойную работу придется нести.

Это обстоятельство было учтено; воспитатели стали вести широкую пропаганду трудового принципа, хвалили и поощряли усердных и ловких работников, относительно лодырей указывали, какой вред наносится обществу тунеядцами и неисправными людьми, а кроме того, всячески старались затронуть чувство соревнования, спортивную жилку, бьющуюся в каждом мальчике.

И теперь эти слова стали встречать совсем иной отклик, чем прежде, когда они выслушивались как скучная и нудная мораль. Теперь в общественном мнении воспитанников произошел перелом; если раньше молодежеством считалось умение отвертеться от работы либо не выполнить ее, несмотря на прямое распоряжение воспитателя, то теперь молодежеством начинает мало-помалу считаться иное — ловкость в деле, трудоспособность, умение быстро и хорошо выполнить порученное дело. Над лодырями начинают подтрунивать, а тружеников уважать.

Когда, таким образом, из общей массы воспитанников выделилось ядро трудовиков и общественное мнение школьников радикально изменилось в их пользу, должность старосты становится мало-помалу почетной; ребята знают теперь, кого надо выбирать, и в старосты теперь идут охотно, с чувством гордости за по-

лученное от товарищей одобрение. На старост сами воспитанники начинают смотреть как на естественных и весьма нужных организаторов труда — с хорошим старостой все идет гораздо лучше, чем с.bestолоковым или нерадивым.

Теперь можно было перейти и к следующему этапу — от задания индивидуальных трудовых уроков к урокам коллективным; например, теперь при распиловке дров просто указывалось, сколько и в какой промежуток времени должен напилить такой-то класс или партия, а дети уже сами принимались за дело и сами, через старост, организовывали дело иногда по принципу разделения труда, а иногда просто путем разбивки задания на отдельные части для каждой из партий.

При такой обстановке скоро заговорило соревнование, уже не индивидуальное, а коллективное, что и было использовано школой; соревнование стало усиливаться, и наступил период, прошлым летом, когда всю школу захватил массовый порыв коллективного трудового соревнования, ставший, как это всегда водится в таких случаях в нашей школе, массовым заражением — классы наперебой друг перед другом старались побить рекорды в пилке дров и очень гордились, когда добивались первенства.

Разумеется, при таком темпе работы надзор со стороны воспитателей за выполнением ее стал мало-помалу излишним — ребята вполне справлялись сами, оставалось только задать работу и принять ее. Значение старост еще больше повысилось, выборное начало вполне окрепло, и старосты из простых очередных исполнителей распоряжений по школьному хозяйству превращаются теперь в организаторов всей товарищеской трудовой жизни: они сами назначают всюду дежурных и наряды; то же начинают делать и другие старосты, по кухне и по гардеробу, и, таким образом, начинает складываться новая форма самоуправления — разделение должностных лиц на две категории: на ответственных работников — организаторов-старост и на простых исполнителей — назначаемых старостами дежурных.

Эти изменения отражаются и на других сторонах школьной жизни.

Наши воспитанники еще до этого периода делились по поведению на три разряда: в I разряде — те, кто за неделю не получил ни одного замечания, в III — совершившие крупные проступки (кража, грубость, самовольная отлучка и т.п.) и во II — все остальные; разделение это производилось так: в конце каждой недели на классном собрании воспитанников рассматривается вся жизнь класса за истекшее время, обсуждается поведение как отдельных воспитанников, так и всего класса в целом, обсуждаются полученные каждым замечания, и в результате всего происходит разбивка воспитанников по разрядам; спорные случаи решаются голосованием, причем всем недобровольным предоставляется право апелляции к педагогическому

совету, который у нас собирается точно так же еженедельно. Сначала к этим разрядам ребята отнеслись иронически, но когда трудовое настроение, описанное выше,росло, оно оказало влияние и на эту сторону жизни; здесь также произошел перелом — быть в III разряде перестало казаться молодецеством и, наоборот, I разряд начинает действовать на развившееся уже чувство соревнования, будит спортивную жилку, и вот теперь разделение на разряды начинает давать тот результат, из-за которого эти разряды и были введены, — они становятся постоянно действующим стимулом, который заставляет каждого воспитанника все время стремиться вверх, к лучшему поведению, а стало быть, и к лучшему владению собой, к преодолению трудностей своего характера. Это стремление заставляет обдумывать каждый свой шаг, многих останавливает и удерживает, для многих становится помощником и заместителем недостающей волевой выдержки.

Теперь спортивная струнка задета, и все стремится в высший разряд, хотя и нелегко для неуравновешенного, истерического и плохо владеющего собой трудновоспитуемого продержаться целую неделю без единого замечания. Однако он держится, и вы посмотрели бы, с каким самоудовлетворением и с какой гордостью говорит об этом какой-нибудь закоренелый «бузовик», совсем было прежде махнувший на себя рукою. Правда, на следующей неделе он, может быть, снова скатится вниз, но теперь это его уже не обескуражит, не лишит веры в себя — ведь он знает, в цифрах, можно сказать, знает, что и он кое-что может. Он получил уже уверенность в себе и бодро, с надеждой смотрит вперед. А это самое главное для мальчика, которого уже в нескольких местах изгоняли, как паршивую овцу, из среды его друзей и товарищей; ведь если правильна немецкая пословица «бодрость потеряна — всё потеряно», то, может быть, еще правильное это изречение в перевернутом виде.

Концом этого второго периода в развитии добровольчества можно считать следующее изменение в системе самоуправления: выборность начинает дополняться замещением общественных должностей в порядке собственной инициативы и добровольчества — в школе имеются такие должности, которые требуют очень усидчивой, четкой и добросовестной работы и в то же время оказываются очень скромными и незаметными сравнительно, например, с должностью классного или кухонного старосты. Раньше на эти должности — староста по гардеробу (ведение ведомостей, подготовка белья к выдаче, постоянная регистрация выдаваемых и принимаемых пальто и шапок) и староста по амбулатории — очень трудно было подыскать подходящих воспитанников, теперь они начинают замещаться в порядке добровольчества наиболее толковыми и добросовестными воспитанниками, не находящимися в III разряде.

IV.

Началом третьего периода в воспитании добровольчества можно считать тот момент, когда оно из ряда частых, но случайных фактов превращается в постоянную составную часть обще-школьной жизни.

Уже в предыдущий период трудовое честолюбие и коллективное соревнование достигли полной формы развития. Дальше же на этой почве стало замечаться знакомое уже по прежде бывшим примерам массового заражения каким-нибудь увлечением настроение: случаи добровольчества начинают учащаться, воспитанники все время предлагают свои услуги по тому или другому поводу. Число перворазрядников растет, многие из них уже больше месяца находятся в этом разряде, и все они жаждут поощрения и одобрения — вполне законное желание. И вот во всех классах как-то сам собой начинает создаваться какой-то новый разряд для особенно старательных, который ученики называют нулевым.

Педагогический совет, учитывая создавшееся настроение, ставит на обсуждение следующий вопрос: если мы регистрируем все случаи нарушения дисциплины и записываем все проступки учеников, то почему бы не регистрировать и случаи хорошего поведения, хотя бы случаи выполнения добровольных работ.

После тщательного рассмотрения этого вопроса приходим к следующему решению: регистрировать только добровольную работу; вместо трех разрядов по поведению установить пять: в I — не имеющие ни одного замечания за неделю, во II — пробывшие непрерывно в I не менее месяца, III равен прежнему II, IV — прежнему III и V — особо крупные проступки, причем для перевода в него требуется либо постановление экстренного классного собрания, либо распоряжение заведующего школой; случаи добровольной работы могут до известной степени приниматься во внимание при распределении по разрядам, но никакие балансы с «хорошими» и «дурными» замечаниями не допускаются; все это принимается в виде опыта, который подлежит внимательному изучению.

Таково было постановление. Надо сказать, мы очень боялись, как бы утилитарные наклонности воспитанников не оказали бы здесь разрушающего влияния, как бы добровольчество не выродилось в погоню за «хорошими» замечаниями, в своего рода обеспечение себя на всякий случай индульгенцией.

Разразившееся вскоре массовое увлечение добровольчеством протекло в обычной для нашей школы форме общей мании — предложение добровольческой работы усилилось настолько, что стало превышать спрос: все время просят разрешения подмести зал, лестницу, вымыть полы не в очередь, по несколько раз в день чистятся и моются уборные, отбою нет от добровольцев на дрова, на дворническую работу по очистке панелей, появляются

среди наиболее экспансивных мальчиков настоящие фанатики добровольчества — и это при условии, что все обычные работы выполняются по-прежнему в порядке очереди по назначению старост. Все случаи добровольной работы тщательно регистрируются.

И вот статистика показала нам, что все наши страхи были несомнительны: большинство добровольцев состояло из воспитанников I и II разрядов, для которых «хорошие» записи не имели почти никакого практического значения. Массовое же увлечение добровольчеством говорило лишь о том, что если прежде утилитарные соображения и играли некоторую роль, то теперь они опустились уже в сферу бессознательного, уступили место стимулам спорта, подражания и массового заражения.

В связи с этим очень повысилось проявление всякого рода инициативы — образовалась артель добровольцев по починке валенок и шитью туфель для товарищей, чрезвычайно разрослось количество издаваемых учениками журналов — они появились во всех классах, и увлечение ими, разумеется, также приняло характер легкой эпидемии, во время которой число издаваемых журналов и газет дошло до 12. Очень легко прошли две вечеринки — без всяких капризов, отказов от ролей, ссор между артистами, как это бывало прежде; инициативность воспитанников разрослась настолько, что уже воспитатели стали приходить в смущение от невозможности при наличных силах осуществить все открывающиеся с этой стороны возможности. Особенно отраден один случай коллективной добровольческой работы, когда артель наших воспитанников, посланная грузить дрова для нашей школы, сама, по собственному желанию, нагрузила и выгрузила при очень тяжелых условиях работы два куба дров для двух детских домов, где все воспитанники были очень малы, сами не могли работать и рисковали остаться без дров.

В связи с повышением общей инициативности произошли некоторые изменения и в системе самоуправления: ввиду того что к этому времени многие воспитанники прошли через разного рода ответственные посты и приобрели известные организационные навыки, в некоторых классах вместо выборов старост стали практиковать простое назначение в порядке очереди всех воспитанников, за исключением очень уж бестолковых или заведомо недобросовестных. В других классах нередки стали случаи переизбрания особенно удачных старост на второй и третий сроки (норма — две недели).

Далее, очень повысился интерес вообще к школьному строительству, а в частности, ко всякого рода собраниям; и если в первый период существования школы нередки были восклицания «Опять собрание!», то теперь часто слышится совсем иное: «Когда же наконец у нас будет собрание?» Теперь воспитанники и педагогический состав иногда меняются ролями — не мы их, а они нас начинают подталкивать вперед.

Ныне волна добровольчества спала, охватившее всю школу эпидемическое увлечение всякого рода добровольными работами улеглось, добровольчество нашло свои рамки, стало обыденным явлением, понемногу превращается в простую привычку и становится составным элементом общешкольной коллективной жизни. Теперь ученики уже не бегают за воспитателями и не кланчат у них какой-нибудь работы; вся текущая работа по хозяйству по-прежнему производится в порядке обычного очередного назначения на наряды через старост; но всякий раз, когда надо произвести какую-нибудь особенно трудную или неприятную или ответственную работу, мы знаем, что на это у нас всегда найдутся добровольцы. Так, например, внеурочная чистка и мытье уборных у нас всегда производится через добровольцев, а такая скучная и трудная обязанность, как ночное дежурство по школе с обязанностью будить по нескольку раз в ночь мочунов и не спать до шести часов утра, все время проходит в порядке добровольчества и даже с оттенком некоторой привилегии — назначается далеко не всякий, а лишь добросовестный и надежный, который не уснет на дежурстве.

Выработавшиеся уже формы добровольчества вовсе еще не являются достижением в полном объеме идеи организованного коллективного добровольного труда. Мы уже чувствуем пути, по которым надлежит двигаться вперед, но мы знаем, что для этого надо предварительно продвинуть дальше те стороны школьной жизни, которые позапустились в своем развитии.

Какие же выводы можно сделать из представленного здесь опыта нашей школы?

1. Путь воспитания от принудительности к добровольчеству представляет собою ряд последовательно сменяющихся стадий развития, для каждой из которых необходимо применять особые, соответствующие данной стадии методы. Что годится для одной стадии, может оказаться негодным для другой, и наоборот.

2. Первая стадия — неуклонность требований по отношению к трудовой общественной деятельности, как всеобщей трудовой повинности, с целью внедрения в сознание воспитанников убеждения в неизбежности для них таковой повинности; преобладание принудительных мер, словесные увещания почти бесполезны, ибо воспринимаются как скучная мораль; возможны, но нежелательны меры материального поощрения (лишняя порция); индивидуальные уроки и индивидуальная ответственность за работу.

3. Вторая стадия — образуется привычка к труду; переход к коллективным урокам; коллективная ответственность; переход от назначения на общественные должности к их выборности; начало индивидуального и коллективного соревнования; пропаганда трудового начала; нравственное поощрение наиболее усердных: материальное поощрение совершенно уже недопустимо; воздействие на спортивные наклонности.

4. Третья стадия — усиленное воздействие на чувство соревнования и на трудовое честолюбие; широкая пропаганда идеи общественной деятельности; более тонкие методы нравственного поощрения; организация коллективного соревнования как система; усиление организаторской роли выборных воспитанников и постепенное расширение ядра трудови́ков и организаторов до максимального предела.

5. Не следует опасаться воздействий на утилитарные склонности воспитанников, на чувство соревнования и на честолюбие, поскольку все эти склонности могут, став привычными, опуститься в бессознательное психики и стать базисом для дальнейших, более тонких воздействий.

6. Активная организаторская деятельность воспитателя, главное орудие на первой стадии, должна постепенно ступенчатиться, уступая место самостоятельности и самоорганизации самих воспитанников.

ТРУДНОВОСПИТУЕМЫЕ

NB *Вначале о самом термине. При одном только упоминании этого слова сердце педагога начинает биться тревожно, у него портится настроение в ожидании неприятностей. Таких детей учителя, как правило, не любят. Школьные директора пытаются от них избавиться. Сегодня, в условиях ослабленного контроля и работы на доверии, сделать это легче, чем прежде, когда школа несла ответственность за каждого ученика.*

В обществе переходного типа воспитание становится не столько педагогической, сколько социальной проблемой. В обществе, переживающем кризис (социальный, экономический, политический), резко возрастает число несчастных, обездоленных, озлобленных детей. Удивляет не наличие трудновоспитуемых (они всегда были), а их количество. Об этом говорит статистика, известная всем.

Сегодня обычными явлениями нашего социального быта стали родительская жестокость, социальное сиротство, громадная детская смертность, даже продажа детей. Для многих взрослых дети стали помехой в устройстве своей жизни. Параллельно с семейным, общественным, религиозным воспитанием уже существует криминальная система воспитания со своими ценностями, ориентирами, образцами поведения, героями. Дети все шире вовлекаются в преступную деятельность, алкоголизм, наркоманию, проституцию.

Между тем, увлеченная созданием новых школ (лицеев, гимназий, частных, профильных), поисками спонсоров и богатых покровителей, сегодняшняя образовательная система незаметно меняет свои установки. Говоря правильные слова о гуманизации и личностном подходе, педагоги все чаще оставляют вне поля своего внимания тех детей, которые больше всего в этом нуждаются.

Вот почему данная статья В.Н.Сороки-Росинского — еще один удивительный пример актуальности педагогического мышления.

Послушаем же человека, который именно работу с трудными детьми сделал своей профессией.

Трудновоспитуемыми обычно называют тех детей, которые по своему поведению не могут оставаться в школах и детских домах нормального типа и требуют помещения в особые учреждения со специально для них приноровленным режимом. Трудновоспитуемых при этом обычно смешивают с дефективными детьми, хотя, как это будет выяснено ниже, здесь имеется некоторое различие.

До революции и в педагогической литературе, и в педагогической практике уделялось известное место той категории детей, которых прежде называли малолетними преступниками и которые воспитывались в особых воспитательно-исправительных учреждениях, направляясь туда по приговорам суда; что же касается трудновоспитуемых, то о них почти ничего не говорилось, и, разумеется, не оттого, что трудновоспитуемых прежде не было.

Они были и до революции, но обыкновенно, помыкавшись по разным школам и интернатам, они всюду изгонялись, а затем и вовсе выбрасывались за борт школы и, таким образом, не затрудняли ее больше вопросом о своем воспитании, по крайней мере до того момента, пока они не становились малолетними преступниками и не поступали на попечение упомянутых воспитательно-исправительных учреждений.

Ныне тяжелые условия переживаемой нами эпохи дали очень большой процент вообще всякого рода дефективных детей, и трудновоспитуемых в частности. Но теперь школа нормального типа не может так легко отмахнуться от них, попросту выбросить их за борт, как это делалось прежде; ныне вопрос о трудновоспитуемых ставится совсем иначе — трудновоспитуемые нередко переворачивают вверх дном школы и детские дома нормального типа, делая невозможным в них правильный ход учебно-воспитательного дела.

Для трудновоспитуемых нужны учреждения особого типа — таково решение этого вопроса. Вопрос заключается в том, какого типа должны быть эти учреждения, такого ли, как для морально дефективных детей, или здесь необходим иной, особый тип воспитания и обучения.

Обычно принято смешивать обе эти категории детей, объединяя их под общим наименованием дефективных, и с внешней стороны такое объединение кажется как будто вполне законным — ведь, в самом деле, каждый дефективный ребенок трудновоспитуем, а каждый трудновоспитуемый оттого-то и труден, что обладает каким-нибудь дефектом. Кажется, все это так просто, что и спорить можно лишь о различных оттенках дефективности и о распределении детей по соответствующим этим оттенкам и степеням дефективности учреждениям.

На самом же деле вопрос этот не так прост, как может показаться с первого взгляда.

Прежде всего, логически мыслим такой случай, что тот или иной ребенок может оказаться трудным вовсе не в силу какой-либо дефективности вообще и уж тем более не в силу моральной дефективности в частности, а наоборот — по причине сложности и богатства своей природы: молодое вино ведь всегда сильно бродит; сильные и талантливые натуры развиваются зачастую очень бурно, а с другой стороны — умеренность и аккуратность, столь милые сердцу многих педагогов, вовсе не всегда говорят о чем-

нибудь ценном в духовном отношении. Чичиков в литературе и Аракчеев в истории были примерными воспитанниками, приводившими в умиление своих воспитателей, и наоборот, как раз-то наиболее яркие во всех отраслях жизни люди очень часто бывали горем для родителей и воспитателей и предметом их отчаяния — достаточно прочесть биографии наших выдающихся писателей и общественных деятелей, чтобы многих из них отнести к числу трудновоспитуемых.

Нет, трудновоспитуемость не всегда означает дефективность, а тем более моральную дефективность; здесь между этими понятиями должна где-то лежать разделяющая их черта. Может быть, ее не так легко определить в точных научных терминах, но во всяком случае педагогическое чутье улавливает эту границу и заставляет многих вдумчивых педагогов мириться с невозможным поведением некоторых своих питомцев, но не направлять их в учредения для морально дефективных детей.

Но чтобы легче было определить эту границу, следовало бы прежде всего хотя бы на время отказаться от этого очень удобного на первых порах, но потом очень сбивающего термина — «трудновоспитуемые».

Ведь раньше, не говоря уже о резких случаях дефективности физической и умственной, очень много детей самых разных категорий считались трудновоспитуемыми только потому, что в школе нормального типа с ними приходилось трудно; но вот отсюда выделили умственно отсталых, выделили морально дефективных, затем невропатов, нуждающихся в медико-педагогическом воздействии, затем переростков, и все-таки за вычетом всего этого остается еще какой-то остаток, который готовы признать какой-то особой категорией, отличной от всех других вышеперечисленных, но который, с другой стороны, при попытках более точного определения вновь готовы смешать со всей массой трудновоспитуемых, из которой он был выделен, и только потому, что дети, принадлежащие к этому недостаточно дифференцированному виду трудновоспитуемости, имеют сходные с остальными ее видами черты.

Вместо термина «трудновоспитуемость», понимаемого в широком смысле этого слова, мы будем употреблять выражение «уклонение от нормы».

Но уклонения могут быть следующего вида: вниз от нормы, вверх от нормы и, если так можно выразиться, в сторону от нор-

В Будучи истинным гуманистом, верным, любящим другом детей, педагог даже к содержанию термина «трудновоспитуемость» подходит очень осторожно, мягко. Нельзя допустить, чтобы

мы. Эти три вида уклонения мы условимся называть: 1) субнормность, или дефективность, 2) супранормность, или повышенная в качественном или количественном отношении одаренность природы, и 3) денормность, или уклонение от нормы в узком смысле этого слова.

это слово превращалось в приговор, в трагический ярлык, навешенный на ребенка. Он употребляет выражение «уклонение от нормы». Это сразу снимает агрессивность и расширяет сам подход к подобному рода ученикам. Ведь отклонение может происходить в разных направлениях, в том числе и вверх. В этом случае трудно-воспитуемым можно считать и одаренного, талантливого ребенка, яркую, неповторимую личность. И правильно. Опытные учителя знают, что с такими ребятами работать очень трудно, ибо они требуют к себе особого внимания, нестандартного подхода, высокого педагогического мастерства. Тут традиционные вызовы на педсовет или административную комиссию ничего не дадут, а только навредят.

По своему происхождению всякое отклонение от нормы может быть двояким: 1) экзогенным, когда оно происходит главным образом под влиянием внешней обстановки и идет от периферии психики к ее ядру, и 2) эндогенным, когда оно является результатом какой-нибудь органической особенности душевной или нервной природы ребенка.

И вот, рассматривая с этой точки зрения различные типы отклонения от нормы, мы можем отметить следующие типы характеров, из которых каждый требует особого к себе подхода, особого типа воспитания и соответственно с этим особого типа учебно-воспитательного учреждения.

1. Представим себе ребенка вполне здорового в духовном отношении, не уклоняющегося в отношении одаренности ни вверх, ни вниз от нормы, потенциально, так сказать, вполне нормального ребенка школьного возраста и предположим, что внешние условия оказали неблагоприятное влияние на его развитие; мы будем тогда иметь случай экзогенной деформации духовной личности ребенка, где могут быть следующие две возможности.

а) Деформация сравнительно поверхностная, не успевшая исказить и изуродовать устоев духовной личности ребенка, т.е. мы берем самый типичный случай — мальчик благодаря тяжелым условиям переживаемой нами эпохи оторвался от семьи, попал на улицу, стал поворовывать, перестал ходить в школу, привык бродяжничать, просветился в сексуальном отношении, исхулиганился, но все это так, что здоровое ядро его личности осталось все-таки нетронутым, что вся порча отразилась главным образом на периферии его характера, не создав еще устойчивых соединений и прочных дурных привычек.

Что же это, моральная дефективность или что-нибудь иное?

Нет, это денормность только, так как порча моральной стороны психики носит лишь поверхностный и временный характер, т.е. то, что временно случается со всяким нормальным человеком. Это денормность, происшедшая из-за педагогической запущенности, т.е. от запущенности в отношении воспитания и обучения.

Следует ли такого мальчика помещать в учреждение для морально дефективных, где так сильно чувствуется запах тюрьмы, улицы и преступной шайки?

Ни в коем случае. Для такого мальчика нужна школа-интернат особого типа, переходного между учреждением для дефективных и нормальной школой; здесь нужна лишь здоровая, трудовая атмосфера, хорошая дисциплина, хорошая выправка ума и воли — в такой атмосфере здоровая по существу натура такого мальчика скоро сама жадно потянется к осмысленному труду и постепенно забудет все скверные привычки, приобретенные раньше; общество же морально дефективных детей может лишь очень замедлить этот процесс самооздоровления, самолечения психики и даже исказить его.

Весь вопрос заключается лишь в том, насколько велика педагогическая запущенность такого мальчика, может ли он нагнать своих сверстников и продолжать обучение во 2-й ступени, или это для него уже недостаточно. В первом случае его нужно вернуть в школу нормального типа, во втором случае надо дать какое-нибудь ремесло или возможность получить какое-нибудь профессиональное образование, сообразно с одаренностью.

б) Берем второй случай — вполне здоровый и нормальный в нервно-психическом отношении мальчик с экзогенной деформацией психики, но настолько глубокой и упорной, что она отразилась не только на периферии психики, но и на здоровом ее ядре, сообщив ей достаточно прочные дефективные привычки и склонности, — мальчик ворует, привык уже к воровству и видит в нем наиболее удобный способ существования; он привык и к бродяжничеству, сделался неисправимым бегуном не из-за какой-нибудь болезненной страсти, а просто потому, что вне детского дома он всегда сумеет устроиться с большими для себя удобствами, промышляя всякими видами уличного промысла — от мелкой торговли до воровства включительно. Он познакомился с другими прелестями свободной жизни, причем приспособиться к ней ему помогло общее здоровье психики — ведь он обладает достаточно развитым интеллектом, умеет ставить цели и добиваться их осуществления, он владеет собою, достаточно деятелен, энергичен и предприимчив, достаточно уравновешен в проявлениях своей эмоциональной жизни и в этом отношении обладает большими преимуществами сравнительно с другими своими товарищами, которые попали на улицу из-за дефективности своего характера, из-за неспособности жить в нормальных общественных условиях.

Одним словом, здесь мы имеем случай, когда само душевное здоровье лишь способствует этой экзогенной деформации личности, которая в конце концов деформируется настолько, что разрушит и то, что мы называем душевным здоровьем.

У такого типа мы, наряду с порочными сторонами, можем найти и своеобразное благородство, словно взятое из какого-

нибудь бульварного повествования о ворах-джентльменах; мы найдем у него и своеобразное чувство чести, шаечной, но все-таки чести, найдем и умение любить и привязываться, и способность к героизму и даже к самопожертвованию — найдем много привлекательных черт. И при всем этом на таких ребят надо смотреть как на в высшей степени опасных в общественном отношении, особенно если при этом они оказываются умными, темпераментными и талантливыми, — из них могут впоследствии выработаться вожаки и атаманы очень вредных шаек, с которыми много придется возиться представителям общественного порядка.

Таких ребят следует признать морально субнормными, надолго изолировать в особых воспитательно-исправительных учреждениях для правонарушителей и продержат там достаточно продолжительное время. Не следовало бы отсюда прямо выпускать их в жизнь, но предварительно пропустить через какое-нибудь учреждение с достаточно строгой дисциплиной, например, через всякого рода военные школы, либо через какую-нибудь техническую школу с очень напряженной трудовой дисциплиной.

После достаточно продолжительного периода перевоспитания такие ребята могут совершенно исправиться и, получив необходимые для жизни честным трудом знания, могут стать очень полезными членами общества, причем от прежней их дефективности не останется и следа — вновь восстановленное душевное здоровье может быть в этом верной порукой.

2. Перейдем теперь к видам уклонения от нормы эндогенного происхождения.

Здесь мы будем иметь дело с проявлениями болезненной конституции психики, на которой чрезвычайно тяжело отразилась пережитая эпоха войны и революции, с тяжелой наследственностью, с различными органическими дефектами нервной системы и психики, причем в данном случае мы ограничимся рассмотрением лишь тех видов уклонения от нормы, когда оно не требует специального лечебного режима.

а) Сюда войдут всякого рода психоневротики, истерики, неврастеники, дети с разного рода дефектами в области эмоциональной и волевой, дать общую характеристику которых очень затруднительно ввиду удивительного разнообразия форм уклонения от нормы. Одним из наиболее характерных признаков в данном случае будет общая неустойчивость психики, плохая ее сопротивляемость вредным влияниям, повышенная эмоциональная возбудимость, слабость задерживающих центров и сильная наклонность ко всякого рода душевным вывертам.

При всем разнообразии всяческих уклонений от нормы мы можем наметить некоторые основные группы.

Вот мальчик 14 лет А.Б., истерик, с чрезвычайной эмоциональной возбудимостью, вспыльчивый, невыдержанный, само-

любивый. Будучи в нормальном детском доме, он постоянно дерзил, грубил, совершенно не подчинялся дисциплине, совершал побеги, разрушал вещи и производил всякого рода беспорядок, доходя иногда в приступах нервного возбуждения до припадков гнева и грубости, теряя в таких случаях всякое обладание собою и кидаясь на воспитательниц. Но при всем этом А.Б. вовсе не может быть признан аморальным — он не ворует, доступен раскаянию, старается загладить свои промахи, у него есть чувство чести, он дорожит хорошим о себе мнением и всячески старается исправиться, порученную ему работу выполняет очень добросовестно, отличается распорядительностью, часто поэтому выбирается на разного рода административные посты по ученическому самоуправлению и охотно несет по собственной инициативе весьма хлопотливую должность старосты по гардеробу, но, что характерно для него, никогда не стремится выслужиться или как-нибудь отличиться; «на службу не напрашивайся и от службы не отказывайся» — вот его правило.

Разумеется, такому мальчику не место в детском доме нормального типа — он там становится коноводом, начинает чувствовать свою силу и свою безнаказанность, он заражает товарищей своим настроением и в результате портит всех, да и его там портят, так как здесь требуется особый подход, особый режим. Но такому не место и среди морально дефективных — благодаря своей слабой сопротивляемости дурным влияниям он рискует лишь развратиться.

Это не морально дефективный мальчик, это типично трудно-воспитуемый, или *де н о р м н ы й*, как мы условились называть этот вид отклонения от нормы. Два года пребывания в специальном для таких детей учебно-воспитательном учреждении — и он может быть с полной гарантией за выправление возвращен в школу нормального типа, где получит возможность закончить свое образование. Разумеется, некоторая неуравновешенность останется у него надолго, может быть, и на всю жизнь, он всегда будет во главе протестующих, ему трудно будет ладить с окружающими, но страдать от своих особенностей будет он сам, но не общество. Больше того, такие элементы общественно необходимы, без них общественная жизнь была бы очень пресной.

б) Второй случай — наиболее характерный для питомцев воспитательно-исправительных учреждений: на почве эндогенного извращения психики при общей ее болезненности, либо вследствие дурной наследственности, либо из-за тех или иных органических недостатков, мы имеем более или менее стойкое повреждение морального чувства.

Вот воспитанник В.Г. 12 лет; скверная наследственность — отец разбит прогрессивным параличом на почве сифилиса, старший брат имеет несколько судимостей, сам мальчик интеллектуально развит очень хорошо, может учиться, любит читать, всё запоминает легко, но в остальном отношении очень испор-

чен; ворует и, будучи пойман, не только не обнаруживает какого-нибудь раскаяния или смущения, но, наоборот, начинает вызывающе грубить, нагло отрицая самые неопровержимые улики; ворует у товарищей, ворует в школе, ворует вне школы, если получает отпуск; лжив, никогда не сознается не только перед педагогами, но и перед товарищами в совершенном проступке; желая разжалобить воспитателя при определении в школу-интернат для трудновоспитуемых, наговорил всяких ужасов про скверное с ним обращение со стороны матери, что при исследовании вопроса и при наблюдении за отношением к нему родителей оказалось сплошной ложью; при всяком удобном случае норовит убежать из детского дома с целью что-нибудь «промыслить» на улице или на рынке, в половом отношении тоже неладно — преждевременно развит, циничен, испорчен; бывает нагл до нестерпимости, особенно с воспитательницами, и позволяет себе отвратительные по цинизму слова и выходки; привязанности или симпатии ни к кому не обнаруживает — ни к дому, ни к товарищам, но все время находится в обществе ребят и вечно что-нибудь устраивает с ними — мена, карты, грязные разговоры и т.д.

В *Основное содержание статьи посвящено типологии детей, отклоняющихся от нормы. Перед читателем проходят легко узнаваемые портреты, характеры, судьбы учеников. Поражает глубина, тонкое чувствование ребенка, высочайший профессионализм мастера. Удивляет универсальность научных знаний В.Н.Сороки-Росинского, позволяющая ему свободно ориентироваться в педагогике, психологии и медицине. Именно на путях такого междисциплинарного подхода он ищет успех.*

Таков В.Г. Здесь мы имеем дело с типичным случаем нравственной дефективности. Разумеется, в нормальном учреждении ему не место — там он становится источником нравственной заразы. Следует ли отдать его в учреждение для трудновоспитуемых?

Вряд ли. Ведь его субнормность в моральном отношении настолько велика, что шансов на исправление в короткий срок нет никаких. При таком положении думать о возвращении его в школу нормального типа и о максимальном продолжении его образования тоже не приходится. Вполне достаточно, если он получит знания и умения в области какого-нибудь ремесла и найдет впоследствии более выгодным для себя заниматься этим ремеслом, а не воровством. Для этого мальчика место в учреждении

для морально дефективных.

в) Третий случай сравнительно не частый и обычный: при наличии эндогенной деформации психика, в общем, сохраняет равновесие, может быть, в силу того, что повреждена равномерно и во всяком случае при всей своей дефективности приобрела некоторую устойчивость, может быть временную, но во всяком случае способную ввести в заблуждение неопытного наблюдателя.

Вот мальчик 15 лет Д.Е., уже второй год находится в школе-интернате для трудновоспитуемых, и с внешней стороны у него все благополучно: учится он прилежно, ведет себя прилично, должности по учебному самоуправлению выполняет исправно, принимает участие в добровольных кружковых занятиях, в краях и картах не замечается, в самовольные отлучки не уходит.

Казалось бы, чего же еще можно желать от трудновоспитуемого — мальчик полон маленьких добродетелей и не имеет ни одного крупного порока. Вот в этом-то и заключается его дефективность: Д.Е. не способен ни на что крупное — ни на хорошее, ни на дурное. Он — полная противоположность вышеупомянутому мальчику А.Б., у которого с внешней стороны очень много крупных недостатков, но ядро личности в нравственном отношении неповреждено; Д.Е. — наоборот: у него с внешней стороны все благополучно, но как раз этого внутреннего ядра и недостает — у него недостает порядочности, чувства чести, простого нравственного чувства. Прежде Д.Е. находился в нормальном детском доме, там по возрасту, по физической силе и по житейской опытности он был выше своих сотоварищей и очень импонировал им и любил предводительствовать. Постоянная грубость по отношению к воспитателям, дерзкие выходки так, не из-за чего, только чтобы показать себя, похвастать перед товарищами, терроризирование более слабых из них, понукание ими и полная их эксплуатация, принуждение их служить себе, делиться с ним всем, что они получают из дому, демонстративное неповиновение принятому порядку — «кому нельзя, а мне все можно» — со всякими угрозами по адресу воспитательниц в случае какого-нибудь с их стороны принуждения, грубость и ругань, спокойная, обдуманная ругань, а вовсе не вызванная каким-нибудь сильным аффектом, — все это вместе взятое приводит к тому, что Д.Е. становится фактическим руководителем всего детского дома, влияние воспитательниц на детей сводится к нулю, если так пожелает Д.Е. Пришлось удалить его в школу для трудновоспитуемых, причем педагогический персонал даже не имел смелости устроить это прямо, не прибегая к обману Д.Е., который, узнав про свой перевод, устроил такую бурю, что его привели в школу для трудновоспитуемых поздно вечером в сопровождении чуть ли не всего взрослого населения этого детского дома.

Можно было подумать, что перед нами красочная яркая фигура крупной, может быть, и дефективной, но все-таки яркой, незаурядной личности, что Д.Е. нечто вроде Васьки Буслава. Увы, этого не оказалось.

Попав в новую обстановку, наш Васька Буслаев, деспот, тиран и предводитель, сразу почувствовал, что здесь каждый новый товарищ ничем не слабее его, а тоже был в свое время в прежнем детском доме таким же ужасом и для младших товарищей, и для воспитателей; наш анархист после нескольких неудачных попыток сразу понял, что здесь совсем другая обстановка: насильни-

чать оказалось невыгодно — товарищи сразу дали ему сдачи, дерзить, грубиянить по отношению к воспитателям тоже оказалось очень невыгодным, и Д.Е. сразу изменил тон: он был не Васья Буслав, а просто — «молодец среди овец, а попал на молодца и сам стал овца». Д.Е. все это сразу понял, очень скоро приспособился и украсился всеми вышеупомянутыми добродетелями, в основе каждой из которых лежит совершенно точно высчитанный расчет — быть добродетельным оказалось очень выгодным, даже не прибегая ни к какому лицемерию.

Изменившись по наружности, Д.Е. сделал это вполне искренно, нисколько не притворяясь и не лицемеря; он отдает себе полный отчет в причине своего перерождения, но внутренне он остается еще все тем же и проявляет себя, если надеется на безнаказанность; был замечен в избиении более слабых товарищей, проявляет жестокость по отношению к животным, два раза за время пребывания в этой школе выстрелом из рогатки поранил проходивших по улице детей, причем в последний раз пытался свалить вину на одного из маленьких товарищей, запугав его предварительно, а затем самым бесстыдным образом наклеветав на него. По отношению к новым и мягким воспитателям неизменно принимает независимо-наглый тон, но моментально меняет его на очень почтительный, когда получает надлежащее воздействие.

В моральном отношении Д.Е. — типичный хам; он дефективен в этом случае. Следует ли его из-за этого воспитывать в учреждении для морально дефективных?

Нет, и вот почему. Будучи морально дефективным, Д.Е. не представляет собою ничего опасного в общественном отношении, так как он не идет против среды, а приспособливается к ней и точно отражает ее на себе. Он, как горьковский мещанин, в меру умен, в меру глуп, в меру добродетелен, в меру злонравен и никогда не переступит этой меры — ему нужно лишь понять ее, а для этого таких, как Д.Е., надо учить; образование его не облагородит, но научит тонко понимать и определять эту меру, и тогда в мало-мальски нормальном обществе Д.Е. вполне приемлем; таких, как он, мы всюду встречаем в достаточном количестве и имя им — легион.

Таким, как Д.Е., надо воспитываться в школах для трудно-воспитуемых.

3. Переходя теперь к супранормным детям, т.е. одаренным выше нормы, мы должны указать, что здесь очень трудно провести черту не только между денормностью и супранормностью, но даже между субнормностью и супранормностью — человеческая психика настолько богата и разнообразна, законы ее самоорганизации настолько сложны и причудливы, что часто выдающиеся люди оказываются таковыми только потому, что вся энергия их психики сосредоточилась в одной какой-нибудь из ее сторон, придав ей удивительное богатство и силу, но, с другой стороны,

обеднив иногда до дефективности другие стороны души. И вот, вся судьба такого человека зависит иногда от простой случайности: если внешние условия жизни сложатся так, что такому человеку удастся пустить в ход именно сильную и богатую сторону своей психики, все будет считать его выдающимся человеком и он действительно станет таким; сложатся внешние условия неудачно — и перед нами будет типичный неудачник, которого все зачислят в разряд дефективных.

За примерами недалеко ходить: Ньютон считался в школе очень неспособным учеником, Бисмарк еле-еле мог двигаться вперед и тоже считался тупицей, Линней только по счастливой случайности не закончил своей карьеры ремеслом сапожника; Уатт определенно считался дефективным в умственном и невропсихическом отношении, на Корнелия и Свифта махнули было рукой и родители, и воспитатели, Чарлз Дарвин в юности был типичным шалопаем и лентяем, Ж.-Ж. Руссо был дефективен во многих отношениях — и все-таки все эти люди оказались талантливыми: может быть, именно в силу того, что их психика очень и очень уклонялась от нормы, что, может быть, вообще богатая деятельностью душевная жизнь возможна лишь тогда, когда в самой душе имеются известные диссонансы, когда в ней самой идет активная борьба разных противоречивых начал, лишь бы душевная энергия ее была бы достаточно велика, лишь бы способность творчески действовать не была попорчена, лишь бы моральная сторона психики была достаточно здорова.

Таким образом, под супранормными натурами мы будем разуметь такие характеры, в которых мы можем констатировать наличие следующих данных: а) способности к творческой переработке воспринимаемых материалов хотя бы в виде достаточно высокой работоспособности; б) повышенной одаренности, хотя бы и односторонней, и в) нормально развитого морального чувства.

При отсутствии работоспособности или морального чувства мы такого ребенка, как бы богато одарен он ни был, должны признать дефективным.

Приведем примеры, иллюстрирующие нашу мысль.

а) Вот мальчик Ж.З. 15 лет, невропат, истерик с многочисленными признаками вырождения и с весьма неблагоприятной наследственностью, буян и скандалист; он тоже в прежнем своем местопребывании, в детском доме нормального типа, был коноводом, демонстративно не подчинялся никаким правилам дисциплины, дерзил, ругался; в школе для трудновоспитуемых он тоже причиняет немало хлопот, иногда он из кожи лезет вон, чтобы отличаться хорошим поведением, иногда он закусывает удила и безобразничает, ничего не разбирая. И при всем этом Ж.З. является избранной натурой, артистом Божьей милостью — он весь полон творческой энергии, он всегда чем-нибудь увлечен и всё делает с упоением, вдохновенно, как артист, — он читает

запоем очень серьезные для своих лет книги, пишет рефераты, сочиняет стихи, горячо интересуется политикой, будучи убежденным и сознательным коммунистом, удивительно талантливо играет на сцене, совершенно перевоплощаясь в изображаемый им образ, учится он по всем предметам, кроме математики, прекрасно. Он не ворует, не курит из-за принципа, очень привязывается и к школе, и к отдельным лицам, доходя чуть ли не до институтского обожания тех педагогов, которых он считает знающими и которые дают что-нибудь его ненасытимой жажде знания.

Вот типично супранормная натура, которую психопатолог, наверное, признает дефективной, но в которой педагог чувствует высокую, избранную и сложную индивидуальность.

б) Вот И.К. 16 лет; будучи довольно слабым с физической стороны и имея туберкулезную наследственность, он вполне владеет собою, вполне благополучен в нервно-психическом отношении, обладает средними способностями, но удивительно талантлив, как художник, тонко чувствующий свой стиль; кроме того, он удивительно одарен чувством юмора, умением подметить все смешное и выразить это в короткой, язвительной эпиграмме, в карикатуре, в стихе, в простой надписи; о нем смело можно говорить как о начинающем писателе-юмористе и как о будущей крупной величине в области литературы, если только вдохновение не оставит его. В школьных занятиях он ленив, ничем не желая заниматься вместе с классом, не признавая никакого авторитета и считая, что он сам лучше всяких учителей знает, чем и как ему надо заниматься. Обыкновенно он все время что-нибудь читает, пишет и рисует, издавая богато иллюстрированные журналы со своими произведениями, — в этой области он удивительно работоспособен и неутомим. В школу для трудновоспитуемых попал за то, что деморализовал всех своих товарищей, не подчиняясь никаким требованиям дисциплины и роняя авторитет воспитателей постоянными язвительными насмешками и постоянным зубоскальством, граничащим зачастую с издевательством.

Здесь мы также имеем пример высокой одаренности, соединенной с большой работоспособностью при довольно скудно развитом моральном чувстве; натура, несомненно, супранормная.

в) Вот еще пример — Л.М. 13 лет, вполне здоровый в нервно-психическом отношении, но сильно попорченный улицей; в ответственном отношении одарен не выше нормы, но учится туго, чтением не интересуется и вообще чужд каким-либо высшим духовным запросам — это натура практическая, с узкоутилитарными устремлениями; но зато в этом отношении Л.М. не имеет себе равных среди товарищей — в этой области он является блестящим талантом, маленьким Натаном Ротшильдом; пользуясь голодным временем, летом и осенью 1922 г., когда питание в дет-

ских домах было чрезвычайно скудным, он с помощью тонких психологических приемов добился того, что чуть ли не все его товарищи, в том числе и старшие по возрасту, оказались в полной его власти — он спекулировал порциями хлеба, отдавая их под большие проценты в долг и артистически действуя на голод, на жадность или на легкомыслие товарищей. Вскоре он достиг того, что уже действовал не сам, а через «рабов» — неоплатных должников, поступивших к нему в буквальное рабство и исполнявших всевозможные поручения за небольшую плату; дело было организовано мастерски: одни «рабы» занимались спекуляциями с хлебом среди товарищей; другие «рабы» контролировали их деятельность, так что спекулянты ничего не могли утаить от своего хозяина; третьи вели «внешнюю» торговлю, проскальзывая за пределы школы и меняя хлеб на табак, конфеты и прочее; наконец, двое дюжих переростков получали специальное вознаграждение «сдельно», применяя силу против тех, кто отказывался платить долги или попробовал бы протестовать против операций Л.М. На общих собраниях воспитанников все выборы заранее определялись волею Л.М., который не допускал на должность старосты по кухне никого, кроме своих «рабов», и заставлял их обвешивать в свою пользу товарищей. Все настолько были терроризированы Л.М., все так чувствовали свою зависимость от него, что только через полтора месяца эти операции раскрылись перед педагогическим составом школы, хотя воспитатели давно уже заметили, что дело обстоит неладно. Пришлось, подготовив почву по отдельным классам, прибегнуть к общему собранию, которое после отчаянного сопротивления со стороны «рабов» Л.М. вынесло постановление о полном аннулировании всех долгов и путем «остракизма», тайного голосования по бумажкам, выявило главного инициатора. После этого очарование Л.М. пало, и ему не стало житья в школе, так что он вскоре убежал из нее. Интересно: когда через несколько времени удалось открыть местопребывание бежавшего Л.М., то посланные за ним старшие воспитанники были встречены целой ватагой подростков-хулиганов, среди которых уже распоряжался Л.М., очевидно, он и здесь уже успел пустить в ход свои таланты. А ведь ему было всего 13 лет, он не был ни силен, ни храбр, ни хоть чем-нибудь привлекателен.

По своим организаторским талантам, по своей практической одаренности Л.М., несомненно, должен быть отнесен к супранормным; правда, область морального чувства оказывается у него дефективной, но если эта дефективность оказалась бы не органической, а экзогенной, то при надлежащем воспитании из Л.М. мог бы выработаться впоследствии замечательный финансист и хозяйственник-организатор.

4. Подведем теперь итоги нашему исследованию.

Мы поставили вопрос: что представляют собою трудновоспитуемые, для которых нужны особые учебно-воспитательные учреждения, отличные от учреждений для морально дефективных?

На этот вопрос мы можем ответить теперь таким образом: под трудновоспитуемыми следует разумеать следующие категории детей: а) денормных, как экзогенного, так и эндогенного происхождения, в том числе и типа А.Б.; б) субнормные, за исключением морально дефективных и умственно отсталых; в) супранормные типа Ж.З., И.К., Л.М. и г) отчасти легкой степени морально дефективных типа Д.Е.

Что же касается остальных видов моральной дефективности, как экзогенной, так и эндогенной (типа В.Г.) и в особенности одаренных, но морально дефективных, то они должны воспитываться особо от трудновоспитуемых.

Чем же учреждения для трудновоспитуемых должны отличаться от школы и детского дома нормального типа и от воспитательно-исправительных заведений для морально дефективных?

Особенность этих последних учреждений заключается в том, что здесь приходится начинать с полного перевоспитания и заканчивать лишь доведением воспитанника до нормы; ставить какие-нибудь более значительные задачи было бы пока, при нынешнем положении педагогического искусства, утопией. Перевоспитание морально дефективного стоит такой траты времени и энергии, что думать о возвращении такого воспитанника в школу нормального типа не приходится. Перевоспитать, довести до нормы, снабдить знанием какого-нибудь ремесла, с помощью которого воспитанник мог бы существовать честным трудом, определить его на работу и оказать ему поддержку на первых порах его самостоятельной жизни — вот реальные достижения, к которым должно быть направлено воспитание морально дефективных. А для этого необходим длительный срок пребывания в таком учреждении — не менее трех лет; необходима полная изоляция от улицы и от условий прежней жизни, в том числе и от семьи, если она оказала вредное влияние на воспитанника; наконец, необходима мастерская при учреждении, где самым углубленным и деловым образом изучалось бы ремесло, — вот что необходимо учреждению для морально дефективных и без чего оно превращается в бессмыслицу. Дело не меняется оттого, что среди морально дефективных попадаются лица, иной раз богато одаренные в интеллектуальном отношении, — не надо забывать, что такой вид моральной дефективности излечивается всего труднее, что подобного рода типы всего опаснее в общественном отношении, а поэтому допускать их во что бы то ни стало к высшему образованию было бы в высшей степени рискованно, это значило бы вооружить опасного для общества человека самым острым оружием — высшим образованием, допустить его впоследствии к очень ответственным постам и этим самым довести его общественную вредность до максимальных размеров.

Совсем иначе обстоит дело с трудновоспитуемыми — здесь требуется не радикальное перевоспитание, предполагающее пол-

ное перерождение всей природы, а лишь очень интенсивный воспитательный процесс, имеющий своей целью известную гармонизацию психики и придание ей максимально устойчивого вида, после чего такого воспитанника надо вернуть в школу нормального типа и во всяком случае дать ему возможность довести свои дарования до максимального развития — ведь в них нет ничего общественно опасного, они иногда, например у супранормных, так ценны, так общественно необходимы. Здесь вовсе не нужна полная изоляция воспитанника от жизни, от обычных условий, в которых живет воспитанник учреждения нормального типа, здесь и срок пребывания может быть более коротким: чем скорее, тем лучше, что, разумеется, не исключает возможности для

NB *Очень осторожно подходит педагог к вопросу о том, в каком образовательном учреждении учить и воспитывать трудных детей. У нас до сих пор существуют две крайности. Одни педагоги однозначно стоят за их помещение в специальные режимные учебно-воспитательные учреждения, другие решительно стоят за то, чтобы трудновоспитуемых учить вместе со всеми сверстниками.*

В.Н.Сорока-Росинский думает не только о несчастьях, но и о том, какое влияние они могут оказать на основную массу нормальных детей. Ведь существует эффект заражения в детской среде. Иногда один ребенок-неврастеник может «завести» весь класс. Есть и такие, кого педагог называет «источником нравственной заразы».

Автор статьи стоит за разнообразие типов школ для трудных детей, за то, что нужен внимательный и точный подбор этих школ с учетом особенностей ребенка с отклонениями от нормы.

многих трудновоспитуемых пребывания в особых для них школах вплоть до окончания 2-й ступени; всего больше это возможно относительно супранормных.

Учреждения для трудновоспитуемых должны главной своей целью иметь возвращение своих воспитанников в школу нормального типа и предоставление им возможности продвигаться возможно дальше — вплоть до высшего учебного заведения.

Что же касается отличия таких учреждений от школ и детских домов нормального типа, то внешним отличием здесь является необходимость соединения в одном учреждении и школы, и детского дома — попытки строить детские дома без школы и школы без детских домов дали отрицательные результаты по отношению к трудновоспитуемым. Внутренним же отличием здесь является следующее обстоятельство: то, что в школе нормального типа может мыслиться как желательная возможность, без которой в конце концов можно обойтись, это же в школе для трудновоспитуемых должно рассматриваться как *conditio sine qua non*, как необходимое условие, без которого школа неминуемо рано или поздно развалится, например самоуправление, трудовая дисциплина, клубные занятия, индивидуальный подход к воспитаннику, физическое воспитание и т.д.

Главный гуманистический пафос статьи — возвращение всех воспитанников в нормальную жизнь ровесников, превращение каждого в полноценного человека, гражданина, полезного людям, себе и обществу. Конечно же, чтобы сделать это, педагоги должны обладать особыми знаниями, нервами, работоспособностью, а главное «глубокой верой в то, что камень, отвергнутый другими строителями, может лечь в основу дома».

Качественная разница между методами и приемами школы нормального типа и школы для трудновоспитуемых невелика, различие заключается лишь в количественном отношении — в школе для трудновоспитуемых педагогический процесс должен вестись с максимальной интенсивностью.

Полк в тылу или в мирное время и полк на передовых позициях под непрерывным обстрелом — вот аналогия из области военного дела.

Школе для трудновоспитуемых нужны воспитатели с особыми нервами, с особой работоспособностью, с особой складкой характера и с глубокой верой в то, что камень, отвергнутый другими строителями, может лечь в основу дома.

ШКОЛА ИМ. ДОСТОЕВСКОГО

1. Первые воспитанники

NB *Это наиболее значительная работа В.Н.Сороки-Росинского, необычная по своей судьбе. Она была написана по материалу, ставшему известным еще в 1927 г., а опубликована впервые только в 1970 г. Работа писалась как бы вдогонку и даже в оправдание шумевшей книги Г.Белых и Л.Пантелеева «Республика Шкид». Эти талантливые и озорные ребята, бывшие воспитанники «Школы социально-индивидуального воспитания», с одной стороны, сделали ее необычайно популярной среди самых широких читательских кругов, с другой — исказили педагогический смысл ее системы, да и сам образ Викниксора несколько окарικатурили. Их главный мотив — романтизация «бузы». Главными героями книги стали лишь беспризорники, педагоги же чаще всего выступали в роли «халдеев», «шкрабов».*

На основании этой книги были сделаны необъективные выводы и высказаны несправедливые оценки. Так, даже А.С. Макаренко расценил опыт талантливого педагога как педагогическое поражение. Противники В.Н.Сороки-Росинского воспользовались этой публикацией, чтобы учинить над ним расправу, которая привела даже к временному запрету на работу с детьми.

Когда в 1920 г. Виктор Николаевич был назначен заведующим школой трудновоспитуемых, никто не знал, как с ними работать. Не знал этого и сам заведующий. Поневоле станешь новатором. И вот на наших глазах начинает формироваться новая педагогическая система. Читатели находятся как бы внутри этого уникального процесса, проходят вместе с Сорокой-Росинским путь возникновения и развития авторской школы.

Сорок лет тому назад, в сентябре 1920 года, в дом №... по Петергофскому проспекту, где прежде помещалось частное коммерческое училище, прибыло семеро мальчиков для продолжения своего образования, и таким образом родилось новое учебное заведение, нареченное Петроградским отделом народного образования очень пышным наименованием — «Школа социально-индивидуального воспитания имени Достоевского для трудновоспитуемых». Тогда в моде были подобные трех- и четырехэтажные выраженьица. И не только в быту, но и в официальном языке: «Вторая улица деревенской бедноты» или «39-я Еди-

ная трудовая школа I и II ступени Центрального района гор. Ленинграда».

Прибывшие сюда учиться ребята были не простые тринадцатилетние мальчуганы, а беспризорники. И притом не просто беспризорники, а еще и трудновоспитуемые. Так по крайней мере значилось в их сопроводительных документах. Новорожденной школе надлежало обучить, перевоспитать этих ребят и направить их на путь истинный.

Только как это сделать — никто тогда не ведал: ни ученые Петроградского университета и медицинской академии, ни профессора наших педагогических институтов, ни горно со всеми своими инспекторами и консультантами. Не знал этого и заведующий этой новорожденной школой.

Знали это лишь немногие светила педагогической науки, большею частью лишь недавно появившиеся на нашем небосклоне, но уже успевшие засиять ярким метеоритным светом. Они, эти светила, всё ведали, всё знали, но были далеке — на олимпийских вершинах московского и украинского соцвосов. Они не только всё знали и всех поучали — они были там всемогущи. И только потом обнаружилось, что они всё знали, но ничего не умели, ничего не могли создать.

Не следует представлять себе беспризорников лишь по одному какому-нибудь образцу: ни по произведениям Макаренко, ни на мотив столь популярной тогда жалостливой песенки «Позабыт, позаброшен с молодых юных лет». Не все они были такими бедными, обиженными судьбой сиротками, молящими о сострадании. Разумеется, попадались и такие, и они-то не без успеха побирались с помощью этой песенки. Но находились и такие, которые вместо «Ах, умру я, умру я, похоронят меня» пели и по-иному: «Ах, умру я, умру я, расстреляют меня». И не без основания распевали они так.

Беспризорники, присланные в школу им. Достоевского, не принадлежали целиком ни к той, ни к другой из этих категорий. Они стояли выше их обеих и стоили гораздо больше, но для своего перевоспитания они потребовали

изрядного количества педагогической энергии.

Подрастающий молодняк, наши школьники, непосредственно отражает на себе дух своего времени, настроения своих отцов и матерей, окружающей их среды. Это известно всем. Но далеко не все знают, что наши ребята очень остро и тонко чувствуют сверх того и дух ближайшего будущего, который ощущается еще вовсе не всеми взрослыми. Ласточки чувствуют завтрашнюю погоду лучше людей.

В *Бросается в глаза отношение педагога к своим нелегким воспитанникам. Трудные подростки, от которых все отказались, вызывают в нем временами чувство любования. То, что у педагогов всегда порождало глубокую тревогу — их неуправляемое, агрессивное «бузотерство», — не пугает педагога. Напротив, в нем он видит отражение пробужденных сил наро-*

да, сродни буйному озорству Васьки Буслаева. «Они никого и ничего не боялись», — восторгается В.Н.Сорока-Росинский. И, наконец, на страницах книги появляется прекрасный, романтический образ: ласточки чувствуют весну раньше всех. Так, по мнению автора, его подопечные интуитивно ощущали приближение новой жизни и раньше многих взрослых реагировали на нее.

Двадцатые годы были для ребят не только временем разрухи, всеобщего обнищания, голода; не только годами величайших лишений и страданий. Нет, наши беспризорники чувствовали и то, что было еще впереди — великолепный подъем дремавших или подавляемых доселе богатырских сил нашего народа, впервые выпрямившегося во весь свой рост и начавшего по-настоящему расправлять свою мощную грудь — размахнись, рука, раззудись, плечо! Поэтому и они, наши беспризорники, далеко не все были склонны чувствовать себя бедными, опекаемыми сиротками или «цветками жизни», как повадились было называть их кое-какие из вышеупомянутых олимпийских светил, составивших к этому времени из последних криков зарубежной педологической моды некую эмульсию для поливания этих «цветочков». Позорно, как это описал Макаренко, развалившийся Куряж был одним из примеров, к чему приводили подобные поливки. Беспризорники очень выразительно показали также и то, что произойдет, если считать их коллективы «группами взаимодействующих индивидов, совокупно реагирующих на те или иные раздражители», как гласила тогдашняя педологическая премудрость. Там, где ребят пытались воспитывать «теми или иными раздражителями», предоставляя им полную возможность «совокупно реагировать» на подобные «раздражители», — там, как показала впоследствии сама жизнь, развал Куряжа, описанный Макаренко, был лишь безобидным эпизодом.

Беспризорники очень выразительно доказывали этим, что они не желают быть лишь пассивными объектами чьих-то педагогических воздействий, а хотят сами, активно, «своею собственной рукой» найти себе место в жизни. И все это было лишь отражением того, чем дышал тогда весь наш народ. Всюду бродил тогда дух удалого Васьки Буслаева, не верившего ни в сон, ни в чох и желавшего скакать через гробницы прошлого не поперек, но, вопреки всем начертаниям на них, непременно вдоль. И этот дух впервые в нашей истории нашел надлежащее приложение своих буйных сил — борьбу за победу революции, за строительство новой жизни, за социализм.

Чуяли по-своему дыхание этой жизни и беспризорники: зимой они скрепя сердце отсиживались от холода и голода по детским домам, но наступала весна, и они, как вольные перелетные птицы, разлетались отсюда куда глаза глядят — к солнцу, к морю, в привольные степи Украины, в живописные горы Кавказа. Убегали не только сироты из детских домов, но и дети, имевшие

родителей, свой дом и кров. И их неудержимо тянула к себе беспризорщина, эта своеобразная Запорожская сечь тогдашней ре-бятни.

Но дорого приходилось им расплачиваться за это: тысячами гибли они от лишений, болезней и голода; гибли под колесами поездов, гибли морально в шайках воров, где ими пользовались как ловкими подсобниками; гибли как жертвы жестокой эксплуатации со стороны и взрослых, и своих же сверстников, более сильных и удачливых. И в этой беспризорной жизни воровство, всякого рода правонарушения и волчья мораль были для них не преступлениями, а единственно полезными выходами приспособления в борьбе за жизнь, за существование.

Те из них, кто уцелел в этом противоестественном отборе, в этой непосильно тяжелой школе жизни и принужден был теперь примириться с детским домом, были уже закаленными не по летам ребятами. Они никого и ничего не боялись — ведь им в сущности и терять-то было нечего; они умели быстро ориентироваться в любой обстановке, умели находить выход из трудных положений, умели и наносить, когда нужно, меткие удары.

Те ребята, которых направляли в школу им. Достоевского, тоже в большинстве случаев принадлежали к этой же категории. Они тоже были такими прошедшими сквозь огонь и воду, закаленными телом и духом людьми. Но они были в то же время и детьми, глубоко изувеченными подобными непосильными для их возраста переживаниями. Травмирована была у них и нервная система. Все в них — и психика, и нервы, и вся жизненная установка — требовало даже не ремонта, а полной перестройки.

А для этого одинаково не годились ни филантропия сиротских приютов, ни решетки колоний для малолетних преступников. Нельзя было искать помощи и у педагогики Запада: там не было ни Октября, ни беспризорщины. Оставалось одно: самим найти надлежащие пути.

2. На заре советской школы

В Петрограде в ту пору было пять школ-интернатов для мальчиков-беспризорников и одна школа, тоже закрытого типа, для беспризорных девочек. З.И.Лялина, возглавлявшая в те годы наш соцвос и бывшая душой, как тогда говорили, всего Ленинградского горно, не навязывала заведующим никаких педагогических теорий, предоставляла им самим находить надлежащие пути и требовала лишь, чтобы ребят воспитывали в советском духе, чтобы они приучались к труду, не убегали бы из этих детучреждений и могли бы закончить тогдашнюю начальную школу. Таким образом, педагоги котировались тогда у нас не по их благим намерениям, не за их преданность теориям тогдашнего Олимпа, но по результатам их работы — по тому, насколько успешно учились, трудились и выправлялись их питомцы.

NB 20-е годы — утренняя заря советской школы. Вдохновенно и необыкновенно творчески работали учителя. В книге звучат фамилии З.И.Лялиной, В.А.Гердта, А.П.Савченко и, конечно, А.С.Макаренко. Но эйфория свободного творчества была недолгой. Вскоре она сменилась чиновничьей тиранией политизированных недоумков, оторванных от жизни. В образовательных учреждениях особого типа (для трудновоспитуемых) они требовали триумфа завоеваний Великого Октября. Механический перенос на уголовников идей свободы и демократии был самой бесстыдной политической спекуляцией. Всякая требовательность их раздражала, всякий намек на режим возмущал. Педагогические чиновники не знали конкретных судеб, характеров, условий. Они видели учеников вообще, детей новой свободной страны.

Досталось тогда всем: и Викниксору, и Антону.

Таким образом, педагогические системы этих выдающихся педагогов формировались в жестокой борьбе с административными структурами в образовании.

А это открывало перед петроградским учительством широчайшие возможности для проявления творческой инициативы. Это вдохновляло на преодоление любых трудностей на новом пути всех педагогов, в ком жива была душа человеческая, кто воспринял Октябрь как свое кровное дело. Никогда еще ни до, ни после этих незабвенных двадцатых годов не работали ленинградские учителя с таким подъемом, так вдохновенно и так плодотворно, невзирая ни на что — ни на голод, ни на разруху, ни на всеобщее обнищание.

Мне посчастливилось работать тогда с 1918 по 1920 г. в Путиловском училище им. Герцена. Им руководил представитель небезызвестной в истории русской школы педагогической династии Гердтов, человек неиссякаемой энергии и инициативы — В.А. Гердт. Прекрасный организатор, он обладал даром находить подходящих для своего дела людей и заражать их своими идеями и порывом. И ему удалось поэтому создать в этом училище, где обучались дети путиловских рабочих, великолепный педагогический коллектив, работавший дружно и сплоченно. Здесь было впервые организовано бесплатное питание ребят, затем то, что теперь называется школой продленного дня, а тогда именовалось ученическим клубом, и, наконец, открыта близ Путиловского завода, около теперешней Сосновой поляны, колония, сначала как летняя дача наподобие теперешних пионерских лагерей, а затем как сельскохозяйственное отделение училища, действовавшее круглый год. Ребята здесь находились на полном самообслуживании, работая на огородах и в парниках, а на лето им в помощь переселялись сюда учащиеся из городского отделения и наезжали помогать по праздникам родители.

Все это появилось тогда, как ранние всходы советской школы, еще на ее заре, и лишь через тридцать пять лет, уже в наши дни, начало цвести и давать плоды повсюду. Жаль толь-

ко, что ни среди педагогов Путиловского училища, ни среди бывших его питомцев не нашлось никого, кто бы сделал этот опыт достойным или советской педагогики, или советской литературы, каким стал опыт Макаренко благодаря его «Педагогической поэме».

Такая атмосфера дружественного доверия к учителю и предоставление ему широкой инициативы дали хорошие результаты и в работе детучреждений для беспризорников. Каждое из них так или иначе, каждое по-своему, в зависимости от особенностей его питомцев, педагогов и имевшихся в его распоряжении средств справлялось со своей работой. Блестящих достижений здесь не было, но не было и скандальных неудач, не было развала — того, что бывало во многих детских колониях для беспризорников, находившихся в ведении Московского и Харьковского соцвосов. Нельзя не вспомнить добрым словом школу-интернат, тоже носившую тогда пышное четырехэтажное наименование, которой руководил А.П.Савченко. Удивительно скромный, даже застенчивый и красневший, как девица, когда ему приходилось выступать с докладом, он рискнул пойти на совместное воспитание беспризорных мальчиков и девочек, подобранных на улице. А на это никто в Петрограде тогда не дерзал: ведь наши-то беспризорники были в подавляющем большинстве убежденнейшими горожанами, а это далеко не то, что крестьянская ребятня, лишь на время оторванная от родной матушки-земли. Таких стоило только почистить, помыть в детском доме, а затем, дав хотя бы лопату в руки, пустить на огород или на поле, как они вновь с жадностью припадали к этой кормилице-земле и могли героически работать на ней, как это и показал опыт Макаренко. Но с горожанами, как свидетельствует этот же опыт, дело обстояло потруднее, сложнее.

А.П.Савченко не только справился со взятым на себя смелым предприятием, но мог показать и другим педагогам, по какому пути, какими приемами тут следует действовать. В наши дни, когда началось строительство школ-интернатов, стало осуществляться и то, что тогда, на заре советской школы, радовало нас в его школе. А это означает: правильный путь был избран этим скромным тружеником, хорошие семена брошены были им в почву педагогики. И как не подосадовать, что такой интересный опыт не попал на страницы печати, не стал достоянием школы, а так и остался неиспользованным ни тогда, ни в последующие десятилетия.

Среди учащихся петроградских школ и воспитанников детских домов оказывались иногда и такие буйные натуры, с которыми никто и нигде не мог справиться и которые, по заявлениям заведующих и педагогов, срывали им всю работу, разваливали самые крепкие, заботливо выращенные коллективы школьников и разлагающе действовали на своих товарищей. Подобные озорники не всегда бывали Васьками Буслаевыми

по духу, которым в рамках тогдашних детучреждений негде было применить избыток своих сил. Чаще всего это были исковерканные беспризорностью ребята, вступившие в критический подросточный возраст. Много здесь было и истериков, которых надо было и лечить, и учить одновременно. Как бы там ни было, но нельзя было не внять голосу педагогов, добросовестно работавших на своем трудном посту и имевших мужество чистосердечно сознаться, что такие ребята им не по зубам. Они требовали, чтобы таких учащихся куда-нибудь убрали.

Вот для таких-то мальчуганов и предназначалась школа им. Достоевского. Недаром в ее пышном наименовании значилось «для трудновоспитуемых». Недаром сюда в помощь заведующему был назначен врачом не педиатр, а психиатр. Недаром получила она и свое наименование — школа им. Достоевского.

3. «Республика Шкид» и школа имени Достоевского

Школа имени Достоевского приобрела впоследствии большую известность по книге, написанной ее бывшими воспитанниками Г.Белых и Л.Пантелеевым, — «Республика Шкид». Эта книга имела необычайный успех как у юных, так и у взрослых читателей. В сравнительно недолгий срок она выдержала десять изданий на одном только русском языке, вызвала бурную реакцию критики и несметное количество откликов, большей частью восторженных. Горький писал по этому поводу: «В этой книге авторы отлично, а порою и блестяще рассказывают о том, что было пережито ими лично и товарищами за время пребывания в школе. Они сумели нарисовать изумительно живо ряд характеров и почти монументальную фигуру Викинсора, заведующего школой». Известно также, какой успех имела «Республика Шкид» за рубежом. В чрезвычайно короткий срок она была издана во всем мире. По количеству переводов произведений советской литературы на иностранные языки эта книга шла на четвертом месте.

Интересен такой факт: прибывшие недавно из Германии туристы непременно пожелали посмотреть на дом, где помещалась школа имени Достоевского. И они побывали для этого на проспекте Гааза, где на углу Курляндской улицы находится это здание. Теперь в нем небольшая фабрика верхней одежды.

Но «Республика Шкид» — это литературное произведение, где в художественной форме бывшие ученики школы рассказывают о своем обучении в ней, о своих шалостях и проказах и о своих впечатлениях от всего ими здесь пережитого. Художественное произведение не фотография действительности, автор его может по-своему распоряжаться фактами: одни может выдвигать на первое место, другие затушевывать, об ином умолчать. Он во-

лен и осветить, и оценить их по-своему. Он может кое-что и прибавить, присочинить — то, чего не было, но что все-таки могло быть.

Совсем иное — школа имени Достоевского. Это не художественный вымысел, а реальные люди, жившие и действовавшие в ней в 1920—1925 гг. Это педагогическая система, выразившаяся в ряде действий учителей и воспитателей этой школы, в ряде их педагогических приемов. Это ребята, учившиеся в ней, подвергавшиеся процессу своего перевоспитания и как-то реагировавшие на эти воздействия на себя со стороны педагогов.

Для оценки художественного произведения существуют свои специфические, всем известные критериумы и приемы. Но, как это нередко бывает, и в этом случае, даже при этом условии, по поводу одного и того же литературного произведения могут оказаться совершенно разные, иногда диаметрально противоположные оценки.

Но для критики и оценки педагогической, равно как и всякой другой работы, нужны прежде всего точно вычерченные факты. Надо знать, чего хотели педагоги школы имени Достоевского добиться в своей работе, какие цели они преследовали, были ли у них вообще какие-нибудь теоретические предпосылки, какие-нибудь педагогические принципы, из которых вытекали и план их воздействия на воспитуемых, и различные педагогические мероприятия, или они действовали вслепую, двигались наугад, шараясь то в одну, то в другую сторону. Надо знать, опять-таки на основании точных фактов, как проводились эти мероприятия, какие результаты они давали, где были удачи, а где промахи, срывы. Надо знать, наконец, чем объясняются и те, и другие. А самое главное — каковы конечные результаты этой сложнейшей и труднейшей работы, какая проводилась в течение пяти лет педагогами этой школы. Если цель была поставлена правильная и если ее удалось осуществить — это успех.

Отзывы о «Республике Шкид» как о литературном произведении в большинстве своем граничили с восхищением. Но совсем иначе обстояло дело с отзывами о школе имени Достоевского, о системе педагогических принципов и приемов, а также о ее работниках.

Были отзывы, где ее педагоги возносились чуть ли не в сан героев. В одном из номеров тогдашнего журнала «Красная новь» рецензировались две вещи: «Республика Шкид» и рассказ о том, как в одном городе, недалеко от Москвы, где было сконцентрировано много детских учреждений для беспризорников, вспыхнуло целое восстание. Ребята принялись громить эти учреждения, ломать вещи, а затем подожгли дома. Прибывшим пожарным и милиционерам пришлось снимать с крыш законченных, грязных беспризорников, которые, по словам автора этого жуткого рассказа, сидели там, как безобразные химеры собора Парижской Богоматери. Этот позорный финал целой

педагогической системы автор рецензии сопоставляет с пожаром в школе имени Достоевского, когда одна из воспитательниц кинулась в объятую дымом спальню и вывела оттуда ребят, а затем с финалом «Республики Шкид», где описывается, как несколько лет спустя вышедшие из нее в жизнь и нашедшие здесь себе место бывшие воспитанники, собравшись вместе, радостно вспоминают минувшие дни и весело поют гимн школы. Вывод автора рецензии и его оценка обеих систем воспитания предельно ясны.

Но были и иные отзывы, иные оценки — отрицательные, и не просто отрицательные, но эмоционально, страстно отрицательные оценки. Самая эта страстность говорит о том, что тут имела место не только критика одной из многих школ, которая в порядке инспекции и контроля происходит обычно по всей нашей стране, но нечто более серьезное.

«Республика Шкид» хотя и называется советской школой, но по существу дела это типичная бурса, и совершенно облыжно она названа республикой — так отзывались о школе. «В ней царят изолятор, наказания во всех видах, окрики, угрозы. Плотно запертые двери и ворота, на заборе колючая проволока — не школа, а какая-то тюрьма. Бились мы, бились в Наркомпросе, чтобы выработать правильный подход к воспитанию ребят в детдомах, твердо установили на ряде конференций: в детдомах должен в центре всего стоять труд, тесно связанный с учебой, не тяжелый физический труд, не труд как наказание, а труд, увлекающий ребят, организующий их. Постановили, проголосовали. А на деле не в Чухломе какой-нибудь, а в Ленинграде процветает советская бурса. В системе этой школы очень уж много до отвращения знакомых непривлекательных черт с ее разрядами, напоминающими синие и желтые билетки воскресной школы, в которой учился Том Соьер, с ее «летописью», представляющей собою одну из разновидностей «Кондуита», с изолятором и иными наказаниями во всех видах и степенях», — вот небольшая сводка наиболее отрицательных отзывов.

Что же касается педагогов этой школы, то их-то, оказывается, по некоторым отзывам, и не было, во всяком случае почти не было. «Были «халдеи», особая порода учителей. Их перебивало в школе свыше шестидесяти человек. Тут были и церковные певчие, и гувернантки, и зубные врачи, и бывшие офицеры, и бывшие учителя гимназий, и министерские чиновники. Не было среди них только педагогов. Целая галерея монстров проходит перед нашими глазами». Так оценивался педагогический коллектив этой школы.

А что собою представляет ее глава Викниксор, этот не то президент, не то самовластный диктатор этой республики? В лучшем случае оказывается, что «его воля, педагогический такт и личное обаяние сыграли свою положительную роль, и хотя он и навязывал шкидцам организационные формы их жизни, но все-

таки прекрасно понимал, что школа должна идти в ногу с жизнью, и сознательно не мешал проникновению в школу той большой жизни, которая шла за ее стенами». Хорошо, что хоть сознательно не мешал, прибавим мы к этой характеристике.

А изо всего этого логически неизбежный вывод: «собственно говоря, эта книга — «Республика Шкид» — есть добросовестно нарисованная картина педагогической неудачи». А если ее авторы и бывшие воспитанники с этим не согласны и утверждают, что Шкида хоть кого изменит, то это произошло «только потому, что они не сумели разглядеть омерзительные черты бурсы в системе воспитания, принятой на вооружение президентом шкидской республики Викниксором».

Словом, личность Викниксора еще и ничего, а вот его педагогическая система никуда не годится.

Забегаю несколько вперед, я скажу, что, по-моему, наоборот — система Викниксора оказалась вполне жизненной, а вот его личность в значительной степени портила в те годы результативность этой системы.

4. «Педагогическая поэма», или педагогическая трагедия

«Педагогическая поэма» — так назвал Макаренко свое произведение, получившее впоследствии мировую известность. Но если мы внимательно вчитаемся в ее конец, то почувствуем, что она могла бы носить и совсем иное название.

Вот Макаренко добился наконец успеха: он заведует не только колонией им. Горького, но ему поручено весьма авторитетным в те времена учреждением заведование и колонией им. Дзержинского, где впервые в истории педагогики соединяются и завод, и школа. О его смелых опытах знает не только Харьков, тогдашняя столица Украины, — к нему собирается приехать сам Горький, давно уже его высоко ценящий. Все трудности, казалось, уже позади. Остается только сделать доклад перед наркомпросом Украины о принципах, положенных в основу этого педагогического опыта.

«Как раз в это время, — пишет Макаренко, — меня потребовали к отчету. Я должен был сказать ученым мужам и мудрецам педагогики, в чем состоит моя педагогическая вера и какие принципы исповедую... В просторном высоком зале я увидел, наконец, в лицо весь сонм пророков и апостолов. Это был синедрион — не меньше. Высказывались здесь вежливо, округленными, любезными периодами, от которых шел еле уловимый приятный запах мозговых извилин, старых книг и просиженных кресел. Но пророки и апостолы не имели ни белых бород, ни мастиных имен, ни великих открытий. С какой стати они носят нимбы и почему у них в руках священное писание? Это были довольно юркие люди, и на их усах еще висели крошки только что съеденного советского пирога».

Доклад заслушан. И очень неблагоприятно. Затем следовали выступления сплошь столь же осудительные. А вот и заключение главного олимпийца.

«Товарищ Макаренко хочет педагогический процесс построить на идее долга... Это идея буржуазных отношений, идея сугубо меркантильного порядка. Советская педагогика стремится воспитать в личности свободное проявление творческих сил и склонностей, инициативу, но ни в коем случае не буржуазную категорию долга. С глубокой печалью и изумлением мы услышали сегодня призыв к воспитанию чувства чести... так ярко напомнивший нам офицерские привилегии, мундир, погоны. Мы не можем в качестве факторов педагогического влияния рассматривать производство и тем более одобрить такие тезисы автора, как «промфинплан есть лучший воспитатель». Такие положения есть не что иное, как вульгаризация трудового воспитания».

Говорили и другие члены этого синедриона, и всё в таком же духе.

После краткого, но очень эмоционального выступления Макаренко «апостолы похлопали глазами, потом бросились друг к другу, зашептались, зашелестели бумагой и вынесли единодушное постановление: предложенная система воспитательного процесса есть система не советская.

На собрании было много моих друзей, но они молчали». Макаренко был снят с должности заведующего колонией им. Горького. Ему только разрешили принять в ней Алексея Максимовича, который собирался на днях туда приехать. Колония им. Дзержинского, руководителем которой остался Макаренко, не подвластна была ни наркомпросу Украины, ни его «олимпийцам». В остальном они были тогда в силе — недаром на этом собрании «было много моих друзей, но они молчали». Даже чекисты, высоко ценившие практику Макаренко.

Вокзал. Только что уехал Горький.

«Мимо меня, — пишет Макаренко, — побежали в вагоны колонисты, пронесли трубы. Вот и наше старое шелковое знамя, вышитое шелком. Через минуту во всех окнах поезда показались бутоньерки из пацанов и девчат. Они шурили на меня глаза и кричали.

— Антон Семенович, идите в наш вагон!

— А завтра к нам?

Я в то время был сильным человеком, и я улыбался пацанам. В Куряже я больше не был».

Если бы у Макаренко не оказалось случайно еще и литературного таланта, то всю его педагогическую деятельность можно было назвать не поэмой, а иначе: педагогической трагедией.

«Олимпийцы», державшие в своих руках скрижали тогдашней педагогики, водились не только в Харькове. Они прочно поселились и на соцвосовских вершинах Москвы, уютно гнезди-

лись они и в щелях тамошнего наркомпроса. И тоже были силой. В Ленинграде же они успехом не пользовались и до поры до времени примирялись, по-видимому, с этим, пока в 1925 г. им и здесь не удалось повернуть дело по-своему. А после этого в самый апогей своего могущества, но уже незадолго до своего падения они направили к нам одного из самых крикливых и ужасно революционных пророков, чтобы просветить ленинградских педагогов последним криком новейшей педагогической моды. И он прочел нам доклад, в котором совершенно неопровержимо доказывалось, что если государство отомрет лишь при коммунизме, то школа уже теперь начинает отмирать и скоро станет совершенно не нужной: ее заменит завод; и мы тоже уже не столько педагоги, сколько добрые дяди в колпаках, тоже становящиеся ненужными, и уже отмираем.

Доклад был выслушан. Никто не возражал, никто не выступал, все молчали. Одни из-за глубоко вкоренившейся еще со времен гоголевского Луки Лукича привычки во всем потрафлять начальству. Такие уже теперь искренне чувствовали себя отмирающими. Другие потому, что отлично чувствовали всю бесполезность каких-либо выступлений.

История сама вскоре ответила на этот доклад и на всё, что творилось тогда в нашей школе: 5 сентября 1931 г. вышло постановление ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» и произошла «гибель богов».

Но этот любопытнейший период в истории русской педагогики, о котором теперь можно сказать: «Свежо предание, но верится с трудом», не был лишен какой-то исторической закономерности. Ведь все эти гусовские программы с тремя знаменитыми колонками: «природа» — «труд» — «общественная жизнь», с «комплексом», «дальтон-планами», все эти левацкие отмирающие школы и педагоги и прочие заскоки — всё это имело соответствующие аналогии и в других отраслях жизни. Почти всюду пришлось нам переболеть чем-то вроде детской болезни левизны. При строительстве колхозов — разного рода коммуны с общностью всего и тотальной уравниловкой. В годы полной разрухи промышленности шестидневная и даже пятидневная неделя, а в летние месяцы рабочий день на заводах и фабриках на 3 часа раньше обычного. В области литературы — Пролеткульт, в архитектуре — остекленные со всех сторон коробки вместо домов, где зимой было по пословице: «На дворе стужа, и у нас не хуже». Под конец, уже гораздо позднее, пронеслось это поветрие и над филологией — прошумел трескучим фейерверком Марр со своими апостолами.

Но надо при этом учитывать, что зачинателями подобных левых загибов были глубоко убежденные люди, горячо исповедовавшие свои взгляды и самоотверженно за них борющиеся. Но им слишком уж хотелось поскорее осуществить коммунизм, все они вполне искренне считали себя самыми настоящими

марксистами, правовернейшими учениками Маркса, а поэтому с чисто мусульманской нетерпимостью поносили всех инакомыслящих. Но к этому ядру вполне убежденных в своей правоте искателей истины частенько присасывалась еще и плотная оболочка ловкачей. Такие тоже были, пожалуй, закономерны по своему — от великого до пошлого тоже ведь только один шаг, — и они оказывались полезными, когда, ухватившись за какую-нибудь модную и прибыльную истину, так испошляли и вульгаризировали ее, что таким методом доведения до абсурда доказывали всю неправильность подобной теории или обнаруживали слабые ее стороны.

Диалектика и мысли, и жизни вовсе не автострада, прямая и ровная, как стрела.

5. Суворовская педагогика

Какие же все-таки педагогические принципы легли в основу школы им. Достоевского? Почему ее практика встретила столь разноречивые отзывы и столь суровую иногда критику, несмотря на достигнутые ею результаты?

«Республика Шкид» появилась в очень критический момент, когда много учреждений соцвоста, построенных по принципам тогдашней педагогики, скандально развалилось и уже начались разговоры о передаче учреждений для правонарушителей в более крепкие и деловитые руки. Стал тогда очень подозрительно поскрипывать и гусовский «комплекс». Поэтому было бы полнейшей наивностью ожидать от представителей наркомпроса и от его тогдашних «властителей дум» сколько-нибудь объективного и беспристрастного анализа и оценки принципов и работы школы им. Достоевского, шедшей своим путем. Разумеется, не так легко было прощупать эти принципы и приемы сквозь одеяния художественного вымысла, в которые они были окутаны авторами «Республики Шкид». Ведь любой самый опытный врач вряд ли смог бы сказать, как и правильно ли лечили когда-то больного, который помнит только, что он чем-то очень сильно болел, что его очень долго и повсюду лечили и что он в конце концов выздоровел. Единственно, что мог бы сказать в таком случае врач: раз больной выздоровел, его, вернее всего, лечили правильно.

«Однако факт есть факт», — недоуменно констатирует один из таких критиков. «В эпилоге книги мы встречаемся с бывшими шкидцами, ставшими красными командирами, агрономами, журналистами, режиссерами. Они вспоминают прошлое, дивятся происшедшим с ними переменам и благодарно говорят: «Шкида хоть кого исправит!»

А ведь этот эпилог не досужий вымысел авторов книги. Это факт, с которым нельзя не считаться: и в самом деле, ее выпускникам удалось попасть в техникумы и на разные курсы не

благодаря бумажкам — никаких дипломов школа им. Достоевского не могла выдавать, так как ее программы нигде не были толком известны или хотя бы утверждены. Эти выпускники попали туда и могли удержаться там потому, что их снабдили в школе знаниями не меньшими, чем давали 7—8 классов тогдашней школы. Факт и то, что выпускники Шкиды иначе расценили ее работу, чем иные критики. Может быть, и в данном случае не так уж парадоксально изречение: «Устами младенцев глаголет истина».

Нелегко разобратся в подлинном характере педагогических приемов школы им. Достоевского еще и из-за некоторых особенностей письма, присущих каждому из обоих авторов «Республики Шкид».

Г.Белых еще в бытность свою в школе обладал столь редким среди наших современных писателей чувством юмора. Его юмористические статейки, появившиеся во многочисленных рукописных журналах школы, заставляли от души смеяться даже тех, кто сам бывал их жертвой, даже педагогов. Да, даже педагогов и даже самовластного, по мнению некоторых критиков, Викниксора, нередко бывавших объектами этих статей.

Ученическая пресса пользовалась у нас полной свободой, лишь бы не было лжи. Все эти многочисленные газеты и журналы читались не только ребятами, но и педагогами, и всеми, кто заходил в школу познакомиться с ее бытом. А затем в 1925 г. весь этот многочисленный материал, бережно хранимый шкидцами, демонстрировался и на выставке по народному образованию, устроенной в городе Ленинграда. Чем же объясняется столь необычайный либерализм педагогов? Между прочим, и таким простым соображением: если запрещать юмористические и критические статьи о педагогах и о школьных порядках, то эти статьи все равно будут выходить, но уже в порядке подполья. Был Г.Белых и очень талантливым рисовальщиком-карикатуристом и сам иногда иллюстрировал свои статейки. Иногда его юмор переходил в язвительную иронию, а карикатура — в шарж. Ради красного словца Белых не пощадил бы и родного отца, но при всем этом он обладал чувством меры. Он никогда не грешил против истины, мог шаржировать, но не выдумывал небывлиц. Он был настоящим реалистом. Ему принадлежит и курьезная сцена коллективного сотворения гимна республики Шкид, описанная им с почти фотографической точностью. Да, всё это было на самом деле, и «могучий бас Викниксора» действительно сливался с жидкими дискантами двух соавторов. Это было, разумеется, очень комично, но, право, это было и очень искренне: авторы этого гимна, певшегося на мотив студенческой песни «Гаудеамус», в равной степени чувствовали тогда радость творчества, несмотря на всю убогость стихов, а его бодряя музыка вполне соответствовала их тогдашнему ощущению жизни.

Но все-таки в свете такого, иногда переходящего в зубоскальство юмора в «Республике Шкид» на первый план выплывало далеко не то, что было причиной ее достижений.

Совсем иначе обстоит дело с Л.Пантелеевым. Он не был одним из первых ее воспитанников, пролагавших вместе с ее педагогами первые, наиболее трудные пути. Он прибыл значительно позднее. По характеру своего литературного стиля он — полнейшая противоположность Белых: ни малейшего юмора и полное отсутствие чувства меры. Я помню, много лет спустя с восхищением прочел в каком-то журнале его небольшой рассказ о мальчике-перевозчике, который спокойно греб в лодке под градом сыпавшихся вокруг в реку осколков во время налета вражеской авиации, не понимая, по-видимому, всей грозившей ему опасности; но, как потом выяснилось, недавно убило таким осколком отца этого мальчика, и теперь он занял его место, чтобы прокормить семью. Рассказ мне этот так понравился своей краткостью и выразительностью, что я сейчас же переделал его в изложение для среднеклассников и с успехом пользовался им в дальнейшем: мои учащиеся очень охотно и с большим интересом, а поэтому и с минимальным количеством ошибок пересказывали его в своих письменных работах. Каков же был мой ужас, когда я нашел этот же рассказ в сборнике других рассказов, но уже в ином, совершенно изуродованном виде: ничего уже не осталось от прежней его лаконичности, появились новые, совсем ни к чему не нужные дополнения, в том числе и маленькая сестренка этого мальчика: она тоже оказалась перевозчицей и гребет вместо брата. Но, разумеется, это уже не только отсутствие у автора чувства меры, но и полнейшее неуважение к истине: ведь не могла же в самом деле малолетняя девчурка гребсти в «большой широкобокой лодке», набитой до отказа и сидевшей, по описанию самого автора, очень низко: это же совершенно невероятно — эту лодку просто понесло бы по течению. С таким же не то что отсутствием чувства меры, а с полнейшим пренебрежением к достоверности написана и серия рассказов «Последние халдеи»: тут уже сплошь все выдуманно, всё из пальца высосано. Никаких таких «халдеев» не было, да и быть не могло, никаких таких невероятных происшествий с ними не случалось. Да, бывали нередко случаи, когда в школу попадали неподходящие люди, но их быстро раскусывали и ученический, очень сознательный актив, и педагоги. Таким приходилось немедленно покидать школу: ведь сам же автор повести «Ленька Пантелеев» пишет, что его герой в этой школе исправился потому, что «попал в хорошие руки, к настоящим советским людям, которые настойчиво и упорно изо дня в день лечили его от дурных привычек». А если это так, то могли ли эти люди допустить, чтобы в их среде хотя бы ненадолго оперировали подобные «халдеи» и совершались такие безобразия? Упустил автор из виду и то, что в «Республике Шкид» очень тепло описан и с десятков ос-

новых работников этой школы, педагогов совсем иной породы. Где же тут могли поместиться еще и «шестидесят» таких «халдеев», если штаты этой школы, рассчитанной на 80 максимум воспитанников, вмещали немногим больше десятка преподавателей и воспитателей, вместе взятых?

Нет, мотивы «Последних халдеев» взяты из каких-то иных опер или просто из звучания эфира. А к чему приводят даже небольшие отклонения от действительных фактов, от истины, можно наглядно убедиться, читая конец вышеуказанной автобиографической повести: Викниксор, заглянув в бумаги Пантелеева, впервые явившегося в школу, сказал: «А-а, Пантелеев. Леня? Как же... слышал про тебя. Ты, говорят, сочинитель, стихи пишешь?» — «Писал когда-то», — пробормотал Леня. — «Когда-то? В ранней молодости? — улыбнулся заведующий. — Ну что же, товарищ Пантелеев. Здравствуйте! Милости просим!» Он снял варежку и протянул Леняке большую, крепкую, мужскую руку».

Так я не мог говорить: уменьшительными именами я тогда никогда не называл своих учеников, разве только в задушевных разговорах, наедине. Сообщать же ребятам о прошлом вновь прибывших тоже у нас было не принято: даже хорошая характеристика иногда оказывалась неверной. Ребята должны были сами раскусить новичка, а затем дать, где надо, его характеристику. Никуда уже не годится и это рукопожатие: как раз в те годы велась целая кампания против рукопожатий. Они были отменены и официально, и в частной жизни.

Но ведь все это, скажут, мелочи: художник имеет право по-своему истолковывать жизнь. Да, для литературного произведения это, может быть, и мелочь, но попробуйте сделать отсюда педагогические выводы. Что получится? Какая-то фальшивая ласковость, какое-то забегание перед ребятами, панибратство, точно мы лебезили перед ними, заискивали. Нет, в этом-то грешны мы никогда не были.

Но какие же все-таки принципы были положены в основу педагогической работы в школе им. Достоевского?

Я, разумеется, мог бы ответить на этот вопрос, пользуясь терминологией педагогики. Но это было бы некоторой модернизацией моих тогдашних убеждений, а они были взяты мною не из трактатов по педагогике и сложились они у меня еще задолго до той поры, когда я стал заведующим этой школой. Больше того, эти педагогические принципы в основном были осознаны мною тогда, когда я еще не был учителем и не прочитал ни одного сочинения по педагогике. Эти принципы были не вычитаны мною и не выписаны и тем не менее отражали все мое жизнеощущение и превратились в органическую часть всей моей личности. Но личность педагога-тоже один из важнейших факторов его воздействия на воспитуемых, а поэтому тут никак нельзя обойтись без некоторых автобиографических подробностей.

Я — единственный сын офицера. У меня не было ни братьев, ни сестер, и я изнывал от своего одиночества. Мои родители, видя, как я льнул к нашим денщикам, разрешили мне водиться с солдатами. И получилось так, что моими няньками, дядьками, братьями и друзьями стали солдаты. Они рассказывали мне сказки, когда я, бывало, забирался к ним в палатку, — мастерски рассказывали, иногда инсценируя некоторые сказки в лицах и сами увлекаясь этим; они и охотно играли со мною: ведь в конце концов эти парнишки сами еще наполовину оставались детьми, а я, вероятно, напоминал им оставленных в деревне братишек. Они пели — и не только солдатские песни. И я восхищался всем этим. Я видел также и то, как их обучали. И я тогда впервые научился ненавидеть. Я вместе с ними ходил на маневры, держась за руку одного моего приятеля — унтера. Я стал зачитываться книжками про Петра Великого и его потешных, про Суворова, про подвиги наших моряков и солдат под Севастополем. И так было вплоть до поступления моего в гимназию. Тут, найдя товарищей-сверстников, я сначала сражался в переменах как рядовой одного из войск, а затем летом, уже сам став командиром своей собственной армии, мог понять и всю сладость победы, и всю горечь поражений, которые испытывали знаменитые полководцы всех времен. Суворов стал теперь моим любимым героем, и, разумеется, сам я тоже собирался стать военным и во всем подражал ему, сурово закаляя себя гимнастикой, водой и, к великому огорчению родителей, и осенней непогодью, и зимней стужей. И если я, уступая их мольбам, и поступил в университет, то только для того, чтобы после него пойти в военное училище. Но военным я так и не стал по вполне понятной причине: я окончил университет в 1906 г. Единственной профессией, к которой я считал теперь себя пригодным, была педагогическая работа: ведь в военную службу меня тянула не ее романтика, не ее мишура, а то, что там были мои друзья-солдаты. Там можно было работать над формированием души человеческой. Суворовская «наука побеждать», знаменитые правила: «глазомер, быстрота и натиск», «тяжело в учении — легко в походе» и, наконец, уважение Суворова к личности солдата — все это теперь, когда я стал учителем и принялся штудировать сочинения по педагогике и методике, преломилось у меня в то, что можно назвать суворовской педагогикой. Но о ней подробнее в следующих главах.

6. Первые шаги.

Как зародилась «летопись»

Итак, первые семь воспитанников явились в нашу школу. Нам, ее учителям и воспитателям, надо было применить на деле первое правило суворовской педагогики — глазомер. Применить пока не к воспитанию этих трудных беспризорников, а к самим себе.

«Суворовская педагогика». Сам термин может вызвать у читателей воспоминание о тоталитаризме в образовании и априори настроить их критически. Напрасно.

Во-первых, Сороку-Росинского не вполне удовлетворяет понятийный аппарат современной ему образовательной системы, и он ищет «свежие» термины. Сын офицера, горячий поклонник Суворова, он видит некоторые параллели, черты сходства (ведь великий полководец много и успешно занимался воспитанием русских солдат). Во-вторых, в нашей науке существует понятие «военная педагогика», и оно не имеет ничего общего с политизированной тоталитарной педагогикой прошлого. Кроме того, у нас в стране работают и множатся кадетские училища, школы милиции, наряду с уже давно популярными суворовскими и нахимовскими училищами.

Почему же не признать правомерность таких подходов в работе с теми, кто никогда не знал дисциплины воспитательного коллектива, тем более самодисциплины? Использование элементов военной педагогики, особенно при воспитании мальчиков, юношей, многие педагоги встречают сегодня сочувственно. Правда, есть много противников этой идеи, которые усматривают в ней милитаризацию школы, возврат к начальной военной подготовке и другие страсти.

Но ведь в нашей профессии не всегда важно, что делаешь, но всегда важно, как делаешь.

И при всем этом надлежало помнить, что ни на какие педагогические рецепты здесь рассчитывать нельзя, ни на какие эмульсии для поливания явившихся к нам «цветочков» полагаться не приходится. Надо было, преломив через исповедуемые нами принципы суворовской педагогики всё, что даст нам глазомер, построить план ближайших действий.

Явившиеся к нам ребята были для нас пока иксами, величинами еще не известными: на характеристики особенно рассчитывать было нельзя, ибо частенько составлялись они либо в нарочито мрачных красках — когда надо было подействовать на

На военном языке глазомер — это умение на глаз определять расстояние до противника для того, чтобы установить надлежащий прицел при стрельбе по нему.

На языке педагогики это обозначало нечто более сложное: умение быстро ориентироваться в особенностях материала, подлежащего обработке, т.е. в наших будущих питомцах, ныне предстоявших перед нами как некоторое сырье, изрядно притом попорченное во время предшествовавшего периода своего бытия. Надо было тщательно разобраться и в нашем собственном педагогическом вооружении, в наших средствах и возможностях для проведения таковой обработки. Надо было, наконец, определить, насколько пригодна для этого и окружающая нас обстановка, т.е. здание школы, ее оборудование, пришкольный участок и т.д.

воображение соцвоса, либо в очень смягченных тонах — если надо было умиливать или соблазнить заведующего школой. До педологических «тестов» мы тогда еще не дожили. Но с подобными ребятами мне уже приходилось встречаться, когда я работал в Путиловском училище. Мне тогда предложили заняться в порядке совместительства общежитием, где помещалось десятка два великовозрастных беспризорников: с ними надо было что-то сделать, как так в наши учреждения они не подходили по своему возрасту, в школах обычного типа они не могли учиться из-за своей малограмотности; мне надлежало разобраться в них и чем-нибудь занять, пока завод не пристроит их на какую-нибудь работу. К весне эта задача была выполнена. Но тогда мне пришлось столкнуться с еще новой породой ребят: не с бездомными беспризорниками, но с безнадзорными подростками, сыновьями путиловских рабочих, за два бурных революционных года отбившимися от школ и удрученными родителей своим бездельем. Для них весной 1920 г. решено было сформировать особые курсы, на которых за лето надо было так их отремонтировать, чтобы осенью можно было распределить их по соседним школам. Мне предстояло ремонтировать их по курсу истории.

Прелюбопытные это были курсы, и о них стоит упомянуть хотя бы в порядке мемуаров. Представьте себе обширное классное помещение безо всякой мебели или, когда потеплело, площадку около школы. Здесь нечто вроде новгородского веча — круг из разношерстной ребятни, напоминающей по живописности своих костюмов и по жизнерадостности репинских запорожцев, собирающихся сочинять письмо турецкому султану. В центре круга — преподаватель. «Запорожцы» лежат и сидят, учитель стоя ведет свою беседу. Нам, учителям, не приходилось жаловаться на невнимательность или пассивность наших слушателей. Если они и не всегда достаточно глубоко внимали преподаваемому им учению, то это вполне компенсировалось необычайно эмоциональным отношением ко всему преподаваемому. Когда вы слушаете по радио репортаж о происходящем на стадионе футбольном матче, то можете представить себе, правда в очень смягченных формах, как проходили наши лекции: голос диктора с его различными модуляциями — это учитель, ведущий беседу и своими модуляциями передающий свои душевные состояния; а бурные взрывы голосов болельщиков — ответные реакции наших учащихся на сообщаемые им знания. Через 50 минут сеанс кончается: класс на 10 минут пустеет, а затем сюда вваливается толпа новых жаждущих духовной пищи ребят, и сеанс возобновляется на ту же тему и в том же стиле. Когда после четырех подобных уроков учебный день кончался, мы, учителя, чувствовали себя так, как несколько перепарившиеся на верхнем полку ценители банных наслаждений. Наступила летняя жара — учащиеся и

учителя разбежались. Но я с гордостью могу сказать: мы, педагоги, разбежались последними.

Что же касается педсостава школы им. Достоевского в момент прибытия первых учеников, то кроме заведующего имелись налицо одна учительница из Путиловского училища, самоотверженно рискнувшая занять пост заместителя, и пара учителей оттуда же, мужественно согласившихся давать в порядке совместительства несколько уроков в неделю по своим специальностям. С воспитателями было слабее: пока имелось лишь двое бывших моих учеников, окончивших Стрельнинскую гимназию, побывавших в рядах Красной Армии во время гражданской войны и теперь присматривавших себе место в жизни. Но это были вовсе не лишь бывшие гимназисты, но еще и мои воспитанники, а Стрельнинская гимназия, где я проработал семь лет со дня ее основания, была первым моим опытом, где я мог испробовать на практике приемы суворовской педагогики. Благодаря стечению случайных обстоятельств ничто не стесняло здесь моей инициативы, я был тут и воспитателем двух классов, и преподавателем, а в военные годы заведовал еще всем физическим воспитанием, возможности которого были здесь безграничны: прекрасный парк, море и широкие поля с глубокими руслами двух речонков, где зимою можно было бегать на лыжах и кататься с гор. И я применял эти приемы со всем пылом неопыта: каждый день на второй перемене мы тренировались в беге во всякую погоду и во всякое время года без пальто; после уроков — футбол и другие подвижные игры; зимою — лыжи; на уроках — тот же суровый принцип: «тяжело в ученье — легко в походе», то же воспитание умения быстро ориентироваться и находчиво отвечать на самые замысловатые вопросы: ведь Суворов не терпел «немогузнаек». И хотя мои питомцы иногда и поскрипывали, но отношения у меня с ними были прекрасные: мне удалось заразить их своим пылом. А потом я мог не без гордости взирать на результаты этой системы: мои ученики очень успешно сдавали все переходные экзамены, а воспитанников моих классов уже через два-три года легко можно было отличить по их выправке, общей подтянутости и мнению носить форменную одежду. Поэтому и два моих бывших питомца, ставшие теперь воспитателями, могли пригодиться. Один из них недурно играл на рояле и мог на нем импровизировать. А это впоследствии очень понадобилось. Итак, с педагогическими кадрами у нас на первых по крайней мере порах обстояло благополучно.

Что же касается помещения школы и ее инвентаря, то здесь были очень хорошая библиотека как ученическая, так и учительская, много всяких справочников и целая галерея олеографий, воспроизводивших лучшие картины европейских художников. Все это в золотых рамах очень импозантно украшало зал школы, но вызывало у иных ревизоров подозрение,

не иконы ли это. И при всем таком богатстве жалкие остатки мастерских, сапожной и столярной. И никакой площадки, пригодной для игр, не говоря уже о спорте. Тесный двор завален дровами, вокруг ни зелени, ни сада. Это было ужасно: не было где развернуться физической энергии ребят, отдохнуть в веселых играх после уроков. И это впоследствии очень тяжело отражалось на всей жизни школы.

NB *С первых дней работы школы им. Достоевского главное внимание заведующего и его немногочисленных коллег было сосредоточено на создании демократической, доверительной системы отношений, особенно — на преодолении противостояния учащихся и педагогов. Сделать это было необычайно трудно, если учесть особенность «детского контингента»: воспитанники напоминали «одичавших человеческих детенышей», испытывающих принципиальное неприятие всех взрослых, болезненно реагирующих на всякое покушение на их свободу и самостоятельность.*

Эта проблема является основной и сегодня для любого педагога, директора, родителя.

Современное образование признает «педагогике отношений» главным механизмом взаимопонимания и взаимодействия детей и взрослых. Мало того, весь цивилизованный мир уже давно признал, что успех любого дела — в диалоге.

Глазомер закончен. Теперь предстояло быстро наметить направление главного удара, определив, что в данный момент является самым важным, самым существенным, и поставить сообразно с этим надлежащий прицел.

А самым важным в любой школе, в воспитании любого школьного коллектива является преодоление того противостояния учащихся и педагогов, которое здесь бывает всегда и которое во всех случаях не так-то легко преодолеть. «Мы» — это учащиеся, «они» — это учителя — такова краткая формула этого противостояния. И не только в те далекие годы, когда начиналась советская школа, но и в наши дни лучшим критериевом воспитательской работы любой школы, любого педагога является умение преодолеть это противостояние.

Мы еще не разобрались в пришедших к нам ребятах, но одно кидалось в них в глаза: они напоминали волчат, загнанных в клетку, или, лучше сказать, одичавших человеческих детенышей. Правда, они не кусались, не оскаливали зубов, когда к ним обращались с речью. Нет, они могли даже очень мило улыбаться, как всякие дети, разговаривая с нами; могли вполне по-дружески относиться к наиболее чутким из нас, они вовсе не устраивали нарочно каких-нибудь пакостей, но во всем их облике, во всех их повадках чувствовалось такое принципиальное недоверие ко всем

взрослым, такое отрицание личности педагога, что нас на первых порах это просто ошеломяло. Лишь потом, когда мы познакомились с ними покороче, когда они начали уже привыкать к нам и возможно стало некоторое сближение с ними, мы

могли понять, в чем тут дело: пребывание на улице, знакомство со всякими воровскими и грабительскими шайками заразило их шаечной моралью, по которой все остальные люди, кроме ланной шайки, потенциальные враги и с ними все дозволено; внутри же шайки — круговая порука: «своих не выдавать», как железный закон, нарушение которого может караться ножевой расправой. И наши ребята, начавшие уже оттаивать в теплой атмосфере дружеского к ним отношения со стороны нас, больше всего боялись прослыть «легалыми» из-за близости к нам и сейчас же съезжались, настораживались, когда подозревали нас в том, что мы хотим, чтобы они нарушили этот железный закон круговой поруки. Особенно те из них, кому случилось побывать в детучреждениях, где их объедали, обкрадывали, обижали и оскорбляли. А к этому следовало прибавить и то, что нам было уже известно из нашей прежней практики: переходный возраст характеризуется особо болезненной чувствительностью ребят ко всяким покушениям на их свободу, на их самостоятельность — вплоть до принципиальнейшего негативизма, до повадки во всем поступать напротив.

Отсюда нам нетрудно было сделать надлежащий вывод: надо было не на словах, а на деле доказать им, что мы честные люди и не собираемся обижать их, оскорблять их человеческое достоинство и насиловать их волю, — доказать это им не сентиментальным поглаживанием их головок, но всем школьным укладом, всеми нашими порядками и действиями. Кухня, кладовая, гардероб — все это должно быть в руках ребят, но под контролем взрослых, чтобы и ребята там чего не натворили. А для этого старосты по каждой из этих частей хозяйства, а им в помощь дежурные на каждый день. На кухне в порядке очереди ими всё принимается из кладовой, ими же проверяется и закладка продуктов в котел, через них происходит и раздача всякой еды. Все служащие питаются вместе с ребятами за одним столом, а воспитатели осуществляют над всем этим строжайший контроль. То же самое и относительно гардероба — самого узкого в те годы места нашего снабжения, когда обмундирование и учащихся, и многих из педагогов было крайне убого. У меня, например, в терпимом виде сохранился лишь очень элегантный смокинг да форменный сюртук со золотоблещущими пуговицами, но и их нельзя было надевать ввиду их полнейшего несоответствия со всеми остальными одеяниями вообще и с прочными русскими сапогами не совсем одинакового фасона и размера в частности.

Так было поставлено дело и неукоснительно проводилось, когда я состоял заведующим. При этом мы старались втягивать наших питомцев и в другие отрасли нашей работы, чтобы они

NB *Очень интересный факт в истории школы — создание «летописи». Это своего рода коллек-*

чувствовали себя нашими сотрудниками, помощниками. Не только объектами, но и субъектами воспитательно-го процесса.

тивный дневник, в который ежевечерне при всех делались записи: оценки, имена, события. Важно, что и сам заведующий рассказывал ребятам о своих делах и заботах дня. Это не был кондуит, книга позора, протокол педагогического совета. Записи носили свободный, неформальный характер, их справедливость не подвергалась сомнению. Постепенно «летопись» превратилась, с одной стороны, в мощное средство воспитания и коллективообразования, с другой — в общую ценность. Не случайно за все время существования из дневника не было вырвано ни одной страницы, а когда в школе случился пожар, воспитанники бросились спасать прежде всего «летопись».

С этих-то дней, из этого установившегося теперь уклада школьной жизни и было совершенно естественно положено начало «летописи», вызвавшей впоследствии столько разных исторических визгов — и педагогических, и педологических, и административно-соцвосовских. Обычно вечером, после того, что в те времена называлось ужином, когда кончался трудовой день, заведующий тут же в столовой принимал рапорты от воспитателей, старост и дежурных о том, что сделано за день, как были выполнены указания администрации школы, какие были происшествия, что поступило в хозяйство школы. Докладывал и заведующий о том, где он был по делам школы, с чем вернулся и что удалось ему добыть: обстановка тех годов замечательно способствовала пробуждению у заведующих детучреждениями охотничьих инстинктов. Все это выслушивалось ребятами с большим интересом, потому что тогда добывание какого-нибудь полкило конфет для ноябрьского праздника превращалось иногда в занимательную приключенческую повесть. Кое-что из всего выслушанного и сообщенного записывалось на память сначала в тетрадку, но она обладала свойством куда-то у кого-нибудь заваливаться, на поиски тратилось время, пока, наконец, наш завхоз не извлек из хранившегося у него архива толстенную бухгалтерскую книжицу в великолепном холщовом переплете, только что начатую записями. Эти страницы изъяли из нее, а сама книга торжественно наречена была «летописью» и с тех пор прочно вошла в наш быт. Это, разумеется, был вовсе не штрафной журнал, куда заносились лишь кары за преступления. Это был вовсе и не столь ненавистный школьникам кондуит, фиксировавший лишь их недозволительные поступки. Нет, это был своего рода коллективный дневник школы, куда заносились записи и заведующего, и педагогов, и школьных старост, и гостей, посетителей школы, пожелавших высказать свои о ней впечатления. Это была сама история школы. Поэтому каждому из ребят можно было, перелистывая «летопись», найти в ней и свою фамилию, описание того, что и им было внесено в общее дело. Разумеется, там были и такие записи, за которые приходилось краснеть. Но интересно: не было случая, чтобы кто-нибудь вырвал из «летописи» лист, хотя и были случаи, когда некоторые фамилии и записи самовольно зачеркива-

лись или вымарывались. Она хранилась не под замком, а всегда лежала на столике у дежурного воспитателя, чтобы он мог, не откладывая, внести в нее нужную запись.

Не знаю, уцелела ли «летопись» после моего ухода из школы. А если она и теперь хранится в каком-нибудь архиве, то в ней должны быть две любопытные странички, покрытые не только записями, но и копотью. Это две страницы «летописи», лежавшей на столике воспитателя открытой в ночь, когда в школе возник пожар и спальню заволочло дымом. Проснувшийся из-за этого дежурный воспитатель растерялся и в ужасе бежал, так что его самого потом пришлось искать в дыму; ребята же крепко спали и проснулись только тогда, когда жившая рядом заместительница заведующего разбудила их и, скомандовав властно и спокойно, как всегда, встать и одеться, вывела их в полном порядке на лестницу. Кстати сказать, никакой паники при этом не возникло: кое-какая дисциплина в школе к этому времени уже была установлена. «Летопись» вынесли с собою ученики. Вряд ли они это сделали бы, если бы она была только кондуитом.

7. «Всякое знание превращать в деяние»

Не надо полагать, что тогда у меня или у моих сотрудников была какая-нибудь уже сложившаяся или откуда-нибудь заимствованная система педагогических или методических взглядов и приемов. Нет, от суворовской «науки побеждать» не так-то легко было добраться до педагогики, до методики обучения. Но за семь первых лет пребывания в различных учебных заведениях Петербурга и за семь последующих лет упоенной воспитательно-преподавательской работы в Стрельне, сопровождаемых упорным штудированием педагогической и методической литературы, кое-что у меня накопилось. Суворов уже начал преломляться через эту практику и литературу в ряд основных воспитательских и преподавательских приемов, при выработке которых очень важную роль играло и то, что может быть названо педагогическим чутьем. Им-то мы, педагоги школы Достоевского, и пользовались в нашей работе, оно-то и помогало нам разобраться в наших ошибках и находить верные пути. А таким чутьем должен обладать по своей специальности не только художник, скульптор, музыкант, поэт, писатель, но и любой практический работник, чтобы успешно оперировать в своей области. Должен обладать им и педагог, потому что педагогика — это прежде всего искусство, и здесь поэтому особое чутье, граничащее с интуицией, чувство меры и особенностей ма-

NB *Мы подходим к самому важному месту книги — к сути педагогической системы школы им. Достоевского.*

Все подобные образовательные учреждения строились, как правило, на производительном

искусстве, и здесь поэтому особое чутье, граничащее с интуицией, чувство меры и особенностей ма-

труд воспитанников. В школе Сороки-Росинского труда было тоже немало, ему педагог придавал громадное значение. Но отличительная особенность этой школы, ее неповторимость в другом. В тяжелейшие 20-е годы в школе для ущербных детей воспитывалось новое поколение интеллигенции. Это кажется невероятным, но так было в действительности: это подтверждают дальнейшие жизненные судьбы «шкидовцев».

В.Н.Сороке-Росинскому удалось создать систему, в которой главным средством воспитания стала учебно-познавательная деятельность. Современные педагоги до сих пор ломают головы над тем, как это сделать, а Виктор Николаевич справился с этой проблемой еще 80 лет назад.

Сказалась прежде всего психологическая образованность педагога. Он знал, что не ребенка надо «подгонять» под учебную программу, а учебный процесс приравливать под возрастные и психологические особенности ученика. Основной контингент школы составляли подростки. Для подростка, да еще не привыкшего сидеть над учебниками, главное — общение и деятельность. Без этого ему просто скучно жить на свете. Недаром однажды «Комсомольская правда» опубликовала письмо тоскующего подростка: «Что ли дом подожечь, чтоб потом потушить...»

Итак, познание должно удовлетворять потребность 11—13-летнего человека в активной осмысленной деятельности.

Кроме того, педагог учел определенный прагматизм своих воспитанников. Недаром он сравнивал их с ласточками, которые раньше всех чувствуют приближение весны. Его ученики почувствовали приближение времени, когда возникнет громадный спрос на образованных людей. Так родился главный педагогический принцип В.Н.Сороки-Росинского: «Всякое знание превращать в деяние». Реализация этого принципа рождала интерес к учебе, а интерес перерастал в увлечение, и «шкидовцы» учились иногда по десять часов в день.

Было еще одно обстоятельство, способствующее успеху: в здании, где располагалась школа, была прекрасная библиотека, которая накрепко связала подростков с книгой.

Когда в школу им. Достоевского прибыли первые ученики и было налажено их питание, надо было сразу же начать и учить их. Классы открыты было не трудно: учителя, и не какие-нибудь, имелись; ребята тоже, оказалось, ничего не имели против учения и пока что занимались. Но надолго ли это? А кроме того, и питание идет в пользу только тогда, когда есть аппетит. Нет аппетита — человек болен, ему не до еды, она ему не впрок. Ели наши ребята великолепно, на отсутствие у них за столом аппетита

не приходилось жаловаться. Но мало было лишь засадить их за учебники, надо было еще каким-то образом поставить учебу так, чтобы наши бывшие беспризорники почувствовали к учению, к знаниям если и не такой же аппетит, то хотя бы некоторое влечение. А я был уверен, что изречение «корни учения горьки, но плоды его сладки» будет одобрено ребятами лишь в первой своей части: корни были налицо, а о будущих плодах, как вообще о своем будущем, наши питомцы не любили задумываться. А поэтому и прилежание их могло оказаться недолговечным, если не возбудить их аппетита к знанию, учебе каким-нибудь более сильно действующим препаратом, чем только занимательность преподавания или интересные уроки. Такие уроки мы могли давать. Но давать интересные уроки еще не означало умения решить эту проблему, ибо на одних только сладостях, в том числе и методических, нельзя построить правильного ни питания, ни преподавания.

Но даже такая простая задача, как распределение наших учащихся по классам, оказалась не слишком легкой: их возраст был почти одинаков, но их знания по учебным предметам оказались совершенно разными. Когда к нам прибыло достаточное количество ребят, пришлось разделить их на два отделения — не по знаниям, не по возрасту и даже не по способностям, а прежде всего по тяге к знаниям, по желанию учиться. Во II отделении — наиболее в этом отношении проявившие себя. В I — менее пылавшие жаром к познанию. Программы обоих отделений были приблизительно одинаковыми, но темпы их выполнения оказались очень разными. Впоследствии мы по этому же образцу открыли еще два отделения и не раскаивались в этом.

Главная трудность пока была в другом. Надо было, и как можно скорее, решить задачу: чем занять ребят после уроков, во всю остальную часть дня? Можно было открыть сапожную мастерскую, удалось раздобыть кое-что и по столярному делу, но все это лишь в жалких масштабах, всех ребят этим не занять. А кроме того, им нужны были не «трудовые процессы» как «вещь в себе», а разумный, т.е. целенаправленный, дающий впоследствии какую-нибудь квалификацию труд. Нельзя было развернуть, как в Стрельне, ни игр на воздухе, ни спорта: не было для этого хотя бы минимальной площадки при школе или близ нее. Самообслуживание в городских условиях тоже не заполняло сколько-нибудь досуга ребят. Попробовали мы по примеру Путиловского училища завести кружки, но не то у нас не было опыта, не то подход был не тот, но кружки превратились сначала в вечерние уроки для желающих, а потом распались. Занимались мы и гимнастикой по вечерам и даже с горя стали обучать ребят танцам, но у нас были только кавалеры, дам не было и не предвиделось. А какие же без этого танцы?

Выручала библиотека: нашлись любители чтения, некоторые из них превратились затем в запойных читателей, а для тех, кому

самостоятельное чтение было еще не по зубам, мы стали читать подходящие книги вслух. И вот тут-то и была нащупана та золотая жила, драгоценная руда которой вскоре легла в основу всей учебной и общественной жизни шкидцев.

Сначала читали вслух учителя, а затем и наиболее смышленные ребята. А когда перешли от прозы к поэзии, то шкидцы, знавшие доселе лишь зубрежку стихов, поняли, что существует еще один вид искусства — декламация: наши учителя немного владели им — и что это искусство доступно и им, ребятам. А это сразу привлекло наиболее одаренных в этом отношении воспитанников и возбудило у остальных интерес и дух соревнования. От простой декламации перешли к инсценировкам, к чтению по ролям — совсем как в театре, а вскоре задекламировали под руководством учительницы немецкого языка и по-немецки. Когда же сю был инсценирован и небольшой прозаический рассказ из хрестоматии, то это произвело на бывших беспризорников потрясающее впечатление: их же товарищи говорили друг с другом, как настоящие немцы.

Надо знать, что в общественной жизни нашей школы очень скоро выявилась одна интересная черта: если наши питомцы чем-нибудь заинтересовывались, то этот интерес нередко увеличивался у них до размеров всеобщего увлечения, затем превращался в какую-то стадную манию, которая, как повальная болезнь, охватывала всех. Это была одновременно и эпидемия, и увлекательнейшая игра. Но потом ребята, наигравшись досыта, понемногу успокаивались, бурное их увлечение входило в надлежащие берега и, если мы, педагоги, умели направить его по надлежащему руслу, становилось теперь источником полезной работы.

Так было и на этот раз: вслед за русским языком, литературой и немецким языком пожелала инсценироваться и история, пока в порядке несомненно самостоятельной инициативы: у I отделения, где проводилась древняя история, стали возникать международные конфликты со II отделением — сначала мелкие стычки, а затем упорительные сражения на всех переменах между «спартанцами» и «афинянами», а потом завязались и «пунические войны», в которых вопреки исторической истине чаще всего попадало «римлянам»: они были немного моложе ребят II отделения, хотя ни в чем не уступали им в героизме. Поэтому пришлось и нашему историку подумать, как найти более спокойные формы инсценировок исторических событий.

Вот тогда-то у нас, у педагогов, и появился девиз: «Всякое знание превращать в деяние», а у ребят новое повальное увлечение. Чтобы учиться, им надо было знать, «на кого» учиться. И если «бузить бесцельно не годится», как заявил однажды один из героев «Республики Шкид», то и любое из знаний шкидцы ценили лишь тогда, когда его можно было сразу пустить в ход, сделать из него что-нибудь осязаемое, интересное. А тогда инте-

рес превращался уже в увлечение и вскоре все ребята с азартом предавались подготовке к таким постановкам либо демонстрации перед остальными товарищами уже отработанных инсценировок.

Но оратору нужна аудитория, музыканту — слушатели, артисту — зрители и ценители. И шкидцев уже перестал удовлетворять наш зал со зрителями лишь из них же самих. Надо было пойти навстречу этому вполне законному тяготению наших питомцев. И мы решили закончить первое полугодие учебного года показом наших достижений представителям гороно, заведующим соседними школами и учреждениями для беспризорников, их педагогам и родителям наших ребят.

Это, надо сказать, было довольно-таки смелое решение, граничащее с нахальством: ведь мы только еще всё начинали, за нами было всего каких-нибудь три месяца работы и ничего прочного, уже освоенного. Но «только смелым покоряются моря», а из всех морей нас больше всего волновало наше внутреннее, очень бурное по временам море — ребята школы им. Достоевского. Но чтобы покорить эту стихию, учеты стали необходимы, а поэтому мы и рискнули.

Это решение было принято шкидцами с энтузиазмом, а увлечение подготовкой к такому учету превратило классные занятия днем и всякие репетиции вечером, как всегда, в захватывающую всех игру, в нечто похожее на повальное заболевание. Но мы, педагоги, не торопились лечить эту эпидемию: мы сами ею заболели.

Учет был поставлен в назначенное время и произвел сильное впечатление: наши ребята впервые почувствовали уверенность в своих возможностях, общественность заинтересовалась школой им. Достоевского, и вскоре постоянное посещение ее разными гостями — ревизорами, педагогами, представителями печати, всякими инспекторами и, наконец, просто любопытными — стало обычным явлением: от посетителя требовалось, чтобы он сначала явился к заведующему или к дежурному воспитателю, а после осмотра школы сообщил устно или письменно, в «летопись», о своих впечатлениях, ему давался гид в виде дежурящего по этой части ученика, и он мог всюду расхаживать, обо всем спрашивать и заглядывать во все уголки школы: секретов у нас ни от кого не водилось.

8. Игра и труд

Всякого рода инсценировками, какие лежали в основе всего обучения воспитанников школы им. Достоевского, теперь никого не удивишь: они применяются ныне в любом детском доме или клубе, их можно увидеть на всяком пионерском сборе. Не были они новинкой и сорок лет назад: в форме инсценировок литературных произведений они тогда применялись во многих

детучреждениях, да и в учебных заведениях дореволюционных годов они всегда имели место. Но лишь в школе Достоевского они стали одним из основных приемов обучения ребят, применявшимся так или иначе по всем предметам школьного курса.

Важны не эти отдельные инсценировки сами по себе, важна их взаимная связь, и еще важнее их связь с классным преподаванием. Важен, наконец, принцип, на основе которого строилась эта связь. А об этом-то речь будет идти ниже, в последующем, после некоторого уклонения от нашей темы.

Нам далеко не всегда удавалось тогда достаточно удачно построить такие, связанные с классным преподаванием инсценировки, но все-таки первые шаги в этом направлении были сделаны в Ленинграде, вероятно, лишь школой им. Достоевского.

«В основу советской школы должен быть положен труд» — такой девиз был провозглашен сорок лет назад. Труду надлежало преобразить всю систему нашего народного образования. Труд должен был лечь в основу обучения. Труд, но не принудительная трудовая повинность, не подготовка с детских лет к какому-нибудь ремеслу, даже не самообслуживание, но творческий труд, развивающий одновременно и руки, и мышление, воспитывающий и зоркость глаза, ловкость всех движений, и смекалку, инициативность в любой деятельности, тесная связь учебы с трудом и труда с учебой; учиться, чтобы уметь трудиться, трудиться, чтобы уметь приобретать знания и навыки; наконец, так накапливать знания, чтобы они не оставались мертвым капиталом, а могли быть превращены впоследствии в строительство социализма, — так можно сформулировать этот девиз. Но только в наши дни такой труд стал воплощаться в жизнь нашей школы и уже перестает быть привилегией лишь фабзавучей, ремесленных училищ, профессиональных школ и техникумов.

Но первые ростки такой трудовой школы, трудовой не только по вывеске, зазеленели еще в двадцатых годах, несмотря на разные левацкие загибы и последние крики тогдашней педагогической моды, по образцам которой пыгались кроить и школу, и учащихся, и педагогов. Прекрасные образцы такого труда показал, как известно, Макаренко в коммунах им. Горького и им. Дзержинского. В 1925 г., уже после школы им. Достоевского, я принял заведование 39-й школой Центрального района, католической гимназией когда-то, где долго еще после Октября держался гнилой дух иезуитского воспитания. Школу я принял в разгромленном ее последними выпускниками виде, но с уцелевшими, очень хорошими мастерскими по дереву, металлу, кройке и шитью, картонажу — то, о чем мечтал я раньше. Здесь я с радостью мог наблюдать теперь, как эти мастерские помогли школе выпрямиться. Ребята учились и работали в две смены: либо утром в классах, а затем в мастерских, либо сначала в мастерских, а затем в классах. На моих глазах вырастала новая порода людей — не с головой, набиваемой книжными, наполовину ни-

кому не нужны знаниями, не с двумя верхними конечностями вместо рук, годными лишь для писания. Теперь тут вырабатывались смекалистые ребята, которые умели и электропроводку наладить, и примус починить, и школьные парты отремонтировать, и костюм, где надо, подправить. Для меня, бывшего воспитанника классической гимназии, они были чем-то вроде марсиан, и я готов был декламировать: «Здравствуй, племя младое, незнакомое!» Так было не только в 39-й школе. Но всё это потом — к сороковым годам — захирело, заглохло, куда-то подевалось, словно бурьяном поросло. А ведь Макаренко на своем великолепном

NB *Интересные размышления о советской школе 40-х годов. В это время наше образование медленно, но верно двигалось в сторону гимназической модели прежних времен. Школа все менее походила на трудовую политехническую школу, всё более превращалась в классическую гимназию (и по содержанию образования, и по организации учебного процесса, и даже по школьной форме).*

Виктор Николаевич неодобрительно относится к такому попятному движению школы, считая, что оно уводит детей в мир «чистых», книжных знаний, отдаляет от жизни и естественных потребностей школьников. Видимо, Сорока-Росинский хорошо знал кризис гимназического образования российской школы конца XIX в. и отношение к нему К.Д. Ушинского.

Сегодня, когда в России возникла критическая масса инновационных образовательных учреждений, очень полезно проанализировать не только плюсы, но и минусы гимназического образования прошлого.

опыте наглядно показал, как труд — сельскохозяйственный в колонии им. Горького, в мастерских и на фабрике в колонии им. Дзержинского — способен преобразовать людей. Макаренко потом всячески восхваляли, превозносили, изучали, штудировали, цитировали; многочисленные аспиранты писали глубокомысленнейшие по его темам диссертации, и все-таки средняя школа сороковых годов, освободившись начисто от каких-либо признаков мастерских и ручного труда, медленно, но верно впиталась к гимназии прежних времен вплоть до введения в нее противоестественного отдельного обучения, а в ее программу логики и психологии. Прибавить бы сюда еще латинский язык, и ее можно было бы отличить от прежней гимназии только по тому, что в последней было 8 основных классов и 2 приготовительных, а у нее всего лишь 9. Даже форму потом придумали для наших школьников как некий синтез синей фуражки гимназистов с желтыми кантами и гербом реалистов. И лишь в наши дни началось преобразование средней школы в действительно трудовую школу.

Только теперь устранены все эти загибы и движение вспять, и труд вновь входит в школьные программы. Интереснее всего, что путь ему сюда проложили не методисты Министерства просвещения, не институты Академии педагогических наук, а колхозники Украины и Кубани: их сыновья

и дети уже не первый год трудились на полях вместе со взрослыми; им, колхозникам, первым понадобились хорошо обученные школьники, обладающие в то же время и сельскохозяйственными знаниями и навыками. Здесь разносторонний, политехнический труд совершенно естественно вошел в обучение ребят, в школу, и ей осталось лишь приспособить свои программы к требованиям жизни. Такой же процесс происходит теперь и в городских школах. Но и там, в колхозных, и здесь, в городских школах, возник один и тот же вопрос: как же совместить и труд, и обучение школьников в рамках посильного им учебного дня, чтобы они не переутомлялись, не выбивались из сил?

Но имеет ли это какое-нибудь отношение к системе инсценировок, применявшейся в школе им. Достоевского?

Да, имеет. И прямое отношение.

Что такое труд? Это — целенаправленное превращение одного материала в другой. Это — столь же целенаправленное применение энергии, физической или душевной. Это, наконец, превращение мысли человека в вещь, в предмет. Архитектор задумывается над очертаниями и планами здания, которое ему надлежит возвести; он работает над этим, а в результате его труда возникают рисунки этого здания и многочисленные вычисления, столбики цифр, чертежи, планы. Приходят строители, и их труд превращает все это в фундамент, стены, крыши и комнаты строящегося дома. Что же касается строительных материалов, то это тоже результат труда других работников, превративших песок, глину, камни, цемент в эти строительные материалы.

Но труд — это дело преимущественно взрослых людей. У детей имеется нечто, соответствующее труду, но иное, присущее главным образом их возрасту. Это игра. И дети строят из кубиков дома, из песка пекут пирожки, пускают в воздух самолеты из бумаги; это тоже их труд, но называется он иначе — игрою.

Игра для ребенка — естественная потребность растущего организма. Без игры ребенок не может нормально расти и развиваться, так же как и нормальный взрослый человек без труда.

NB Лучшим воплощением основного принципа Виктора Николаевича («*Всякое знание превращать в действие*») стала созданная им система дидактических игр. Она была не просто забавой, развлечением, заполнением досуга. Игра в этом возрасте есть форма трудовой деятельности, от которой ребенок никогда не устает. Игровое начало в учебно-воспитательном

Игра для ребят не забава, а естественное превращение их духовных и физических сил в действия, в вещи. Это потребность их организма. Энергия ребенка требует выхода, и он играет. Сам, без указки и помощи взрослых, один или вместе со сверстниками. И не надо путать игры с забавой или с развлечениями: забавлять или по-всякому развлекать ребят могут взрослые, но играть ребенок любит лишь самостоятельно. «Я — сам», — говорит он, когда большие лезут к нему со своей помощью или указаниями.

процессе позволяет создавать некую субъективную реальность, в которую с удовольствием погружаются и дети, и взрослые. Эта реальность развивается по иным правилам, чем требует строгая, деловая педагогика. Зато эти правила придумываются и охотно принимаются всеми участниками игры, что создает атмосферу добровольности, общей увлеченности и взаимопонимания.

Педагог говорит: «Наши питомцы всегда и во всем играли». И именно в этом он видит основную причину успехов школы.

Сегодня многие школы накопили богатый опыт в этом плане. В некоторых возникли целые дидактические игротеки. К таким школам принадлежит и школа № 825 г. Москвы.

Здесь я вынужден просить прощения у читателей за длинную вставку в текст. Но меня вдохновил на нее Сорока-Росинский, который до сих пор присутствует в нашем творческом поиске.

В 1986 г. знаменитому автору «Робинзона Крузо» Даниелю Дефо исполнилось 325 лет. До сих пор воображение юных читателей поражает образ человека, который силой знаний и воли сумел выстоять в борьбе со стихией. А как бы повел себя наш современник в подобной ситуации? Какую службу сослужили бы ему современные знания?

Мы предложили ребятам подростковых классов вообразить себя в предлагаемых обстоятельствах. Мы им сказали: представьте себе, что вы отправляетесь всем классом (без взрослых, конечно) в экспедицию в малоизведанный район Земли. Ваша задача — прожить там месяц, а потом рассказать об этом школе. Так родилась идея игры-путешествия «Робинзонада». Каждый класс на время превращался в экипаж научной экспедиции. Он получал от клуба Знаменитых капитанов запечатанный конверт, в котором лежала записка с указанием координат точки на земном шаре, куда надлежало отправиться — Аляска, Шпицберген, Гренландия, Тибет и т.д.

Как всякая научная экспедиция, это путешествие нуждалось в тщательной подготовке. Необходимо было собрать максимальное количество информации о заданном районе.

Не буду вдаваться в подробности, скажу только, что эта игра увлекла и детей, и взрослых.

Продолжая изучать педагогическое наследие В.Н.Сороки-Росинского, мы обратили внимание на частое использование в учебной работе сценических форм деятельности. Мы и раньше знали привлекательность для детей сцены, но как-то напрямую это с учением не связывали.

И вот в нашей школе родился дидактический театр. Это особая форма сценического действия на стыке учебного и воспитательного процессов.

Для создания спектакля выбирается какой-либо учебный предмет или область знаний. В основу сюжета можно положить историю открытия, жизнь великого ученого, разгадку неразгаданной тайны, исследование важного события истории, действие какого-нибудь научного закона. В сочинении пьесы и постановке спектакля пробовали свои творческие силы (а некоторые пьесы сочинялись в стихах) все, кто хотел: ученики и учителя, родители и друзья школы. Так на школьной сцене совершали свои гениальные открытия Архимед и Галлилей, проводили ошеломляющие химические опыты Ломоносов и Лавуазье, древние греки с помощью наук побеждали гордую Трои, прин-

цесса Турандот задавала невиданные по сложности учебные задачи принцу Калафу. В дидактическом театре учебный материал соединялся с личностью ученика, знания как бы пропускались через эмоциональную сферу школьника, который при этом переживал личную позицию.

Такой театр удовлетворяет естественную потребность школьников в ролевой игре, в сценическом самовыражении.

Являясь, с одной стороны, добавлением и углублением учебной программы, дидактический театр в то же время может стать и источником новых знаний. Он дает образное, зрительное представление о том, что дети до сих пор представляли отвлеченно, абстрактно, умозрительно.

Главный дидактический принцип В.Н.Сороки-Росинского оказался настолько продуктивной, неисчерпаемой идеей, что обогатил и содержание нашего образования, и методику, и педагогические технологии. В жизнь школы вскоре вошли уроки творчества, занятия клуба «почемучек», путешествия в Страну неразгаданных тайн, работа Города мастеров, живая газета, суд над фашизмом, аукцион знаний, устный журнал, встречи обозревателей, научные экспедиции, открытая трибуна, общественные смотры знаний и многое другое.

Младшие и средние классы школы — это еще время упоительных игр. Лишь в конце этого периода игра разбивается на два русла, переходя в труд в его настоящем значении и в спорт, эту игровую модификацию труда. Имеется еще один интересный момент в этих играх — соревнование. И если еще нам, взрослым, понадобился изрядный кусок времени, чтобы сосоревнование стало необходимым элементом состроительства, то у ребят игра и соревнование естественно вырастают как особенность их возраста.

В школе им. Достоевского это игровое начало и было положено в виде инсценировок в основу обучения ребят. И хотя тогда мы совершенно не осознавали всего значения этого приема и применяли его, руководствуясь лишь педагогическим чутьем, но результаты его оказались очень удачными — они сказались во всем жизненном обиходе школы. И даже то, что впоследствии принесло этой школе известность — увлечение ее питомцев литературой и издание различных газет, листков и журналов, — это тоже было одним из игровых увлечений шкидцев, принявшим не только почти маниакальную, как обычно, но и длительную форму. А как уже говорилось, наши питомцы всегда и во всем играли. Буйные силы Васьки Буслаева, обуревавшие в те годы не только наших ребят, но и весь советский народ, требовали у них выхода в любой форме — в «бузе» ли, как тогда называлось беспричинное озорство, в играх ли, или в учебе.

Итак, использование игрового начала в обучении и воспитании наших учащихся — вот что лежало в основе всей школы им. Достоевского. Один случай помог мне уразуметь некоторую особенность этого принципа и дал возможность избежать кое-каких

ошибок. Однажды, еще в начале нашей работы, я как-то приказал одному ученику вымыть вне очереди, в наказание за какой-то проступок, лестницу. Такой прием — наряд вне очереди как наказание применяется в военном деле, применял его и Макаренко, но в данном случае это оказалось непригодным: наказанный ученик, очень добродушный и вовсе не ленивый, но лишь слишком избалованный своими родителями мальчуган, не пожелал выполнить моего приказа. Он взял было тряпку, принес ведро воды, но, вместо того чтобы мыть, начал отчаянно навзрыд реветь и ругаться. И как я ни налегал на него, ничего не действовало. Пришлось прибегнуть к крайней мере: я отобрал у непослушного ведро и тряпку и заявил, что раз он не желает мыть лестницу, то я обойдусь без него и сам вымою ее. Он сначала устоялся на то, как я оперировал тряпкой, а затем совсем уж иным, своим добродушным тоном заявил: «Ну уж давайте, Виктор Николаевич, я сам домою».

Инцидент был исчерпан, но я понял, что сделал какую-то глупость. Но в чем она? И тогда мне вспомнился Том Сойер: ведь он тоже был наказан — ему приказано было выкрасить забор; он тоже не чувствовал никакого желания работать, и подошедшие к нему ребята уже начали посмеиваться над ним. Но он заявил: «Не всякому доводится красить заборы», — и всем ребятам нестерпимо захотелось красить: труд как наказание превратился теперь в труд как особое отличие.

С тех пор в школе им. Достоевского никакой вид труда не применялся как наказание. Больше того, если обычные трудовые наряды назначались у нас в порядке очереди, то такие неприятные работы, как мытье уборных, производились лишь на добровольных началах. «Кто желает?» — спрашивали мы, и желающих всегда находилось больше, чем требовалось, и нам оставалось лишь произвести строжайший отбор наиболее достойных.

9. Игра и учеба

Я пишу не мемуары и если говорю о давно минувших временах, то только потому, что кое-что из тогдашнего моего опыта пригодилось мне потом и может пригодиться теперь моим товарищам по профессии. И мне не хочется, чтобы это, оказавшееся пригодным, впоследствии, в будущем пропало бы без пользы.

С 1929 г. я уже перестал работать в школах Наркомпроса и преподавал лишь на отделении СПОН Ленинградского пединститута им. Герцена, где знакомил студентов с приемами обучения и воспитания беспризорников и вел педпрактику. Я, кроме того, преподавал и в двух техникумах. В 1930 г. отделение СПОН института было закрыто (ведь беспризорность к тому времени была ликвидирована), в среднюю же школу я вернулся лишь в 1936 г. — уже как преподаватель русского языка. Вот тогда-то я и вспомнил о состязательно-игровом начале, которым мы пользо-

NB Старые новости — школьные стандарты. От них идет процесс, который особенно раздражает творческих людей, — стандартизация образования. Чего больше здесь — вреда или пользы? Конечно, стандарты полезны: они помогают, особенно молодым учителям, овладеть азбукой профессии, основами ремесла, тем, что называется «школой». Они упрощают управленческие процессы, ибо дают постоянную определенность критериев, требований, оценки результатов. Есть немало учителей, которые чувствуют себя очень удобно в едином строю, шагающем в ногу под одну команду. Но все больше и больше в нашей среде тех, кто, быстро овладев элементарными основами профессии, переходит к «произвольной программе», пытается поднять школьное дело до уровня искусства. И тогда в образовании начинают действовать другие законы, новые ценности, высокие ориентиры. Тогда и возникает движение от стандарта к творчеству, от всех к каждому. Но в этом случае учитель должен обладать высочайшим мастерством и личной ответственностью. Здесь уже за общим строем не спрячешься.

В.Н.Сорока-Росинский
— прекрасный образец человека, демонстрирующего «высочайший пилотаж» в педагогике.

вались в школе им. Достоевского, и это и здесь тоже стало давать кое-какие результаты; продолжал я применять тут и приемы суворовской педагогики, но началась война, и в сентябре 1942 г. я оказался сначала на Алтае, эвакуированный туда из-за очень выразительной дистрофии, а затем в Киргизии.

Шесть лет довелось мне преподавать там, но не в классах средней школы, а в педагогическом училище и в учительском институте. Когда я вновь засел тут за педагогическую и методическую литературу, я мог убедиться, какими черепашими темпами движутся у нас эти две отрасли знания: никаких тут открытий Америки не оказалось, а преподавание этих предметов и обучение студентов преподаванию русского языка почти ничем не отличалось от того, что было сорок лет назад. То же самое оказалось, когда в 1948 г. я вернулся в Ленинград и получил, наконец, возможность обучать и воспитывать не студентов, а среднеклассников. Тогда здесь, как, впрочем, и во всех школах СССР, царил противоестественное раздельное и во всем стандартизированное книжное обучение. Уже с самых младших классов школьники должны были писать одним и тем же почерком и одним и тем же стандартным пером, хотя, как известно, у каждого человека свой характер, а поэтому и свой, индивидуальный почерк, для которого не всякое перо пригодно. Стандартным был и учебник. Для каждого предмета один и единственный во всех школах от Балтики до Чукотки, от заполярного Норильска до пламенеющего от зноя Кавказа. И не только единый, но и непогрешимый, как Коран, учебник — отступать от него было не безопасно. По стандарту давались, как и во время оно, также и уроки: 5 минут — оргмоменты и про-

верка выполнения письменного задания; 15 минут — опрос трех у доски и четырех-шести — с места; 15 минут — объяснение нового материала; остальное время — закрепление объясненного и задание на дом. Все это, несмотря на постоянные указания, что имеются и другие виды уроков, что надо избегать шаблонов, — все это проделывалось чуть ли не на каждом уроке: так преподавать было проще и всего безопаснее, иначе «как бы чего не вышло». Поэтому и на уроках литературы изучалась не столько русская классическая и советская литература, сколько учебник по литературе, тоже, разумеется, стандартный: там заключалась вся истина. Учителю оставалось лишь из урока в урок перелгать его своими словами, но поближе к тексту, а ученику вы зубрить его для устных ответов и для цитирования, без применения кавычек, в письменных «сочинениях». Стандарт применялся не только для развития самостоятельного мышления учащихся, но и при воспитании их чувств — здесь тоже имелись заботливо составленные рецепты. Так, чтобы воспылать любовью к русскому языку, учащиеся должны были за зубрить тургеневское стихотворение в прозе на эту тему. Воспитание же патриотизма, любви к Родине надлежало производить при прохождении каждого по возможности отдела грамматики путем внедрения в память и эмоциональную сферу учащихся звонкозвучных примеров. Существительные склонялись так: им. пад. — «Родина наша велика и обильна»; род. пад. — «Будьте готовы к защите Родины»; дат. пад. — «Отдадим все силы нашей Родине»; вин. пад. — «Мы любим свою Родину»; твор. пад. — «Мы гордимся нашей Родиной»; предл. пад. — «На нашей Родине живут свободные, счастливые люди». И для остальных отделов грамматики учителям вменяется в обязанность придумывать такие же превыспренние фразы о Родине, а учащимся — приискивать их, где хотят, или самим сочинять их.

И это после того, как Базаров просил: «Аркадий, не говори красиво!» Не знаю, сколько удалось такими приемами воспитать людей, по-настоящему, не на словах преданных родной стране, но ручаюсь, что пошляков получилось из-за этого предостаточно.

Не только наши высокоавторитетные составители стандартных учебников и методических пособий, но и рядовые учителя умудрялись иногда придумывать замечательные образцы воспитания высоких чувств на грамматических упражнениях. Однажды мне довелось присутствовать на уроке одной бойкой учительницы, ученики которой спрягали глагол таким образом: «Я люблю Сталина, ты любишь Сталина, он—она—оно любит Сталина» и т.д. Учительница торжествующе глядела на меня — я отвечал ей поощрительной улыбкой: в данном случае я ничего не имел против воспитания нежных чувств таким приемом.

Стандарт — хорошая вещь: он облегчает труд человека вообще и учителя в частности. Последнему не нужно тревожить себя

ни какими-либо исканиями, ни излишним напряжением мышления. В стандартного учителя, серийно изготавливаемого в педвузах, достаточно вложить три пластинки — полугодовой план преподавания, диктуемый на секционных заседаниях, очередной параграф учебника и соответствующие страницы какого-нибудь методического пособия, где все уроки расписаны до мельчайших подробностей, и любой учитель может давать стандартные уроки не хуже какого-нибудь сложного кибернетического аппарата со всякими там полупроводниками. Стандарт помогает и выпускнику при писании сочинения на аттестат зрелости: для этого надо, чтобы у него в голове было побольше цитат и всяких торжественных фраз, а также текстов из учебника по литературе, — и успех обеспечен. Этого вполне достаточно, чтобы в «Народном образовании» ежегодно писали на основании таких сочинений восторженные статьи о высоком уровне патриотических чувств у наших выпускников.

Жалобы на переутомление учащихся такой книжной учебной стали раздаваться уже давно. Я, как классный руководитель, мог проверить, сколько часов в день работают мои пятиклассники: шесть часов в школе, считая и всякие собрания, заседания, сборы и подготовки к ним, и около четырех часов дома. И это лишь среднеодаренные, а что касается не особенно бойких, то им не хватало и 12-часового рабочего дня. И при этом даже семиклассники не умели самостоятельно разбираться ни в учебнике, ни в орфографическом словаре. Ребята могли зазубрить любое правило, но не умели давать ответов, когда это же правило их спрашивали расчлененно — по отдельным вопросам. Нет ничего удивительного, что наши стандартизированные медалисты, попадавшие в вузы без испытаний, нередко оказывались не в состоянии там учиться: одна из подобных медалисток так, например, объясняла свою очередную двойку: «Я не знала, что надо было учить и мелкий шрифт». Таких, разумеется, отчисляли оттуда, а в министерство направляли рекламации, как на продукцию с браком.

Но не только в стандартных учебниках и перегрузках учебным материалом была здесь суть. Сами-то приемы преподавания явно устаревали и требовали модернизации, если не коренного переоборудования. Об этом достаточно выразительно сигнализируют сами ребята. А ведь они всегда в чем-то правы.

Как классный руководитель и районный методист, я часто, сидя где-нибудь на задней парте, мог хорошо наблюдать реакции учащихся на преподавание. Обычно ребята быстро привыкали к моему присутствию, а потом и совсем меня игнорировали. Вот впереди меня двое: оба умники, но один добродетельный, другой недобродетельный. Во время опроса они одинаково активны — поднимают руки и со вкусом отвечают. Но началось объяснение нового материала, и недобродетельный вытаскивает какой-то учебник и начинает готовиться к следующему уроку; добродетельный пытается внимать объясняемому, но скоро сникает и

чуть не носом клюет: ведь ему-то разжевывать правила не надо, он и сам в нем уже разобрался. Приступают к закреплению — недобродетельный уже бьется над алгебраической задачей, а добродетельный стойко борется с сонной одурью: ему скучно, ему бы что-нибудь потруднее этого простенького упражненьца, которое не без интереса разбирают середняки.

Не трудно догадаться, кто из этих двух мальчуганов больше утомился и кто из них всего разумнее использовал время и свои силы.

А отсюда вывод: надо и классное преподавание, и задание на дом строить дифференцированно. Это вовсе не индивидуальный подход, о котором так много говорят, но который при классах в 40 человек лишь фикция, неосуществимая утопия. Вполне же реально такое преподавание, когда класс делится на три группы: на передовиков, середняков и отстающих. Делится, разумеется, не на вечные времена, а на неопределенный срок, не на закорстевевшие прослойки, а на постоянно меняющиеся рабочие соединенные ребята. А тогда и объяснение нового материала, и даже опрос можно будет вести через верхушку класса по принципу «поменьше учителя — побольше ученика», давая и остальным ребятам посильные им задания. Тогда и задание на дом можно строить дифференцированно: одно — для всех, другое, более трудное, — для желающих, в первую очередь, разумеется, для передовиков, и третье, особое, необходимое лишь для отстающих. Но для этого надо, чтобы каждый учитель располагал особым раздаточным материалом: задачками, вопросами, текстами разных упражнений, табличками — всё это на отдельных карточках. Нечто подобное практиковалось еще в школе им. Достоевского, где при классах в 15—20 человек индивидуальный подход был не только возможен, но по многим причинам и совершенно необходим. И еще один путь подсказали мне ребята: весною, когда пообсохнут тротуары и весело заблестит солнце, всюду можно наблюдать скачущих через веревочку девчонок; две вертят ее, остальные по очереди скачут. Скачут упоенно, бесконечно, до темноты и, по видимому, не переутомляются. Это игра. Но пусть учитель физкультуры построит этих же девчонок в шеренгу и прикажет им так же скакать всей шеренгой через эту же веревочку, и можно с уверенностью сказать, что больше 15 минут такого скакания не выдержит ни один самый послушный класс: это не игра, а урок.

Но если нельзя игру превратить в урок, то почему же не ввести моменты такой игры в преподавание, в классную работу и в домашние задания? Ведь, может быть, в этом игровом и состязательном начале кроются такие резервы, до сих пор не использованные, какие позволяют поставить все школьное обучение по-иному. Ведь удалось же по этому же игровому началу построить учеты в школе им. Достоевского, где в разных инсценировках показывалась и проверялась вся учебная работа в ее главнейших чертах.

10. Как мы добыли себе шефа

Но вернемся к школе им. Достоевского. Прошел первый наш учебный год, ребята не разбежались, школа не развалилась, учеба шла небезуспешно, как показывали учеты. А это было уже кое-каким достижением: ведь материалец-то у нас был очень взрывчатый.

На лето мы переехали в Сергиево, на дачу в сорока пяти минутах езды на трамвае от школы. Там не было у нас ни огорода, ни какой-нибудь иной возможности приобщиться к сельскому хозяйству, но не было там ни рынка поблизости, ни каких-либо других соблазнов для ребят; там было много простора, было взморье, где можно было часами барахтаться в теплой, до самого дна пронизанной солнцем воде и где нельзя было из-за мелководья утонуть. Все это нас очень устраивало. Часа два мы работали по классам, затем совершали экскурсии по соседним паркам и дворцам; любители природы собирали под руководством учителя естествознания всякие коллекции, другие ловили рыбу в соседних прудах. Вот тогда и было положено начало столь прославившей нашу школу журналистике. Если появившийся было по указующему сверху персту «Ученик» так и закончился на первом же своем номере, то тут, уже снизу, родился боевой листок «Бузовик», и эта инициатива ребят была сейчас же нами подхвачена, редактор крамольного листка и его сотрудники получили карандаши, краску, бумагу и родительское благословение Викниксора. Так началась эра всяческих литературных увлечений, игра в издание разных ученических газет, листков, журналов и альманахов.

Но лето кончилось, мы вернулись в город, наступила хмурая осень, а с нею и пора всяких хлопот и забот: надо было готовиться к зиме. И притом очень широким фронтом и быстрыми темпами готовиться: у нас, например, на шестидесяти парах ученических ног красовалось не более 20 пар обуви, сколько-нибудь пригодной для зимнего сезона. Не ясны были перспективы и по части топлива, и в отношении обмундирования. Все поэтому надо было добывать самим, не особенно надеясь «на князи и на сыны человеческие» и более полагаясь на старорежимную поговорку «на Бога надейся, но и сам не плошай». Я никогда не был охотником, но теперь мог вдруг почувствовать, как под влиянием среды и экономических стимулов у меня вдруг заговорили охотничьи инстинкты, в том числе и нюх. И вот, разнухивая всюду, нельзя ли чем поживиться, я обнаружил в одном учреждении сотню валявшихся на складе ватных шапок-ушанок. Правда, одни из них годились лишь для детского сада, но зато другие могли украсить головы каких-нибудь сказочных исполинов. Но «и веревочка может пригодиться», — говаривал хлестаковский Осип, и вскоре мои шкилды, притащив к себе в мешках эти головные уборы, получили полное ос-

нование иронически поглядывать на меня. Я таил загадочное молчание. А затем мне удалось наткнуться где-то и на целый склад лаптей, далеко, впрочем, не детских и даже не подростковых номеров, и они тоже оказались в школе. На этот раз ирония ребят, увеличиваясь количественно, перешла в новое качество — в веселый смех. Но смеется хорошо тот, кто смеется последним: наступила зима, никакой обуви мы так и не получили, и вот тогда-то эти теплые ушанки, надетые после некоторой реконструкции на ноги, превращались в некое подобие унтов, а когда на них надевали еще и лапти, то получалась вполне приемлемая зимняя обувь, не особенно, надо сказать, элегантная, но не лишенная зато некоторого национального колорита. Когда же сюда присоединялись и присланные нам пальто-халаты, то в перепоясанном для тепла виде они напоминали истинно русские армяки, а шкидцы в них и в этих лаптях выглядели очень пейзажно.

Вскоре в школе произошел пожар: неправильно была установлена труба времянки. И хотя это случилось ночью, но ничего не сгорело, лишь были выбиты при тушении стекла в части комнат второго этажа, где помещались классы и столовая, да порядочно закоптились не только эти помещения, но и расположенные над ними спальни двух старших отделений. Стекла нам затем заменили фанерой, но в школе стало до омерзительности неуютно: нужен был ремонт, а средств для него так и не оказалось.

Единственно, что оставалось, — найти шефа, который мог бы нам помочь. Найти во что бы то ни стало. У нас, правда, был шеф — пивной завод имени Стеньки Разина: по-видимому, в ропно нашелся человек не без юмора, раз наша шкидская вольница получила в шефы завод с именем главы волжской вольницы былых времен. Но этот шеф мог предложить нам лишь пиво и пивные дрожжи. Первое мы, к сожалению, должны были отвергнуть, второе принимали не без удовольствия. Был, однако, в Петрограде и такой шеф, который всё, казалось тогда, мог совершить — это Торговый порт, наше единственно оставшееся окно в Европу; самыми богатыми людьми были тогда его грузчики, самым фешенебельным обществом считалась иностранная матросня, а морской клуб на Петергофском проспекте, где она собиралась, — самым шикарным местом.

Но Торговый порт уже имел несколько подшефников, и когда я решил сам атаковать это учреждение, то мне удалось добиться от нашего робю только одного: согласия не мешать мне в этом. План атаки был продуман, я сообщил о нем нашим питомцам, он был принят ими с энтузиазмом; шкидцы увлеклись им и горячо, как всегда, в порядке массового психоза, принялись готовиться, а я отправился в порт. Два руководящих им товарища приняли меня холодновато: видно было, что им приелось постоянное попрошайничество разных подшефников. Но я заявил только, что пришел пригласить их, как и других соседей школы,

на очередной учет, где мы будем отчитываться в нашей работе. На меня пристально посмотрели. Приглашение было принято.

Наступил, наконец, назначенный день, зал был полон гостей. Впереди, на стульях — почетные гости, среди них и два портовика со снисходительно скучающими лицами. Сзади, на скамейках, — прочие гости, а во все промежутки между ними втиснулись наши ребята: это для того, чтобы они учились быть любезными и вежливыми хозяевами и берегли при этом честь своей школы. Ведущий провозгласил, что первым выступит ученик такой-то с докладом «Морские порты и их значение» — в библиотеке бывшего коммерческого училища нашли кое-какие материалы. Портовики встрепнулись и уже не томились от скуки. Следующим был объявлен доклад другого ученика на тему «История Петроградского порта». Портовики вытащили блокноты и что-то стали заносить в них. Я, как член общества «Старый Петербург», знал, что им найдется что записать. Потом выступали «немцы» в сценках-диалогах; показали на этот раз себя и математики: они устроили турнир на звание чемпиона школы им. Достоевского, состязаясь в скорости решения однотипных арифметических задач по двое на двух досках. Естественные шегольнуло докладами «Флора и фауна побережья у Сергиева» с показом собранных коллекций. Но всего сильнее мне запомнилось выступление Иошки, тщедушного мальчугана старшего отделения с лицом лягушонка и с огромными, всегда беспокройными, живыми, чего-то ищущими глазами. И когда он вышел в своем пальто-халатике, весь как напряженившийся комок нервов, и объявил: «Монолог Бориса Годунова», в зале кое-где послышались смешки. Но смеялись не шкидцы. Я не убежден в верности и беспристрастности моей оценки этого выступления; вернее всего, что я кое-что преувеличиваю: ведь «и кос, и крив, а отцу с матерью мил», а я был учителем и воспитателем этого даровитого мальчишка. Разумеется, трагический царь Борис Годунов, мучимый предчувствием неизбежного возмездия, и мальчуган в халатике были несовместимы. Но Иошка начал читать сначала хриплым от нервных спазм голосом, но потом... Потом тщедушный мальчуган стал таять в воздухе, вместо него все яснее и яснее выступал тоскующий, мечущийся в страдании большой человек — Борис Годунов. И когда он закончил, у меня какой-то клубок подкатился к горлу и понадобилось напряжение воли, чтобы сдержаться. Зал замер, а затем аплодисменты, крики — кричали не только шкидцы. Да, я много слышивал разных декламаций и первоклассных премированных чтецов-профессионалов, и известных артистов. Дикция их была безупречной, но как часто чувствовалось, что чтец этот выступает уже не в первый раз, что он, в сущности, ничего при этом не испытывает. Слышал я выступления и взрослых любителей, и учениц старших классов, уверенных в своем успехе, самодовольных, любующихся собой. Но вот такой искренности, такой не-

посредственности мне не так часто удавалось наблюдать: ведь, я убежден, этот мальчик, декламируя, вполне искренне чувствовал себя страждущим царем и непосредственно перевоплощался в него.

Нечто подобное я мог услышать много лет спустя, когда декламировали мои пятиклассники и шестиклассники. Но у них в следующих классах эта непосредственность исчезала, оставалась лишь хорошая дикция.

Учет закончен. Гости разъезжаются. Портовики у меня в кабинете. Они молчат, курят. Я тоже молчу. Наконец один из них вынимает блокнот и говорит:

— Ну, а теперь диктуйте, что вам надо.

И я диктую.

11. Канонерский остров. Мечты и грезы

Многое сделали для нас портовики, а самое главное — это открыли доступ в Морской порт и на Канонерский остров. В порту мы знакомились с его работой, с его грузчиками и моряками, побывали мы и на кораблях, а встречи с немецкими матросами чрезвычайно стимулировали у шкидцев занятия немецким языком: ведь очень лестно было показать умение поговорить с иностранцами по-немецки, пощеголять хотя бы и очень небогатыми разговорными возможностями на этом языке. А на Канонерском острове летом мы проводили все наши дни, возвращаясь лишь к ужину.

По своим очертаниям этот остров напоминает рыбину вроде осетра. На ее широком хвосте — там, где ковш порта, — небольшие судоремонтные мастерские. На носу, далеко во взморье, у самого входа в Морской канал, прорезающий по краю все брюхо этой рыбины, сторожевая башня, а по нему идут океанские корабли, бегают пароходики, шныряют катера. Берег здесь насыпной, укрепленный камнем, высок и обрывист. Спина рыбины мягко спускается с этой обрамленной камнями насыпи песчаным пляжем в залив. Весь остров порос лесом и высоким кустарником. Тишь, безлюдье, а вокруг — водная ширь, бесконечный простор, лишь налево, далеко-далеко, карандашиками трубы Путиловского завода, а направо — тонкой линией Сестрорецк, а за ним лесистый берег Карельского перешейка. Это уже взморье, вход в суровое, северное Балтийское море. Чаще всего оно белосерое, изредка улыбнется лазурью в солнечные дни, при ветре становится стальным и начинает сердиться рябью свинцовых волн. Это море не нежит, как Черное море, своими красками, своим теплом, оно бодрит, оно освежает усталого и вновь призывает его к борьбе.

Хорошо было здесь нам отдыхать. И ребятам, истомленным ежедневной десятичасовой учебой без игр на свежем воздухе, без

спорта и при очень умеренном питании. Хорошо отдохалось здесь и нам, воспитателям: никаких соблазнов для ребят, некуда им отсюда отлучиться: мостов ведь не было, никому мы не мешали и никто нам здесь не мешал. Ребята купались, загорали, играли в мячи, ловили рыбу, разводили костры — чувствовали себя робинзонами.

Я тоже отдыхал, как солдат, который после долгого и трудного перехода может наконец скинуть тяжелые сапоги, расстегнуть ворот и распусть тугой ремень. Здесь я мог себе позволить на время такую роскошь. Я чувствовал, как закрученная до отказа пружина постоянного, и днем и ночью, волевого напряжения блаженно расслабляется и не надо все время прислушиваться, как гудит наш неугомонный улей, школа бывших беспризорников, трудновоспитуемых ребят. Там, в городе, надо было выработать особый в этом направлении слух: ведь не пасторали в ней звучали, а питомцы наши не похожи были на аркадских пастушков. Я знал, что в них еще таится и что может вдруг вырваться из глубин их травмированной детской души.

Как-то, когда мы еще жили в Сергиеве, прибегает ко мне ученик и кричит: «Виктор Николаевич, скорее: там Милку убивают!»

Милка — это собачонка, приبلудившаяся к нам, очень ласковая и всеми любимая. Я мигом вскочил, бегу и вижу: в кустарнике кучка ребят, нагнувшихся и жадно рассматривающих что-то, а в середине двое окровавленными булыжниками бьют по черепу несчастной, уже бездыханной собачонки. Ужас охватил меня, когда я взглянул на лица ребят: столько у них было жестокости, алчности и какого-то противоестественного, жадного любопытства. И среди них были и лучшие ученики, цвет школы, будущие писатели, журналисты, агрономы и инженеры.

По окончании университета я год слушал лекции профессора Бехтерева в Военно-медицинской академии и думал — знаю, что такое садизм как извращение психики. Но только вот теперь я понял, что это за ужас и что может таиться у моих ребят. За время беспризорности многие из них так одичали, что в них проснулись инстинкты первобытного человека, для которого насилие было средством существования, жестокость — естественной оборонительной реакцией. Нам надо было следить, чтобы они не избивали слабых или чем-нибудь не понравившихся им новичков: ведь и стан первобытных людей приканчивали своих собратьев, ставших из-за увечья, слабости или старости им помехой. Наши ребята приносили из беспризорности и такие древние обычаи, как обращение в рабство неоплатного должника, как беспрекословное повиновение главарю шайки. Многие у них тайлось, что могло вдруг вырваться наружу. Интересно, что, когда назревало, иногда безо всяких видимых причин, такое настроение, они начинали петь «Вышли девки на работу», хотя пения, к сожалению, не было в нашем обиходе. Я хоть и очень

люблю хоровое пение, но тут ничего не получалось: большинство ребят уже не могло петь дискантами и альтами, а до теноров и басов они еще не доросли. Когда в 1924 г. началось наводнение и его волны уже стали лизать ступеньки находившегося внизу под нами магазина, вдруг среди нашей возбужденной этим стихийным бедствием ребятни послышалось: «Вышли девки на работу». Мы, педагоги, насторожились: ребята пели вызывающе, все громче и громче, точно чего-то выжидали, к чему-то готовились. Но, к счастью, все обошлось благополучно, вода перестала прибывать, ребята успокоились. Потом мы узнали: не так давно прибывшие к нам и, казалось, уже обжившиеся воспитанники затевали грабеж этого магазина, когда вода выломает его окна.

Я не только отдыхал, я думал о школе, о ее будущем, и невеселые были эти думы. Да, нам удалось наладить дисциплину, нам удалось добиться того, что наши старшеклассники не только охотно учились, но могли теперь учиться с увлечением, с азартом, выдерживая 6 уроков и 4 часа вечерних занятий, и не по принуждению, а потому что они теперь верили в себя, знали, для чего надо так упорно работать: они хотели наверстать потерянные доселе годы. Мы добились и того, что они увлекались литературой, книгой, знаниями и были очень требовательны в этом отношении к учителям: неподходящих, незнающих, неумелых они быстро раскусывали, и таких мы удаляли без лишних слов, да и сами-то они скоро сбегали. Зато дельных учителей шкидцы очень ценили и на их уроках вели себя прекрасно. И все это передавалось и остальным отделениям.

Но это и всё, чего мы добились. Как же быть дальше? Уйдет из школы наш первый выпуск, а что же делать с оставшимися, особенно с младшими двумя отделениями? Ведь это были ребята совсем иного рода: им нужны были мастерские, труд не только головой, но и руками, не просто учеба, а такая, которая давала бы им трудовую квалификацию, открывала им путь на заводы, на фабрики. Им нужен был фабзавуч, ремесленное училище с классами I ступени. А этого школа им. Достоевского не могла дать, хотя у нее были прекрасные преподаватели, которые смогли подготовить учащихся старших двух отделений для поступления в любой техникум, хорошо обучив их за курс восьми классов.

Когда у людей нет того, чего они хотят, что должно бы быть, они начинают мечтать. И я стал мечтать, как когда-то в гимназические годы, хотя уж далеко не был гимназистом.

Я мечтал о школе, построенной на этом острове среди водного приволья, в море свежего, животворящего воздуха, неподалеку от мастерских; и это уже не убогие мастерские, еле справлявшиеся с ремонтом тех суденышек, которые еще оставались в те годы в распоряжении порта. Нет — это были оборудованные по последнему слову техники мастерские, где наряду со взрослыми

работают и учащиеся этой школы. Работают не только над ремонтом, но строят сами и небольшие гребные лодки, и лодки с парусами, и катера. Строят их и летом. И не только строят, но и учатся грести на них, управлять парусами, выходят на них на взморье, а потом, подрастая, и в дальние походы, вливаясь, может быть, и в рыбачьи артели на время, в сезон особенно усиленной ловли. У этой школы имеются и спортивные площадки для разных игр и для постоянной тренировки во все времена года, а зимою — лыжи. Наконец, почему бы по примеру нынешних детских железных дорог не предоставить ребятам хотя бы одного речного трамвая, на котором они, играя в речников, подготавливались бы и к будущей своей профессии?

Какие бы тогда крепкие, смелые люди вырабатывались в такой школе!

А когда я сидел на стрелке Канонерского острова и на нее мчалась поднятая ветром морская рябь, то мне казалось, что не волны бегут мимо меня, а сам я мчусь на носу корабля куда-то вдаль, как плавали, бывало, наши новгородцы с Васькой Буслаевым во главе в город Визби, к берегам Скандинавии. Разнежась на солнце, я погружался в полудремоту, и мне не то снилось, не то грезилось, что мимо меня плывут ладьи варягов, этих неугомонных мореходов-воителей, разъезжавших по всему побережью Западной Европы и в течение трех столетий ходивших на ладьях по великому водному пути «из варяг в греки» от устья Невы до устья Днепра. Эти варяги не только проезжали, но и оседали в немалом числе в том же Новгороде и в городах Приднепровья и, разумеется, не могли не породить, не оставить здесь похожего на себя неугомонного потомства. Я видывал в Новгороде позеров — так назывались тамошние рыбаки, промышлявшие на Ильмень-озере. Это были богатыри; мужчина греб впереди лодки-карбаса, его жена гребла на корме, лицом вперед, и тяжелая лодка стрелой мчалась под могучими взмахами их весел. Таких же богатырей-позеров я видывал и в устье Шелони: они и своим саженным ростом, и всей осанкой, и буйным нравом заметно отличались от жителей соседних деревень, где в озеро не ходили и лишь крестьянствовали. Я убежден, что в жилах этих позеров текло немало и варяжской крови и что сам удалой Васька Буслаев происходил из этого же корня. Ему лишь не повезло в нашем искусстве: былинные очень много сложили стихов и про Илью Муромца, и про Добрыню Никитича, и про Алешу Поповича, а Васеньке пришлось довольствоваться всего лишь двумя былинами. Обидели его и наши художники — ни один не увековечил своей кистью его образа. А напрасно: впоследствии такие же Васьки Буслаевы завоевали и Волгу, пробрались и в Сибирь, добрались и до Тихого океана. Его потомки понадобились и в наше время. Кто, как не Васьки Буслаевы, первым шел в полки Красной гвардии, а потом первым же оказался на стройках и Магнитки, и Комсомольска-на-Амуре? А разве не лучшими разведчиками и

партизанами были такие Васьки Буслаевы и во время Великой Отечественной войны? А разве и в наши дни его неугомонный дух не творит чудеса и на целине, и в горах Восточной Сибири?

И тогда я просыпался от этих грез, вскакивал и, упрямо топая ногой, говорил, как и теперь: пора же нам, ленинградцам, понять, что мы — приморский город, что мы должны научить наших ребят любить наше море, полюбить всерьез и надолго его суровые просторы, что должны же мы, наконец, воспитать в наших школах такую породу людей, которые тоже могли бы распевать: «Мы в море родились, умрем на море».

Такие понадобятся не только на море.

12. «Чтобы выйти в люди»

Нас спрашивали:

— Как удалось вам добиться, чтобы ваши воспитанники работали чуть ли не по 12 часов в день? Для чего вам понадобилось возложить на них такое бремя?

А некоторые и добавляли: это либо неправдоподобно, либо тут не обошлось без террора.

Наивные люди: они предполагают, что наших шкидцев можно было чем-нибудь напугать, как-либо «терроризировать».

Вопрос о перегрузке школьников учебой не нов. Он стоит уже десять лет вплоть до наших дней, особенно теперь, когда в школьные программы надо втиснуть еще и часы политехнического труда, так, чтобы этим не повредить учебе. Эта задача полностью и теперь еще не решена, а где частично и решается, то в корне неправильно: через 3—4 года это вскроется — когда созреют горькие плоды таких корней. Но об этом — в дальнейшем. В школе им. Достоевского мы его решили по-иному.

Коллектив — очень ходкое слово: где его только не употребляют! Но далеко не все знают, что оно в сущности означает. Школьники в классе на уроке и эти же школьники в спортивной команде или в игре. Один и тот же коллектив или два разных?

Вот пассажиры трамвая или зрители в кино. У них нет никакого взаимодействия; каждый сам по себе. Лишь один, внешний для них стимул объединяет все эти отдельные единицы — желание посмотреть картину или необходимость ехать в трамвае. Это лишь простая, примитивная форма коллективности — сборище, но еще не коллектив в истинном значении этого слова. Сообщества такого типа еще не могут действовать самостоятельно, или нужен толчок извне — какой-нибудь главарь, самовластно взявший командование по правилу «кто точку взял, тот и капрал».

Но трамвай остановился — что-то произошло на пути, сеанс в кино окончился, и пассажиры, и бывшие зрители бегут к месту происшествия. Но теперь это уже не простое сборище, а уже нечто иное, следующая стадия коллективности: они не только

реагируют на внешний стимул, это происшествие, у них уже есть и что-то общее — то чувство, которое теперь захватывает их всех: ужас, если это катастрофа; негодование, если здесь поймали вора; страх, если тут скандалят хулиганы. И стоит кому-нибудь самому трусливому пуститься наутек, как все разбежится в панике; стоит кому-нибудь нанести удар пойманному вору, и может произойти самосуд. Это уже новый вид сообщества — стадность. Здесь нахалу, вздумавшему командовать, дадут отпор, но охотно, как стадо, бросятся вслед за каким-нибудь вожаком, в котором всего сильнее выразилось охватившее всех чувство. И тогдавозможен массовый героизм, и паника, и животная жестокость.

Следующей, более высокой стадией в развитии коллективности является такое ее отличие, когда здесь помимо всякого рода взаимодействия, общих чувств, особенно чувства товарищества, появляется и общая цель, объединяющая всех. Это уже организованный коллектив, самостоятельный, стремящийся в совместных действиях осуществить общие цели. Здесь какому-нибудь главарю делать нечего: над ним лишь посмеются; не пойдут и за эмоциональными, способными лишь на вспышки вожаками — за демагогами, крикунами, паникерами. Здесь выдвигаются актив из людей, наиболее пригодных для осуществления таких общих целей, и его вожди.

Вот по каким этапам диалектически развивается сообщество. Вовсе не по прямой линии, а по крутой спирали, почти от тезиса через антитезис к синтезу.

Ребята, прибывавшие в школу им. Достоевского, приносили с собой в большинстве случаев навыки лишь низшей стадии коллективности — сборища. У них, как мы уже говорили, сильны были и шасчная круговая порука — «своих не выдавать», и привычка к беспрекословному повиновению главарям-насильникам, и разделение всего мира на «мы» и «они». Попав к нам в школу, они получали и пищу, и кров, им не надо было больше входить для этого в шасчные объединения; здесь не царил уже закон джунглей и можно бы не бояться ни друг друга, ни каких-нибудь насильников. Ребята находили здесь и еще нечто ценное — радость товарищества, прелесть совместных игр, шалостей, классных занятий, а поэтому очень легко включались в эту более высокую стадию коллективности, в стадность, которая царил в нашей школе и проявлялась в этих постоянно вздымавшихся волнах разных массовых увлечений, какими бывали и столь привившиеся у нас инсценировка и эти учеты.

Но стадность таила в себе и опасность. Массовые увлечения и стадные вспышки могли произойти и в совсем нежелательных направлениях. Так, например, зверская расправа с Милкой началась с того, что один из шкидцев, угрюмый, замкнутый в себе психопат, стал вместе с другими ребятами играть с этой собачон-

кой, а потом дразнить и мучить ее. А вызывающее настроение наших питомцев во время наводнения тоже произошло под влиянием одного паренька, недавно прибывшего к нам и перед этим побывавшего в шайке налетчиков в качестве наводчика. Бывали у нас и случаи, когда кто-нибудь из особо нервных ребят, вспливав или рассердившись иногда из-за какого-нибудь пустяка, впадал в такую ярость, что становился невменяемым, способным на преступление и мог заразить таким настроением и товарищей. Вот почему у нас и существовал изолятор — комнатенка, где обычно хранились маты и другие гимнастические принадлежности. Случаи разгрома детских учреждений с пожарными и химерами собора Парижской Богоматери, о которых мы упоминали, тоже возникали, вероятно, из-за таких истериков, заразивших своим настроением и остальную массу ребят. Бывали такие бурные вспышки, когда возникала поножовщина и самосуды, и в колонии им. Горького: из-за этого как-то раз Макаренко чуть не пустил себе пулю в лоб. И было это не в первые годы ее существования.

Нам надо было поэтому как можно скорее подводить нашу школу к следующему, более высокому этапу в развитии сообщества — к организованному коллективу, а для этого необходимо было найти и поставить перед нашими ребятами какую-нибудь единую цель, общую, для всех понятную, всеми желанную и требующую для своего осуществления дружной, непрестанно ведущейся деятельности.

Макаренко такую цель и такую деятельность не надо было ни искать, ни придумывать, они сами возникали с самого начала жизни его учреждения. И эта деятельность была труд: работать, чтобы просуществовать. Его первые питомцы, почти уже взрослые полуворы, полубандиты, сначала не хотели ни работать, ни учиться. Но пришлось ездить в лес, добывать дрова, в город — привозить продукты. А потом пришлось, чтобы не голодать, заняться сельским хозяйством, а позднее, в коммуне им. Дзержинского, стать для этого же за фабричные станки.

Чтобы не голодать, надо работать — вот что стимулировало всю жизнь его колонии. Труд, и не такой, какой значился в планах наркомпросов, — лишь в связи с учебой, не принудительный, не тяжелый, а почти увеселительный, иной. Кто прочел внимательно, как работали горьковцы в пору летней страды, тот знает, что это был вовсе не труд-забава. Но это был нужный, понятный для каждого воспитанника, целесообразный труд, и он творил чудеса, объединял, преобразовывал людей.

Этого мы не могли предложить нашим ребятам. Не могли дать им ни мастерских, ни полей для сельского хозяйства. Что-бы иметь кров, пищу и одежду, им не надо было ни трудиться, ни учиться. Если бы мы предложили им учиться на шофера, на моряка, то страстью к такому учению загорелись бы, вероятно, все. Учиться на слесаря, на столяра, на маляра пожелали бы

тоже очень многие. Но учиться вообще, безо всяких перспектив, неизвестно «на кого», им было неинтересно. Учиться же на инженера, на врача, на агронома, на учителя большинству из них казалось утопией, несбыточной мечтой, недостижимой целью.

И вот только теперь, когда им на ряде удачных учетов удалось показать не только гостям, но и самим себе, на что они способны, чего могут добиться в учебе, — только теперь наши питомцы смогли совсем другими глазами посмотреть и на себя, и на учебные занятия. Когда же нам удалось добиться полного признания и одобрения со стороны портовиков и сделать Торговый порт нашим шефом, такая общая, способная объединить всех цель была найдена.

Учиться, чтобы добыть себе путевку в жизнь, так сказали бы мы теперь. Учиться, чтобы «выйти в люди», так сказали тогда шкидцы. Это стало их девизом, это звучало в их гимне.

Путь наш долог и суров,
Много предстоит трудов,
Чтобы выйти в люди.

Этим кончался первый куплет.

Вот для чего понадобилось нам возложить на наших питомцев такое бремя. Вот во имя чего они могли учиться по 10 часов в день.

Некоторые из особенно пуристически настроенных литературоведов фыркали на это «учиться на кого-нибудь», на это старорежимное, по их мнению, «выйти в люди». Ведь это прежде действительно означало: выйти в хозяйчики, выбраться из рабочего и крестьянского люда.

Но для наших шкидцев это означало: стать настоящими советскими людьми.

13. Учеба и перевоспитание

Учеба — вот что было у нас главнейшим оружием перевоспитания. Но мало было лишь как можно лучше, добросовестнее преподавать свой предмет. Надо было при этом еще и обучить наших ребят умению так заниматься, чтобы быть в состоянии за один месяц усвоить то, на что их сверстникам в школах обычного типа понадобилось 2—3 месяца. Ведь эти сверстники учились уже в VII—VIII классах, тогда как мы были еще где-то между IV и V классами в лучшем случае. Надо было догнать их. Такая задача встала перед нами с первых же месяцев существования школы, а теперь должна была решаться быстро, без промедления: или мы справимся с нею, или у нас ничего не выйдет. Вот старшее отделение. В нем около 15 переростков. У всех богатое, иногда чересчур богатое прошлое и очень туманное будущее. Они не верят ни в сон, ни в чох и никого не боятся. Уважают лишь силу, но не только физическую. Они любят позубоскалить,

на все смотрят скептически, с иронией. В учителя они ценят его знания, умение преподавать и находить подход к ним. Они не стерпят в нем ни фальши, ни трусости, ни популярничания, ни лжи, но уважают его убежденность, принципиальность, умение держать себя с достоинством, требовательность и даже суровость. Сентиментов они не выносят. Но самое главное — они очень хотят учиться, «чтобы выйти в люди».

Небольшая комната, пятнадцать подростков с острыми глазами и один учитель. Он знает: или пан, или пропал, на щите или... хуже того: под щитом. Вот при каких условиях вырабатывались методика каждого предмета и приемы его преподавания.

Я не помню, чтобы мы, учителя и воспитатели, часто и долго заседали над проблемами педагогики, но в течение дня мы постоянно общались, бывали друг у друга на уроках и помогали, если надо. В 3 часа кончалась первая половина дня, и все учителя, воспитатели, старосты и дежурные ученики сдавали заведующему свои рапорты; нужное записывалось в «летопись», а также постановления, которые выносились тут же на таких собраниях. Они-то, эти короткие собрания, и были нашим главным оперативным органом. По окончании вечерних занятий такое же собрание, но лишь из воспитателей и ученических старост подводило итоги рабочего дня. При всем различии вкусов, взглядов и характеров наших педагогов общая работа рука об руку, всегда напряженная и требовавшая постоянной боевой готовности, сближала нас и позволяла быстро и сообща находить надлежащие присмы как в преподавании, так и в воспитании ребят. Были, кроме таких ежедневных маленьких оперативных собраний, иногда и педсоветы, но в минимальных количестве и длительно: постоянная боевая обстановка в школе не позволяла нам сколько-нибудь часто и надолго собираться всем вместе, оставляя без прикрытия фронт и тыл. Были и общие собрания учащихся — эти почаще, и, наконец, совещания с ученическим активом в разном его составе, довольно частые — когда этого требовала обстановка.

Но как бы ни старались ребята, они не справились бы с подобной учебной нагрузкой, если бы нам не удалось путем вот такой практики внести в нашу учебную работу надлежащих изменений, облегчавших труд учащихся и снижавших до минимума их утомляемость.

Это было, прежде всего, знакомое уже как правило: «Всякое учение превращать в деяние», т.е. в какое-нибудь законченное действие, воплощенное в чем-нибудь: в рисунке, в вещи, в статье, в инсценировке, в игре. В чем угодно, лишь бы знание не оставалось мертвым. Этот прием вводил в обучение игровое начало, а оно очень оживляло учебу: дети, играя, не скоро утомляются. Мои ученики еще раньше, до школы им. Достоевского, очень охотно превращали уроки по истории в рисунки, напоминавшие у младшеклассников наивную живопись первобытного

человека: люди — в виде квадратиков с кружочком вместо головы и четырем палочками вместо конечностей. Но самодельные альбомы из таких рисунков очень нравились ребятам и пригодились им и при прохождении, и при повторении курса.

Применение игрового начала в обучении не только позволило нам, как уже говорилось, очень оживить классную работу, превратив ее в некоторых моментах в подготовку к разного рода инсценированию, но и обеспечило нам возможность продолжать классное обучение на вечерних занятиях в иной форме — в виде веселых инсценировок. Но этим далеко не исчерпываются возможности применения игрового начала в обучении. Впоследствии, много лет спустя, это дало мне возможность по-иному поставить и преподавание русского языка.

Индивидуальный подход к особенностям каждого учащегося, невозможный в классах из 40 человек, у нас был не только возможен, но и естественно вытекал из необходимости обеспечить для каждого из ребят возможность идти вместе с классом, несмотря на различия в степени первоначальной подготовки. Для этого и на уроках каждому из учащихся отводилась посильная роль, и для вечерних занятий подбирались для каждого соответствующий материал.

На уроках в первую половину дня приходилась программа-минимум, обязательная для каждого ученика, независимо от его вкусов и способностей; вечерние же занятия предназначались не столько для приготовления уроков, сколько для самостоятельной работы. Это означало, что надо было научить ребят самостоятельно работать над книгой, над учебником, т.е. нам надлежало решить ту задачу, над которой только в наши дни принялись всерьез работать и методисты, и учителя. Разумеется, в те времена мы только ощупью решали ее.

Это сводилось лишь к умению расчленить параграф учебника на отдельные вопросы и составить план статьи, которая была дана ученику для проработки. Но впоследствии это помогло мне создать целый ряд приемов в этом направлении при преподавании русского языка и литературного чтения.

Наглядные пособия еще до революции считались необходимыми при преподавании любого предмета, и тут нам ничего не надо было изобретать, а лишь умело пользоваться тем довольно богатым материалом, который перешел нам от бывшего коммерческого училища. Кстати сказать, при преподавании русского языка много лет спустя, в наши дни, я совершенно не пользовался теми таблицами по орфографии и пунктуации, которыми наполнены теперь методкабинеты наших школ. И вот почему: эти таблицы очень подробны и часто излишне сложны, а главное, малодейственны. Учитель показывает и объясняет их, учащиеся смотрят на них, все это занимает 15—20 минут, и дело на этом кончается. Таблица остается бесполезно висеть на стене, потому что во время перемены в классе учени-

кам быть не разрешается, а развлекаться ею на других уроках не полагается. Значит, полезная работа таблицы равна нулю. Другое дело, когда таблица пишется на доске учителем, а одновременно с этим и учащимися в их тетрадях, а затем дома перерисовывается набело в специальные альбомчики, которыми затем пользуются все время и в классе, и при приготовлении уроков. Такие таблицы, над которыми работали и рука, и слух, и зрение, и соображение учащихся, прочно врезаются в память, особенно когда ими постоянно пользуются в течение нескольких лет.

Впоследствии, работая как учитель русского языка над созданием таких приемов преподавания, которые максимально развивали бы у учащихся активность, инициативность, умение быстро и самостоятельно ориентироваться в обстановке, а также упорство и неутомимость в работе, — над преломлением в методику преподавания основных принципов суворовской педагогики, я

NB *Когда-то А.С.Пушкин заметил: «Охотники мы все до новизны». Однако следует заметить, что новизна в нашем деле чаще всего носит относительный характер. Не успеешь удивиться и восхититься новым опытом, как вскоре приходит ощущение, что «мы это уже проходили». Вспомним, сколько шуму наделала пресса по поводу педагогики сотрудничества. А считаешь Сороку-Росинского и найдешь много общего, даже опорные сигналы Шаталова.*

И опять вспоминается А.С.Пушкин: «Мы ленивы и нелюбопытны». Проще воспользоваться методическим журналом, чем читать сочинения классиков.

формулировал суть этих приемов в десятке коротких правил, из которых приведу здесь лишь три: «Поменьше учителя — побольше ученика», «Поменьше объяснений — побольше упражнений», «Тяжело в ученье — легко в походе». Упоминаю о них потому, что зародились у меня эти правила первоначально в школе им. Достоевского, как естественное приспособление к особенностям ее учебного дела. В этом же направлении пришлось приспособляться и другим моим товарищам, если они хотели научить ребят самостоятельно разбираться в учебном материале, самим разгрызать те трудности учебника, какие в школах обычного типа должны были разжевывать для учащихся преподаватели. С той же точки зрения, лучшим методом не только получения знаний, но и их закрепления являлись разного рода тренировочные упражнения, особенно проводимые в порядке всевозрастающей трудности: когда такие упражнения давались нашим шкидцам на вечер, то оказалось, что такое усвоение правил — самостоятельное, практическое усвоение — оказывалось хоть и труднее, но гораздо действеннее, плодотворнее, чем самое старательное вбивание их учителями в мозги учащихся.

Могу привести иллюстрацию, как меняется проведение урока по первому из этих правил.

На дом было задано: составить вопросник к § такому-то (7 вопросов) — ученики уже знают, как это делается. Урок сразу начинается с опроса. Сначала проверяем, правильно ли составлены вопросы, а для этого вызываются двое из передовиков класса; они поочередно читают свои формулировки этих вопросов. После каждой формулировки вопрос учителя: кто не согласен? Кто лучше? На это отвечает второй из вызванных, а затем желающие из класса. Если возражений нет и формулировка правильна, разбирается второй вопрос, пока не будут проверены все 7 вопросов. После этого приступают уже к опросу ответов на вопросник; к каждому ответу должен быть приведен посильный свой пример на тему из проходимого в это время литературного произведения. Свой пример на эту тему, не непременно цитата. Но опрос ведется не учителем, а самими учениками, причем здесь возможно несколько вариантов. Вызываются к доске два равносильных ученика из середняков и третий, в качестве судьи, из передовиков. Вызванные поочередно задают друг другу по три вопроса, судья вносит поправки, а если он ошибся, поправки вносят желающие из невызванных. Другой вариант, уже игровой, состязательный. Это обычно при повторении пройденного отдела — самые скучные для учащихся уроки: ничего нового, лишь уловление нерадивых.

Но сейчас совсем иное настроение: идет состязание между звеньями — колонками класса: I и II, затем между II и III, наконец, между III и I. Вопросов теперь много — 15—20, каждый вопрос на отдельной карточке; колода таких карточек тщательно тасуется, избирается жюри по одному самому знающему ученику от каждого звена и ему передаются эти карточки. Состязания проводят звеньевые — каждый в своем и в соревнующемся с ним звене. Он получает от жюри карточки с вопросами и задает их любым ребятам и того и другого звена поочередно. Судьи следят и очками отмечают ответы каждого — правильные, ошибочные, отсутствие ответа. Очки подсчитываются, оглашаются победители. Учитель лишь присутствует на таком уроке и только сдерживает оживление, когда оно становится чрезмерным.

Скуки на таком уроке-матче не бывает. Усталости тоже не замечается: здесь максимум ученика, минимум учителя и очень много игры.

Разумеется, в школе им. Достоевского такие приемы лишь зарождались. И все-таки они кое-где давали обильные всходы: ведь те многочисленные ученические журналы и газеты, которыми она славилась, издавались самими ребятами, без всякого вмешательства учителей; состояли же эти журналы из разных статей, которые тоже писались вполне самостоятельно силами учащихся. А это означало, что ребята уже владели в минимальной хотя бы степени искусством не только писать, но и работать над книгой и статьей, умением выражать собственные мысли.

14. Не «халдеи», а учителя

Лучшим орудием воспитания является личность педагога, его пример, способный вызвать подражание. Я знал преподавателя

В *Очень важная глава, в значительной степени выправляющая перекосы книги «Республика Шкид». Заведующий лучшими воспитанников знал своих коллег; глубоко и любовно, уважительно и ярко рисует он их живые портреты. Для него педагог — ключевая фигура учебно-воспитательного процесса, а его личность — главное средство воспитания.*

литературы, которому достался один из старших классов, где учащиеся совершенно не интересовались этим предметом и ничего по нему не делали. А ведь литература — ведущий предмет. И вот этот учитель начал свой первый урок с того, что принялся читать наизусть и очень выразительно первую главу «Евгения Онегина» и прочитал из нее все строфы, описывающие день этого героя, а затем задал вопрос: «Что вы скажете об этом молодом человеке?» Ученики были поражены: как это можно запомнить столько стихов! А в конечном результате литература в этом классе стала

любимым предметом и экзамен на аттестат зрелости по нему прошел впоследствии очень хорошо.

Многие полагают, что если педагог обладает хорошими знаниями, а кроме того и всеми теми качествами, на перечисление которых в учебнике педагогики отведено целых пять страниц, то этого вполне достаточно, чтобы стать таким примером подражания, таким, так сказать, наглядным воспитательным пособием.

Это не совсем так. За всю свою долгую педагогическую практику я только один раз сподобился узреть подобного нафаршированного всеми этими пятью страницами достоинств педагога, не имевшего при этом ни одной отрицательной черточки, — это в кинофильме «Учительница». Потрясающий образ! Силошь в добродетелях, вплоть до благотворительности, никаких дефектов и притом с внешностью, не способной ни в ком пробудить греховных помыслов!

Таких в школе им. Достоевского не бывало, да и не могло быть: на первом же уроке у такой аморфной, на белом фоне белыми красками нарисованной учительницы, наверное, произошел бы шумный конфликт: шкидцам нужны были иные, породистые, с четко выраженной личностью педагоги.

У нас бывали всякие педагоги, в том числе и очень хорошие, но все, к сожалению, с недостатками. Был преподаватель математики Д. Представьте себе жгучего брюнета, далеко уже не первой молодости, с пышной шевелюрой, с чрезвычайно выразительной физиономией кавказского образца, с глазами, как оливки, и с необычно широким диапазоном разных эмоциональных реакций. Ученик у доски решает уравнение, учитель на стуле благосклонно взирает на это. Ученик запнулся — на лице

у учителя тревога. Ученик выпутывается из трудности — и у учителя улыбка успокоения. Но вот ученик вновь приостанавливается, начинает путать всё больше и больше — педагог вскакивает со стула и изгибается в позе тигра, готовящегося к прыжку. Ученик окончательно запутался и сделал грубую ошибку, и тогда учитель, схватившись одной рукой за голову, другую подняв вверх, трагически восклицает, обращаясь к классу: «Нет, вы посмотрите только, что пишет этот идиот!» А затем кидается к доске, вырывает у «идиота» мел и, пылая гневом и кроша мел, вскрывает ошибку, а затем, объяснив ученику, какое преступление совершил перед математикой сей несчастный, возвращает ему мел, и ученик благополучно выкарабкивается из дебрей уравнения. А учитель, уже сидя на стуле в позе Геркулеса, отдыхающего от очередного подвига, расслабленно, но благосклонно улыбается своему питомцу, вполне сочувствуя его успеху.

Педагогам, присутствующим на подобных уроках, с трудом удавалось воздержаться от смеха при виде таких никакими методиками не предусмотренных приемов. Но на учеников они действовали совсем по-иному: ребята заражались этими хотя и слишком уж эмоциональными, но вполне искренними реакциями учителя; они сами так же настораживались при неверных шагах своего товарища, так же, как и учитель, негодовали из-за допущенной им грубой ошибки, так же готовы были накинуться на виновного, да и сам он вполне сознавал свою вину; так же радовались, когда ему удавалось благополучно решить, наконец, уравнение.

Этот учитель оказался в состоянии, несмотря на все его выходы, добиться того, что математика стала для его учеников любимым предметом. Никаких конфликтов у Д. с ними не было: он хорошо знал свое дело, всегда с увлечением преподавал, всегда был искренен и доброжелателен, прилагал все усилия, чтобы обучить своих питомцев, радовался вместе с ними их успехам, горевал вместе с ними при неудачах. И ребята ценили его.

При всех своих недостатках Д. обладал своей индивидуальностью, он был личностью, это был породистый педагог — из редкой породы учителей-артистов, которые в истории эллинской педагогики носили звание вдохновителей.

Совсем другой породы был один из воспитателей, Спичкин, как его за длинные и тонкие ноги прозвали ребята. Это бывший офицер, всегда подтянутый, строгий, во всем до мелочей добросовестный, требовательный и мужественный, на все смотревший лишь с одной точки зрения: полезно ли это для дела. Он некоторое время, до Октября, учился в академии Генерального штаба и мог поэтому по вечерам помогать ребятам готовить уроки по всем предметам и вести тренировку в повторении пройденного. Дело свое он знал, работал старательно, честно выполняя свой долг. Но дело и долг заслоняли у него людей. И вот какую ста-

тейку написал про него Белых. Передам ее, поскольку она сохранилась у меня в памяти. Она называлась

«Спичкин в аду».

«Умер Спичкин и, разумеется, попал в ад. Шагает Спичкин куда-то на огонек вдаль, а навстречу ему дежурный черт, чтобы бросить грешника в адское пламя. Но Спичкин строго спросил его: «Вы — дежурный? Почему так поздно являетесь? Почему под котлами слабый огонь и смола еле кипит? Почему эти черти в карты играют вместо того, чтобы грешников поджаривать?» Черт оторопел и в смущении поплелся вслед за Спичкиным. А тот шагает себе по аду, всюду находит всякие беспорядки и распекает за них не только дежурных, но и ответственных чертей, так что за ним образовалась целая процессия, когда он подошел к самому Вельзевулу, восседавшему на троне. Владыка ада раскрыл было рот, но Спичкин, представившись ему и шелкнув при этом каблуками, заявил:

— Товарищ Вельзевул, я прошел здесь у вас через ряд коридоров, и всюду у вас всякие непорядки: во-первых, у многих чертей и рога, и хвосты не по форме, во-вторых... — И пошел, и пошел. Вельзевул выпучил на Спичкина глазищи, но слушал его внимательно, а затем и весьма одобрительно: царь ада сам любил всякую строгость и не любил ни в чем либеральничания.

Кончилось тем, что Вельзевул предложил Спичкину стать своим главным помощником. И вот тут Спичкин и развернулся во всю ширь: скоро навел такие порядки, что не только мучимые по-разному грешники орали теперь белугою от адских страданий, но и сами черти готовы были также заорать от усталости, если бы не жесточайшая дисциплина, которую ввел у них Спичкин.

Но однажды он в своем рвении дошел до того, что потребовал, чтобы все черти во главе с самим Вельзевулом и в полночь, и в полдень исполняли хором «Интернационал».

Этого Вельзевул уже не мог выдержать: задрал гневно хвост и ударил им оземь — черти с визгом накинулись на Спичкина и бросили его в геенну огненную».

Каков бы ни был этот воспитатель, но у него было свое лицо, и ребята хотя и огрызались на его замечания, на его требовательность, и посмеивались при этом, как Белых, но все-таки уважали за то, что он честно выполнял то, что считал своим долгом. Спичкин был из той породы педагогов, у которых есть своя идея, своя вера и которые способны самоотверженно бороться за нее. Если бы он мог преподавать какой-нибудь предмет, а не только ведать вечерними занятиями, он смог бы обратить в свою веру, увлечь своим предметом и учащихся. Такие педагоги сродни Дон Кихоту, а ведь сумел же он увлечь за собою такого прозаика и реалиста, как Санчо Панса.

Был у нас педагог и совсем иной формации. Назовем его Ам. Он преподавал — и очень хорошо преподавал — природо-ведение. Он любил свой предмет и увлекался собиранием вместе со своими последователями-учениками всякого рода естествоведческих коллекций. Но он любил свой предмет иначе, чем Д. свою математику: если последний служил ей бескорыстно, как ее жрец, пророк и проповедник, то Ам. был практик, делец и предпочитал, чтобы природоведение служило ему: он мечтал о месте преподавателя где-нибудь в вузе и усиленно работал в этом направлении. Всегда спокойный, уравновешенный, вежливый и корректный со всеми, он и уроки давал такие же четкие, тщательно отделанные, какими были и его коллекции. Он всегда был спокоен, прекрасно владел собою и на уроках, и во время воспитательских дежурств. Замечания он делал ровным голосом, не повышая тона; так же спокойно, но настойчиво требовал выполнения своих распоряжений, так же спокойно налагал на виновных и взыскания. Его нельзя было обвинить ни в несправедливости, ни в чрезмерности требований — ни в чем его нельзя было обвинить. И все-таки большинство учащихся, кроме группы ревнителей природоведения, не любили этого искусного и корректного учителя. Ему часто дерзили, сами не зная почему. А причина была одна: он был для них ни горячим, ни холодным, а лишь тепленьким; он любил свой предмет, он очень толково и добросовестно обучал ему, но ученики для него были лишь объектами преподавания. Он не горячился, не горевал при их неудачах, но и не радовался вместе с ними при их успехах. Он всегда спокоен, слишком уж спокоен, и ученики чувствовали это. Характерно еще одно: собранные им и его группой коллекции были многочисленны, прекрасно обработаны; его препараты животных, птиц и насекомых были иногда гвоздем учетов, но никогда у него не водилось ни кроликов, ни белых мышей, ни морских свинок, ни вообще каких-нибудь живых существ, за которыми надо любовно ухаживать. Ам. любил лишь препараты и учащихся, вероятно, предпочел бы иметь в препарированном виде. Это тип педагога-дельца, утилитариста, практика. На такого похож описанный Макаренко Шере в «Педагогической поэме» или в совершенно ином — эмоциональном — варианте этого типа Соломон Борисович, завхоз коммуны им. Дзержинского.

Наконец, надо сказать несколько слов и о еще одной породе педагогов, представительницей которой была Э.А., преподавательница немецкого языка и воспитательница школы. Если для педагогов артистического типа характерным признаком является интуиция, наитие, для педагогов второй категории служение своей идее и суровое выполнение долга, а для утилитаристов польза, практическое применение идеи, то для педагогов этой, четвертой, группы такой особенностью является тонкая способность сочув-

NB В последнее время в нашей науке, а вслед за ней и в практике распространялись различные профессиограммы, модели, наборы требований, которым должен удовлетворять современный учитель. Перечень необходимых для работы качеств включает несколько десятков пунктов. Прочитает такой «послужной список» молодой педагог, и отпадет у него желание работать в школе. Получается не живой человек, а «матрац, набитый добродетелями».

Я сам испытал это тяжелое чувство безнадежности, недостижимости предлагаемого идеала. Вспоминаю, что как-то, будучи в востях у В.А. Сухомлиńskiego, я поделился с ним своими настроениями на сей счет и услышал следующее: «Надо усвоить главное: учитель — это прежде всего личность. Значит, его основная забота — развивать в себе незаурядность». Потом я многократно встречал эту мысль у известных педагогов и вот теперь с удовольствием нахожу ее у В.Н. Сороки-Росинского. Оказывается, он тоже превыше всего ценит в учителе яркую индивидуальность. Он знал, что дети не всегда тянутся к знаниям, но всегда тянутся к личности. Самое плохое, когда учитель — «пирожок ни с чем».

Конечно, нельзя вовсе отрицать профессиональные требования, они известны, но разве мало в нашей среде учителей, которые все знают, все умеют, а результаты их работы плачевны.

ствия в прямом, этимологическом значении этого слова, т.е. способность выражаться настроением другого человека — чувствовать его радость — сорядоваться, непосредственно переживать его горе — сострадать. Вероятно, материнство лежит в основе этого сочувствия, особенно сострадания: оно помогает матери понимать чувства своего беспомощного еще ребенка и придать ему на подмогу, нянчить, воспитывать его. Пышущая здоровьем, со светлыми золотистого оттенка волосами, всегда энергичная, бодрая, смелая, Э.А. быстро сходилась с ребятами и к каждому умела находить подход: шкидцы младшего отделения охотно распевали с нею под рояль немецкие песенки, а старшее отделение заслушивалось, когда она читала стихи Гейне, и пыталось, как, например, Ионин, переводить их стихами же на русский язык. Эта воспитательница первой кидалась разнимать дерущихся, если обижали слабого; к ней же во всех случаях обращались за помощью, за утешением, за перевязкой ранений, хотя у нас и имелся воспитатель из студентов-медиков, заменявший фельдшера. Это она в ночь пожара, проснувшись от дыма, первым делом бросилась в спальню старших отделений, сумела спокойно, чтобы не возбудить паники, вывести их за собою и затем бросилась на помощь заблудившемуся в дыму дежурному. А ведь она в эти минуты еще не знала, что пожар лишь начинался, что двое наших шкидцев уже мчатся, посланные в расположенную почти рядом пожарную часть. Она не растерялась в дыму, не поддавалась страху, и первое, о ком она подумала, были ее воспитанники, дети.

Понимая, что всякое сравнение хромает, рискну привести элементарный пример.

Человек решил приготовить яичницу. У него все есть: и яйца, и масло, и сковорода. Но если не будет главного — огня, ничего не получится.

Учитель без «огонька», без «чудинки», без «сумасшедшинки» рискует превратиться в многознающего зануду. Дети могут терпеть его, но не более того.

В.Н.Сорока-Росинский с энтузиазмом говорит о «породистых» учителях. Этому посвящена одна из самых интересных глав книги. Как захватывающую художественную литературу читаем мы о различных «породах» учителей. Какая удивительная типология! Какая необычная вереница ярких индивидуальностей! И как это у мальчиков, написавших «Республику Шкид», язык повернулся назвать их «халдеями»?!

Говорят, трудно быть изюминкой в ящике с юзюмом. Но ведь настоящий педагогический коллектив — это не арифметическая сумма выученных по одной программе ремесленников, а педагогическое сообщество творческих личностей-профессионалов.

Конечно, надо быть реалистом. И сегодня в нашей среде немало «беспородистых» учителей. Они добросовестно и честно занимаются повседневной рутинной работой, и спасибо им за это.

Сказанные слова адресованы не им, а тем, кто идет на смену. В современной школе назревает и уже началась смена поколений. Этот процесс болезненный и носит массовый характер.

Школа очень нуждается в том, чтобы в образование шли лучшие духовные силы общества. Эта проблема — проблема нашей национальной безопасности. Кто не понимает этого, тот недостоин руководить страной, культурой, образованием. Кто понимает, но ничего не делает, тот совершает поступок, равный предательству.

15. Основные породы педагогов

В педагогике и дидактике очень много говорится об индивидуальном подходе к учащимся, о личности педагога как, пожалуй, о самом важном факторе воспитания, о значении примера, который подает педагог. Но ничего не говорится об индивидуальном подходе к самому педагогу, о том, что такое его личность. Учитель чаще всего рассматривается как простая арифметическая сумма тех достоинств, которыми ему надлежит обладать. Имеются они у него на все 100% — отличный педагог, на 75% — хороший, на 50% — посредственный, ниже 50% — плохой. Разумеется, это не так: каждый педагог вовсе не матрац, набитый добродетелями, а личность, определенный склад характера, особая порода — каждый в своем стиле. Стиль в архитектуре — это органическое единство целого и его частей, это какая-то идея или цель, лежащая в основе здания и выражающаяся определенными, соответствующими этой идее или цели признаками во всех его частях. Каждая деталь стильного здания по своему выражает это целое, замысел архитектора, и каждая деталь здания находится в определенном соотношении с каждой

другой деталью, также определяя ее характер. Бывают, разумеется, и здания, выдержанные в одном строгом стиле, и здания безо всякого стиля, казармы или дома, которые иногда строятся теперь по девизу одного бравого зодчего, провозгласившего после отмены всяких излишеств и украшательств очень простой девиз: «Дома строятся для того, чтобы в них жить, а не для того, чтобы на них смотреть».

Породы педагогов, о которых идет здесь речь, — это разные стили их личности, их характеров. И породы эти надо знать не для того, «чтобы на них смотреть», а чтобы учесть их особенности, если личность педагога и в самом деле является одним из орудий воспитания. Каждый педагог должен определить, какой он породы, чтобы знать и сильные, и слабые свои стороны, и все особенности этого орудия, т.е. своей личности, как учителя и воспитателя.

Гоголь первым в нашей литературе показал, на какие две группы делятся педагоги: это учителя, которые ломают стулья, когда дойдут до Александра Македонского, и учителя, которые делают «от доброго сердца» рожу и всякие гримасы, когда к ним на урок приходит начальство, чтобы выведать, «не внушаются ли юношеству вольнодумные мысли».

Обычно в театре или в классе, когда слушают слова городничего и Луки Лукича, все дружно смеются. Но нам, педагогам, надо знать, что это карикатура на тогдашнего учителя, шарж, невероятная гипербола; для красного ли словца показал нам Гоголь таких учителей, или здесь кроется нечто глубокое, основное.

Учителя в этом городишке единственно сколько-нибудь образованные люди: чтобы преподавать в городском училище, надо было кончить учительскую семинарию, т.е. нечто среднее между теперешним педагогическим училищем и учительским институтом. Это интеллигенция города. Но они не приняты в местном обществе — у приятелей и сослуживцев городничего и местного дворянства на них смотрят пренебрежительно: ведь городничий, который не только каждого торговца тут знал по фамилии, но и чуть ли не каждую собаку по ее кличке, никак не может запомнить фамилий учителей. Вот каков их общественный вес. Но им некуда податься и в другой части городских обывателей: с купечеством, темным, хищным, им не найти общего языка, а дальше идут уже мелкие чиновники, держиморды разных учреждений. Жуткое одиночество и полная беспомощность. А ведь эти учителя были молоды, к чему-то стремились, некоторые мечтали о подвиге, о героической деятельности — декабристы ведь еще были в памяти.

И вот к таким учителям приходят на уроки не из-за любопытства, а лишь пронюхать, не наклонится ли какой-нибудь материалец, чтобы потом козырнуть где-нибудь своей бдительностью. Вполне естественно, что учитель, сам когда-то мечтавший о подвигах, не выдерживает, когда доходит до подвигов Александ-

ра Македонского, и в истерическом припадке бьет стулом не о череп такого посетителя, а всего лишь о пол; а его смиренный коллега, ни о каких подвигах не помышлявший, а лишь всего боявшийся, начинает от страха корчиться в нервных спазмах лица: доктора знают, что означают подобные гримасы.

Вот две группы педагогов: обладающие индивидуальностью, породой и аморфные, безличные, беспородные.

Теперь мы, оставив беспородных в стороне, разберемся в том, каковы сильные и каковы слабые стороны каждой из вышеуказанных категорий учителя. Не для того, чтобы учителя, определив свою породу, занялись самопокаянием или самоусовершенствованием, а чтобы всегда учитывали эти свои особенности, как учитывает стрелок свою дальность, как бывает осторожен в сумерках близорукий. Надо, чтобы и директора, и завучи знали, в чем следует помочь каждому из преподавателей, в чем сила и слабость каждого из них, чтобы не возлагали на них бремен неудобоносимых.

Начнем с той категории учителей, к которой принадлежал Спичкин. Таких можно было бы назвать идеалистами, но в настоящее время к этому термину прилипло столько значений, что он уже в данном случае не годится: ведь и гитлеровцы имели в свое время нахальство считать себя идеалистами. Поэтому условимся называть эту породу учителей теоретистами, потому что у них теория, идея всегда преобладает в ущерб реальному миру вещей и практике. Но это не означает, что они всегда бывают лишь бездейственными теоретиками; нет: Дон Кихот очень деятельно сражался за свои идеи с ветряными мельницами.

У теоретистов на первом плане отвлеченная мысль, которую они стремятся воплотить в действительность, причем эта идея заслоняет иногда реальность. Алфавитный список учащихся они запоминают скорее, чем живых своих учеников. Студента-практиканта этого типа сразу можно отличить по его манере смотреть на класс и держаться во время урока: он смотрит на что угодно, только не на учеников и держится как-то натянуто, неестественно, угловато, думая не о сидящих перед ним учащихся, а лишь о плане урока.

Сильная сторона таких преподавателей — хорошее знание методики своего предмета, постоянная работа по своей специальности, а также добросовестная подготовка к каждому уроку. Учитель такого типа просто боится идти в класс, не вооружаясь достаточно подготовкой, как не бросится в море без спасательного круга плохо плавающий. Они, кроме того, обычно очень принципиальны и глубоко убеждены в правильности исповедуемых ими идей. Они требовательны в этом отношении и к себе, и к другим, и эта требовательность нередко переходит у них в нетерпимость ко всем инакомыслящим, в педантизм. Они часто ищут новых путей, не удовлетворяясь проторенными методическими дорожками, и иногда продумывают очень удачные приемы

преподавания; они и достаточно инициативны, но плохое умение ориентироваться не в мире идей, а в мире вещей часто приводит их к прожектерству либо к открытию уже известных Америк. Если такие теоретики обладают еще и эмоциональным темпераментом, то они умеют захватить свою убежденностью и учащихся, особенно старших классов. О таких долго хранится хорошая память. Наиболее сильны теоретики в объяснении нового материала. Они не станут повторять слово в слово учебник, они умеют подать это новое как-то по-своему, горячо, убедительно: ведь у них есть свой Александр Македонский, из-за которого они готовы ломать не только стулья. А это импонирует учащимся. Они всегда умеют чувствовать и ценить живую душу человеческую.

Но, будучи сильны в теории, в знании методических приемов, такие педагоги часто бывают слабы в практике: они плохо чувствуют своих учащихся, запоминая лишь хорошо успевающих да отстающих ребят, и долго, иногда до конца года, пугаются в фамилиях остальных ребят. Для успешного применения своих теорий у них, кроме того, недостает чувства меры и не хватает необходимого такта. Из таких педагогов нередко получаются методисты типа «чужую беду на воде разведу, а к своей ума не приложу». Такие пишут иногда книги по методике, а сами приличного урока дать не смогут. Не всегда ладятся у теоретиста и отношения с ребятами: ведь для него учащиеся — это лишь объект обучения, и делаются они на любимчиков — хорошо успевающих, на очень нелюбимых — отстающих, с которыми без раздражения он не может говорить, и на остальных — однообразную, малоинтересную для него массу.

План уроков теоретисты составляют четко, но сами уроки часто ведут bestолково, увлекшись какой-нибудь их частью, и задания на дом дают лишь под звонок, наспех. Тетради их учащихся не блещут оформлением: в такие «мелочи» теоретисты не вникают, если только это оформление не становится их коньком.

Педагоги-реалисты, в противоположность теоретистам, хорошо разбираются в мире вещей и людей, они тонко чувствуют настроение ребят; умеют вместе с ними и радоваться, и горевать, и жить интересами каждого из них. Студента такой породы сразу отличишь во время педпрактики. Входит такая девица в класс, приветливо здоровается с ребятами и сразу же свободно, напоминая цыпленка, только что вылупившегося из яйца, но уже уверенно выклевывающего себе зернышки, проходит между партами, проверяя состояние тетрадей, и умеет найти при этом для каждого из учащихся особый подход, особые интонации, обычно веселые, ласковые, шутливые. А затем ведет урок так же свободно, как будто забыв про всякие планы и методики и целиком переключившись на работу с классом, — ведет легко, непринужденно, грациозно, можно сказать. В теории учитель-реалист не силен: ведь у него методика вытекает главным образом из прак-

тики, из ее результатов, а не из книг, а поэтому он обычно затрудняется методически обосновать свои приемы. Не всегда умеют реалисты выделить и главное в учебном материале, но зато хорошо умеют видеть самое главное — как он усваивается учащимися, и притом не наиболее способными, а и отстающими, и сейчас же вносят нужные поправки. На уроке им лучше всего удается не объяснение нового материала — тут они лишь толково передают своими словами содержание учебника, а опрос урока: их такт, чувство меры, тонкое чутье настроений всего класса и знание особенностей каждого ученика позволяют им взять от каждого по его способностям и дать каждому по его возможностям. Такой опрос, особенно общий, когда учительница не стоит на одном месте, а все время находится между ребятами, похож на оживленную беседу с ними о чем-то весьма интересном. Очень хороши такие педагоги и в работе с отстающими, со всеми слабыми; это конек таких учительниц: по-видимому, у них здесь говорит инстинкт материнства. Дисциплина у них строится на сознательности ребят, на знании их особенностей и на умении, каждому предоставляя надлежащее место в классном коллективе, управлять через ребят жизнью этого коллектива, не навязывать ему своей воли, не подавляя его самостоятельности своим авторитетом.

Слабым местом в работе педагогов-реалистов является их эмпиризм, неумение теоретически обосновать свой опыт и выделить в нем самое главное, а поэтому и опасность разменяться по мелочам. Иногда близкие отношения с ребятами приводят к некоторой фамильярности с их стороны, к ослаблению дисциплины, особенно когда мягкость таких учителей не сопровождается и соответствующей строгостью. Бывает и так, что, постоянно заботясь о своих ребятах и стремясь облегчить все для них трудности, такие воспитатели зананчивают свои классы, не применяют суворовского правила «тяжело в учении — легко в походе», не тренируют их в самостоятельном преодолении трудностей, и тогда получаются классы, склонные в трудных случаях прибегать к чужой помощи и опускать руки, если ее не окажется.

Педагоги-утилитаристы сходны с реалистами в умении хорошо ориентироваться как в вещах, так и в людях. Они не склонны для звуков жизни не щадить: «Хорошо бы тут чайку попить!» Для них весь мир лишь материал для какого-нибудь использования, а учащиеся — лишь объект обучения и воспитания для получения максимально высоких показателей успеваемости и дисциплинированности. Только не следует думать, что такой утилитарист непременно и карьерист. Педагогической идеологией он себя не затрудняет понапрасну, он эклектик, не брезгает никакими рецептами, если они сулят ему быстрый эффект. Он, например, склонен приравнять всю школьную науку о языке к простому справочнику по правописанию и пунктуации. Его конек не объяснение нового материала — здесь такой учитель перескажет

почти дословно текст учебника, указав при этом, что следует вычеркнуть, — не опрос, который у него зачастую превращается в допрос «с пристрастием» для уловления нерадивых. Его конек — всякого рода тренировки в закреплении и повторении пройденного путем разнообразнейших упражнений. Тут они действительно мастера: их учащиеся, как из пулемета, выпаливают любые определения и правила, с точностью автоматов производят всякого рода разборы: фонетический, морфологический, синтаксический и т.д. и пишут диктанты очень грамотно, а сочинения по литературе слово в слово по учебнику. Лишь в изложении собственных мыслей затрудняются.

Утилитаристы — мастера на всякого рода оформление. Их документация, их тщательно составленные под диктовку методистов планы — и преподавательские, и воспитательские — на должной высоте; стенгазеты в их классах блещут разнообразнейшими шрифтами, вырезками из иллюстрированных журналов, красочными узорами, так что трудно бывает заметить убогость и трафаретность их содержания. Такие умеют показать товар лицом. Они своих воспитанников знают очень хорошо, но главным образом со стороны их недостатков, по-прокурорски — как подозреваемых или обвиняемых, но умеют находить к ним подход, и дисциплина у них на уроках и в их классах обычно хорошая, внешняя чаще всего дисциплина, основанная главным образом на недреманом оке такого педагога и на хорошем знании нрава и слабостей каждого из учащихся. Утилитаристы нередко бывают и недурными актерами, и хорошими психологами, а поэтому очень удачно, иногда мастерски, владеют своими настроениями и интонациями, используя их не только при обучении ребят выразительному чтению, но и в повседневном своем педагогическом обиходе, угадывая в каждом отдельном случае тон и роль, которую в данный момент выгоднее всего сыграть, начиная от роли нежного отца и кончая ролью грозного судьи.

Обычно они становятся завучами, из них в большинстве случаев комплектуются инспектора разных рангов, многие продвигаются и в директора, а наиболее предприимчивые проходят в аспирантуру, затем пишут диссертацию на такую, например, захватывающую и актуальнейшую тему, как «Причины отсутствия мягкого знака у наречий *уж*, *замуж*, *невтерпеж*», и достигают степеней известных.

Переходим, наконец, к той породе учителей, к которой принадлежат педагоги-артисты — те, кого у эллинов называли вдохновителями. Такие в чистом своем виде редки, а обычно встречаются с различными посторонними примесями, а поэтому нуждаются в предварительно большой флотационной работе, в очистке, чтобы оказаться годными к делу. Кроме того, «вдохновитель» или «артист» слишком уж пышные названия для такой скромной деятельности, как наша, педагогичес-

кая, а поэтому условимся называть представителей этой породы учителями-интуитивистами: ведь главное их свойство — это способность действовать по вдохновению, по наитию, по интуиции. В этом их сила, в этом и слабость. В большинстве случаев они — инфантильные взрослые люди, до седых волос сохраняющие чисто детскую непосредственность. Они хорошо воспринимают мир вещей, но видят их не в их единичности, а как нечто общее, единое, не как арифметическую сумму отдельных слагаемых, а диалектически, как единое во множественности целое, как воспринимается картина художника или статуя скульптора. А отсюда их тонкое чутье людей и такое же интуитивное понимание сущности другого человека, какое присуще и детям, и собакам. Они хорошо умеют вчувствоваться и в своих воспитанников, а потому и привлекать к себе их симпатии. Таких школьники начинают любить с первого же раза, сами не зная почему: вспомните князя Мышкина и Алешу Карамазова.

Учителя-интуитивисты могут с большим подъемом вести уроки, вдохновенно: у них всегда имеется свой Александр Македонский. История на их уроках похожа на серию увлекательных фильмов, география — на путешествия по чудеснейшим странам, а природоведение позволяет каждому школьнику почувствовать себя Тарзаном или Маугли среди дружественных или враждебных ему зверей. Особенно хороши такие учителя на уроках литературы. Я знавал одного, который, вместо того чтобы диктовать семиклассникам характеристику действующих лиц «Ревизора», попросту так читал соответствующие места из этой комедии, что все ее персонажи чувствовались ребятами как живые, вполне понятные им люди, и тогда их характеристики строились и очень метко самими учащимися, хотя впоследствии «Ревизор» и был изъят из курса VII класса как якобы непосильный для этого возраста материал. Такие учителя и уроки иногда ведут так, что у них и повторение пройденного, и изучение нового материала сливаются как-то совершенно органически, а класс напоминает симфонический оркестр, где под руководством дирижера каждый инструмент ведет свою партию, никто из музыкантов не бывает забыт и где сам дирижер время от времени играет лейтмотив. Особенно удаются таким интуитивистам уроки повторения, самая скучная часть курса у учителей других категорий: ничего нового, лишь пережевывание старого. Но особенность интуитивистов в том-то и заключается, что они ничего не умеют делать по-старому, всё у них выходит по-иному. А поэтому нередко и уроки превращаются в творческие композиции и в них появляются такие импровизации, иногда неожиданные и для их автора, которые совершенно не предусматривались в плане, составленном накануне. Умеют творчески работать и учащиеся такого преподавателя; в их сочинениях не будет, может быть, столь излюбленных методистами цитат, но не будет и повторений текста

учебника, будут собственные мысли, будет искренность, непосредственность, творчество.

Но наряду с этим у интуитивистов имеются и иные, тесно связанные с их положительными качествами и отрицательные стороны. Это прежде всего зависимость работы такого учителя от его настроения, и отсюда наряду с высококачественными и очень посредственными, а иногда и просто неряшливыми уроками, когда преподаватель работает безо всякого подъема. Умение творчески вести урок, моменты наития и удачных импровизаций иногда приводят к тому, что такие учителя иногда плохо готовятся к уроку, плохо планируют его, надеясь на свои импровизаторские способности; да и хорошо спланированные первоначально уроки иногда тоже не удаются, потому что на них нередко учитель, увлекаясь, комкает план, не доводит урока до надлежащего завершения. Такие преподаватели хорошо обычно владеют речью, но в некоторых случаях не они, а их речь начинают владеть ими. Неладно у них бывает и со всякого рода оформлением: с чистотой тетрадей, с почерком ребят, с аккуратной и постоянной проверкой их письменных работ — всё это иногда ведется кое-как, даже недобросовестно. Учителям этого типа следует пройти суровую и длительную школу самовоспитания, самодисциплины и постоянно настороженного критического к себе отношения. Только при этом условии они смогут стать тем, чем могут и должны быть, — артистами в преподавании и истинными вдохновителями для превращения школьников в настоящих людей.

Эти нарисованные нами четыре породы педагогов, вероятно, не исчерпывают всех разновидностей учителей. Это всего лишь то, что мне на моем опыте удалось подметить. Но и эти четыре породы редко встречаются в чистом своем виде, а обыкновенно в различных комбинациях, что, впрочем, не лишает таких педагогов-гибридов своей индивидуальности, своеобразной породистости. Но и подобные гибриды вовсе не большинство учителей. Беспородные — вот кто преобладает пока что в рядах учительства, что, впрочем, не снижает их качества как добросовестных преподавателей, как чутких воспитателей.

Я сомневаюсь лишь в одном, могут ли они быть предметом подражания, могут ли они увлекать и вести куда-нибудь за собою своих питомцев. Я что-то не замечал, чтобы мальчишки бегали за ними следом, а девочки-среднеклассницы восторженно смотрели на них.

16. Разряды

Наказания и отметки — два вопроса, в которых больше всего сказывается отсталость нашей школы от жизни, а также ханжество, лицемерие и фарисейство некоторых лиц, иногда далеких от педагогического дела, но считающих себя вполне компетентны-

ми, чтобы судить, рядить, поучать и решать самые сложные вопросы воспитания.

Можно ли применять наказания или не следует?

В любой отрасли жизни — на производстве, в военном деле, в суде — такой вопрос может показаться попросту бессмысленным. Споры здесь допустимы только в одном направлении: как и какие меры наказания и поощрения надо применять. В учебниках педагогики и в соответствующих инструкциях этот вопрос тоже не только давным-давно решен положительно, но и выработан ряд четких правил, которыми должны руководствоваться все школы, все учителя. Правда, в истории педагогики были случаи, когда на этот вопрос давался отрицательный ответ. Это теория свободного воспитания и неудачные попытки воплотить эту теорию в жизнь в период младенчества советской школы и неизбежных в этом возрасте детских болезней.

И все-таки и теперь, через 40 лет, нет-нет, а этот вопрос пресерьезно ставится в дискуссионном порядке, на страницах педагогических журналов, и находится немало таких, которые считают всякое наказание «моветоном». Но это еще не совсем ханжество. В обиход нашей школы прочно вкоренился и иной способ избежать подобного «моветона», не затрудняя себя при этом необходимостью вспомнить о соответствующих правилах из учебника педагогики. Этот прием является уже ханжеством и лицемерием самой чистой воды. Этот прием известен каждому школьнику на его собственном горьком опыте и каждому взрослому из любого литературного произведения на тему об учащейся молодежи. Что делают многие педагоги, завучи и директора, когда ученик напроказил или получил несколько двоек? Они обычно вызывают родителей и делают им соответствующее внушение; родитель выслушивает таковое и дома расправляется с виновником по-своему, чаще всего просто выпоров его. Добродетель торжествует, порок наказуется. Никаких излишних хлопот, коротко, оперативно: мы обходимся без наказаний, могут похвалиться такие педагоги. В средние века испанские инквизиторы тоже могли похвалиться, что они никогда не проливают крови грешников. Эти кроткие христороубцы могли обходиться без такого «моветона» по одной простой причине: они предпочитали сжигать еретиков «в великолепных аутодафе».

Я в бытность свою воспитателем в школах обычного типа тоже прибегал к вызову родителей, но только делал это иначе. Прибегает, бывало, ко мне испуганный родитель и уже заранее всей своей мимикой выражает полнейшее во всем согласие со мной и готовность следовать всем моим указаниям. Но я в ответ на его жалобы на сына или дочь начинаю доказывать оторопевшему вдруг папеньке, что его сын или дочь, в сущности, очень славные ребята, но только им не повезло на родителей. От оторопи родитель переходит тогда к обороне, а иногда и к очень

эмоциональному наступлению, но чаще всего под давлением фактов сдается, мы дружески жмем друг другу руки, а на следующий день я пожиною уже плоды моей дипломатии: мой ученик озаряется теперь благодарной улыбкой, а спустя время уже сам присылает ко мне своего грозного родителя, чтобы он мог получить теперь отзыв от меня о поведении и успехах своего чада. Но это вовсе не означает, что я считал применение наказаний «методом».

И в школе им. Достоевского тоже применялись наказания первоначально в том виде, как это практиковалось раньше во всех закрытых учебных заведениях. Но вскоре стала обнаруживаться малая пригодность многих из этих мер. Прежде всего столь излюбленное прежде, до революции, оставление «без сладкого» или без обеда. Ведь сладкого-то в нашем меню вообще не бывало, если не считать минимальных порций сахарного песку к чаю, да и то бывавшего далеко не всегда. Оставлять без обеда тоже можно было недолго — только в первые месяцы существования школы, когда она только еще комплектовалась небольшими партиями, а пайки отпускались авансом в несколько большем количестве, чем было в наличии учащихся. А лишать обеда ребят потом, когда школа была укомплектована и все сидели на полуголодной пайке, было не только бесчеловечно, но и непрактично: в этом случае у ребят обнаруживалась такая хорошая товарищеская спайка, что они всегда делились своими порциями со «сломщиками», да и кухонные старосты тоже держались особых взглядов на методику наказаний и поощрений.

Приходилось искать других, более практичных и эффективных мер, и они были подсказаны нам самой жизнью. Дело в том, что у нас не только с питанием бывало всегда туговато, но и с обмундированием ребят было не только не лучше, а, пожалуй, и похуже, особенно в первые годы. История с ушанками и лаптями — всего один лишь из эпизодов, когда нам приходилось как-то выкручиваться из трудных положений. Поэтому и повелось докладывать ребятам о каждом приобретении и записывать все полученное или добытое в «летопись» в присутствии ученического актива и вместе с ним обсуждать, кому прежде всего следует выдать башмаки, рубаху, пальто и т.д. Часто возникали на этой почве горячие споры, и всегда находились обиженные, считавшие себя обойденными. И вот тут-то совершенно естественно и возникала мысль разделить всех ребят на разряды так же, как это делается всюду на производстве, где чем выше разряд, тем выше прилагаемые к рабочему требования, тем выше и причитающаяся ему зарплата.

Разрядов получилось пять.

В первом разряде те, кто не имел ни одного замечания в «летописи» в течение четырех недель. Перворазрядники пользуются еженедельными отпусками с субботы до понедельника, если у

них имеются родители или знакомые, известные заведующему школой. Перворазрядник пользуется правом прогулок в свободное время и в течение рабочей недели; он только должен, уходя, заявить об этом дежурному воспитателю и явиться к нему, придя в школу. Мы вполне доверяли перворазрядникам и никогда не имели случая раскаяться в таком доверии: шкидцы очень ценили такое к ним отношение.

Ко второму разряду относились те, кто за неделю не имел записей в «летопись». Они, так же как и перворазрядники, пользовались отпуском, но право свободной прогулки для них ограничивалось временем после обеда и началом вечерних занятий.

В третий разряд входили те, кто получал не более трех записей в «летопись» в течение недели. Такие пользовались лишь отпуском, если имели родителей, но правом свободной прогулки они не пользовались, а могли играть лишь во дворе школы или гулять группой в сопровождении дежурного воспитателя.

В четвертом разряде считались те, кто получил свыше трех замечаний, а поэтому и лишались как права отпуска, так и прогулок вне школы даже с воспитателем. Но если они за неделю не получали ни одного замечания, то переводились в третий разряд.

Наконец, в пятом разряде значились те, кто был замечен в воровстве, позволял себе насильничать по отношению к младшим или слабосильным товарищам, был виновен в умышленной порче школьного имущества и наглом поведении по отношению к педагогам. Такие не пользовались ни отпуском, ни прогулками вне двора школы; к таким мог быть применен и изолятор.

Все полученные за день замечания рассматривались на активе школы заведующим либо его заместителем. Каждый записанный имел право возражать против записей, и если ему удавалось доказать свою правоту, то запись вычеркивалась с согласия следавшего такую запись. Разряды же устанавливались воспитателями на еженедельных классных собраниях с правом апелляции заведующему школой.

При наличии разрядов распределение всяких благ очень упрощалось: оглашался список вещей, подлежащих распределению, старосты составляли список нуждающихся, а затем в порядке очереди по разрядам и распределялись эти вещи в присутствии дежурного воспитателя.

Сначала шкидцы отнеслись к введению разрядов с обычным для них зубоскальством и бравированием, и многие заявляли при этом очень самонадеянно: «Подумаешь, какая важность проходить неделю без замечаний! Захочу, прохожу без них хоть целый месяц!» Но оказывалось, что не так-то это легко и далеко не каждому это было по силам. Бахвалы тогда конфузились на ближайшем же недельном собрании, и над ними тогда посмеивались: «Ну, захоти, пожалуйста! Ведь тебе ничего не стоит захотеть!»

Таким приходилось серьезно призадуматься: ведь они до сих пор многим товарищам импонировали лишь своей дерзостью,

своими выходками против «халдеев» и казались ребятам чуть ли не героями. А вот теперь они оказывались какими-то слабосильными. Теперь разряды стали мерилom самооценки, испытанием своей волевой выдержки, своей ценности. И когда какому-нибудь закоренелому бузовику удавалось, наконец, попасть во второй разряд, то он весь сиял от радости. Больше того, бывали случаи, что такой второразрядник или третьеразрядник, получив лишнее замечание, начинал истерически кричать: «Накажите меня как хотите, только не снижайте моего разряда!» И это было вовсе не из-за тех выгод, которые давал добытый с немалым трудом разряд: здесь затрагивалось что-то гораздо более важное.

Пришлось подумать, как помочь таким ребятам. И такие средства были найдены: одно — снизу, самими ребятами, более удачное; другое — сверху, нами, педагогами, менее удачное.

Ведь помимо наказаний имеются всюду и награды, всякого рода поощрения: награждают же взрослых премиями, орденами, чинами, медалями. Шкилды были реалистами, а поэтому всякие внешние поощрительные украшения, которые так часто практиковались в школах Запада, у нас вызвали бы зубоскальство. Другое дело, если в «летопись» вносились такие поступки, как заступничество за обижаемого товарища, как хорошая инициатива, отлично выполненная работа или выполнение в порядке добровольчества, не по наряду, каких-нибудь тяжелых или неприятных работ. Такие поощрительные записи принимались в расчет при определении разряда, особенно когда ставился вопрос о его снижении. Но во всех случаях это должно было доводиться до сведения заведующего, чтобы не допустить при этом такого упрощенчества, к которому оказались бы склонны на первых порах не только ребята, но и некоторые воспитатели: «хорошая» запись аннулирует «плохую».

Мера, придуманная воспитанниками школы, непосредственно вытекала из столь принятого у беспризорников содружества двух товарищей — «сламы», при котором каждый должен был делиться со своим «сламщиком» всем, что имел, и во всем ему помогать. И вот в тех случаях, когда какому-нибудь четверто- или пятиразряднику никак не удавалось продвинуться вверх, нередко ему на помощь приходил «сламщик» и заявлял, что берет его на поруки. Этот обычай, как известно, вводится теперь на производстве, но у нас он был поставлен, по-моему, гораздо деловитее: «сламщик» не просто брал на поруки своего товарища — он еще и отвечал за него своим разрядом: всякое замечание, сделанное его товарищу, заносилось и в счет самого поручателя. А это налагало обязанность все время думать о своем товарище — как бы не подвести его, приходилось сдерживаться, обдумывать свои действия. Разряды, таким образом, развивали тормоза, умение управлять собою, вырабатывать то, что так ценят мальчишки, — силу воли, возможность стать настоящим мужчиной.

17. «Мы» и «они»

Основные приемы, применявшиеся в деле обучения и воспитания в школе им. Достоевского, теперь ясны. Остается лишь подвести итоги — определить, каковы же конечные результаты этих приемов. А мы уже говорили, что лучшим критериемом воспитательской работы любого педагогического коллектива является ответ на вопрос: удалось ли педагогам преодолеть то противостояние «мы» и «они», которое обычно возникает в любом учебном заведении? Макаренко в своей «Педагогической поэме» блестяще решил эту трудную задачу: у него совет командиров, состоящий из воспитанников в колониях и им. Горького, и им. Дзержинского, был главным орудием не только управления этими колониями, но и перевоспитания их питомцев. Здесь не было и не могло быть никакого «мы» — «они», здесь было только «мы», а поэтому получались и блестящие результаты.

Один из критиков школы им. Достоевского, литературовед, говорил: «Шкида была в более выгодном положении по сравнению с колонией имени Горького прежде всего потому, что воспитанников у Викниксора было гораздо меньше. Кроме того, школа имени Достоевского резко отличалась от колонии имени Горького и по возрастному составу своих подопечных. В шкиде в основном дети в возрасте от 10 до 13 лет. Возраст колонистов в колонии имени Горького колебался от 7—8 до 17—18 лет».

Я не литературовед, а поэтому не берусь оценивать с этой специальной точки зрения произведений художественной литературы, я могу судить о них лишь как читатель: сказать, что мне нравится и почему и что и почему не нравится. Точно так же, если портной мне неудачно сошьет костюм, я могу точно сказать, где он мне жмет и что мне в нем не нравится; но вряд ли я сочту себя вправе объяснять портному, как надо было кроить этот костюм и каким образом портной должен его перекроить и перешить. Так же обстоит дело и в других отраслях, начиная от сапожного ремесла и кончая телевизором новейшей и сложнейшей системы. Никакому заказчику не придет в голову учить сапожника, как надо тачать сапоги. Другое дело в области обучения и особенно воспитания. Здесь и по сию пору прав остается Лука Лукич: «Не приведи Бог служить по ученой части, всего боишься. Всякий мешается, всякому хочется показать, что он тоже умный человек».

Так обстоит и с вышеупомянутой критикой таких совершенно различных по своим особенностям и возможностям учебных заведений, как школа им. Достоевского, и колоний, которыми ведал Макаренко.

Да, возраст шкидцев при их поступлении не превышал 13—14 лет, а через 3—4 года, когда они заканчивали курс своего обучения, 16—17 лет. Но ведь всякий, кто хоть немного знаком с педагогикой и с психологией школьного возраста, знает, что это

как раз самый критический, самый трудный для родителей и воспитателей возраст в развитии человека, период упорного негативизма, когда мальчик перестает быть послушным ребенком, но не стал еще и юношей, уже умеющим в известной степени управлять собою. Поэтому нет ничего удивительного, что читателю «Республики Шкид», где отразилась эта возрастная особенность ее питомцев, и кажется, что там только тем и занимались, что бузили; такой читатель может, разумеется, не догадаться, что эта постоянная буза была, в сущности, лишь одним из проявлений игрового начала, которым бурлит обычно этот переходный возраст; ведь шкидцы всегда и во всем прежде всего играли: и когда учились и инсценировали учебные программы, и когда издавали свои многочисленные журналы, и когда образовали юнком, свою пионерско-комсомольскую организацию, и когда четвертое отделение основывало «Всемирную бузовую Империю Улиганию» с «Аркою Викниксора I» и «Аркою Эланлюм», которые должны были означать, «что при всей ненависти улиган к халдеям они сохранили уважение к выдающимся лицам этого враждебного государства». Игра эта захватила всю школу. Но вспыхнуло восстание в Кипчакии, одной из колоний этой империи (III отделение школы), и ее диктатор был арестован, а Курочка, предводитель восставших, взобрался на памятник Бузы и сказал: «От имени всей республики Шкид объявляю государственный переворот в империи Улигании. Довольно страна находилась под игом диктатора. Объявляю свободную советскую республику». Ребята наигрались вдоволь, и «за вечерним чаем Викниксор, мило улыбаясь», поздравил их с окончанием гражданской войны и предложил объединиться вместе с «халдеями» в Союз советских республик. При этом была объявлена амнистия всем пятиразрядникам.

Совсем иной состав был у Макаренко с самого начала работы его учреждений: к нему прислали шестерых восемнадцатилетних парней, они уже давно забыли детские игры и уже научились вооруженному грабежу. Два из них вскоре были арестованы за убийство, четверо остались в колонии и вместе с такими же великовозрастными парнями, присланными позже, не только прижились здесь, но в течение 5—6 лет, т.е. до 22—23 лет, были основным ядром колонии — знаменитым советом командиров, помощников Макаренко, которые руководили всеми ее отрядами и фактически состояли ее воспитателями, как, например, Георгиевский у пацанов. Это была большая удача Макаренко: здесь сразу пресекалась всякая возможность деления на «мы» и «они», здесь не могло быть и «халдеев», а лишь иногда бывали негодные педагоги. Насколько велика была роль этих командиров, бывших одновременно и воспитанниками, и воспитателями, видно хотя бы из того, что когда Макаренко уехал в Куряж, чтобы подготовить там все к переезду сюда горьковских колонистов, то он все дела по колонии поручил не педагогам, а одному

из командиров-воспитанников. Вот это-то обстоятельство и было решающим условием ее успеха. Здесь правило «поменьше учителя, побольше ученика» оказалось всего эффективнее. Вот почему в обоих произведениях Макаренко на первом месте — всегда трудящийся на полях или на производстве коллектив колонистов, затем — наиболее видные его члены, командиры и хозяйственники и только на третьем плане — педагоги, да и то по преимуществу воспитатели, а об учителях почти совсем не упоминается.

Мы уже говорили о втором отличии колонии имени Горького: в ее основу был положен сельскохозяйственный и иной физический труд — положен прежде всего самою жизнью, а не только педагогическими соображениями: с первых же дней ее существования перед первыми ее питомцами, вот этими восемнадцатилетними бандитами, поставлена была дилемма: либо работать, чтобы не голодать и не замерзнуть, либо продолжать прежние налеты. Двое предпочли второй, уже привычный им путь, но были арестованы и получили надлежащее возмездие, теперь уже безо всяких скидок на несовершеннолетие. Остальные учили это возмездие и принялись за работу. И этот коллективный, целесообразный, понятный им труд постепенно, но далеко не сразу перевоспитал их: ведь кражи у соседей и в своей же колонии не прекращались здесь чуть ли не до самого переезда ее в Куряж.

Совсем иное было в «Шкиде»: прибывавшие сюда ребята не только приносили с собою принципиальное отрицание, как мы уже упоминали, личности педагога, но еще всегда стремились чем-нибудь щегольнуть перед товарищами, каким-нибудь молодечеством, удалством, а это всего проще было проделать посредством всяких выходов по отношению к педагогам, начиная от почти обязательного зубоскальства по их адресу и кончая чистейшим хулиганством, причем на всякое сближение с «халдеями» здесь первоначально смотрели очень подозрительно и каждый больше всего боялся прослыть «легавам».

При такой атмосфере да еще при почти болезненном негативизме наших ребят решение задачи «мы» и «они» наталкивалось на очень большие трудности и требовало очень искусного подхода: лобовые атаки здесь не годились, всё надо было проводить методом косвенного внушения.

Разумеется, вовсе не следует полагать, что между нами и нашими питомцами были всегда непременно враждебные или хотя бы натянутые, холодные отношения. Нет — даже в моменты самой, казалось бы, беспричинной, безудержной «бузы» было больше игры, чем какой-либо вражды. И если по ее правилам, когда была объявлена Улиганией война «халдеям», надо было взять в плен пришедшего на урок преподавателя Алникпопа, то добродушный «дядя Саша», как его называли ребята, вовсе не впадал из-за этого в раж, а, признав себя пленником, садился

за стол и начинал урок, причем и «неприятель» ничего не имел против этого, раз условия игры не нарушались, и охотно занимался историей. Нет, наши шкидцы были в конце концов детьми, ценили хорошее к себе отношение и охотно сближались с воспитателями и, разумеется, никак не могли удержаться, чтобы в такие минуты не поделиться с нами не только своими горем и радостью, но и всеми школьными новостями и тайнами. Но это допускалось лишь при одном условии: говорить обо всем если не при всех, то при других товарищах, говорить не прямо, а намеками — тогда это не означало «легалить». С другой стороны, это обязывало и педагогов не давать какого-ни-

NB *Очень жаль, что записи В.Н.Сороки-Росинского о школе им.Достоевского не окончены. Многие мысли выдающегося педагога мы так и не узнаем. Но то, что он оставил нам, позволяет гордиться нашим педагогическим прошлым не менее, чем его настоящим. В сложнейших социальных условиях антигуманной среды он сумел создать школу практического гуманизма.*

Восточные мудрецы древности настоящим учителем считали того, кто умел узнавать новое, повторяя старое.

В.Н.Сорока-Росинский — педагог, осуществляющий связь поколений российских народных учителей, способствующий поступательному развитию современного образования в России.

будь хода таким сообщениям. Это было джентльменское соглашение двух сторон, говоря дипломатическим языком. Мы, педагоги, обычно знали всё, что у нас делается среди ребят, но ничего не могли предпринять методом прямого вмешательства, а должны были действовать методами косвенными, через наших же питомцев. Так, например, было инспирировано «восстание Кипчакии», когда «буза» — игра в Империю Улиганию стала затягиваться. Вот почему с организацией какого-нибудь подобия пионеров или комсомольцев пришлось выжидать, пока сами ребята не стали говорить об этом и не предприняли, наконец, решающих шагов. Разумеется, на свой фасон: организовали тайные собрания кружка политграмоты и не в классе, на что, разумеется, никакого согласия ни у кого не надо было спрашивать, а непременно в полночь, в пещере, при мерцающем свете фонаря, как у заговорщиков или подпольщиков. Собрание это, происходившее в дровяном сарайчике, было обнаружено дворником, принявшим ребят за налетчиков, явился Викник-

сор, грозное «Марш спать», а на следующий день не только разрешение организовать юнком, но и предложение повести за собою по пути коммунистического воспитания и всю школу, всех остальных товарищей. Вот при таком подходе «мы» — «они» исчезло. Юнкомовцы действовали теперь рука об руку с педагогами, боролись с нарушениями дисциплины, устраивали субботники, хотя кое-кто из ребят и смотрел на них как на предателей, как на легавых.

Правда, они оказались бессильны предотвратить те безобразия, которые произошли в школе, когда мне пришлось уехать в Москву на один из съездов. Безобразия эти, воровство и кутеж вне школы, произошли под влиянием недавно присланного к нам, вопреки моему протесту, пятнадцатилетнего подростка с уголовным прошлым. И все-таки юнком сделал всё, что мог: к моему приезду весь материал по этому делу был точно зафиксирован им в «летописи», и мне оставалось только, не тратя времени на совершенно бесполезные в данном случае разбирательства, проверить с помощью общественного мнения и этот материал, и отношение ребят ко всему делу. А для этого прибегнуть к варианту известного им из жизни эллинов остракизма: каждый ученик получил по листку и должен был написать фамилию наиболее виновного в этой истории. 36 листков оказались с известными нам уже по «летописи» фамилиями; остальные листки — без фамилий по вполне понятной причине: виновные воздержались — или с надписью: «боюсь писать — побьют».

Меня спрашивают: почему же юнком, сосредоточивший в себе лучшую часть ребят старших двух отделений, ничего больше не смог сделать? Почему не было разбора этого дела на общем собрании?

В «Педагогической поэме» есть место, где говорится, как Джуринская, одна из сотрудниц Харьковского соцвоса, с восхищением сказала после заседания совета командиров: «Ваш совет командиров — страшная сила». Вряд ли при этом Джуринская в достаточной степени учла и то обстоятельство, что командиры эти были вовсе не мальчиками, как она их называла, а взрослыми парнями и обладали великолепной мускулатурой.

Юнкомовцы этим достоинством не обладали: они были шупловаты.

КОММЕНТАРИИ

К стр. 17 **Путь русской национальной школы**

Серия статей. Впервые опубликованы в журнале «Русская школа» (1916 г., №№ 7—8, 9, 10—11, 12) за подписью В.Сорока. Включены (с сокращениями) в однотомник: В.Н.Сорока-Росинский. Педагогические сочинения. Сост. А.Т.Губко. — М.: Педагогика, 1991. Печатается по тексту издания 1916 г.

С. 26. Ушинский Константин Дмитриевич (1824—1871) — один из основоположников научной педагогики и народной школы в России, выдающийся русский педагог. Трудami в области педагогики и философии Ушинский еще в молодости выдвинулся в первые ряды крупнейших педагогов своего времени. Его работы «О камеральном образовании», «Человек как предмет воспитания — Главнейшие черты человеческого организма в приложении к искусству воспитания», «Вопрос о душе в его современном состоянии» и др. — выдающиеся произведения, трактующие проблемы философии и педагогики. К.Д.Ушинский — автор знаменитых учебников для народной школы «Родное слово» и «Детский мир».

Ведущим началом в педагогической концепции К.Д.Ушинского была идея национальной школы. Самым высоким, пламенным, сильным чувством он признавал патриотическое чувство. Основой и источником воспитания патриотизма являются история и язык народа, его жизнь в настоящем.

Идеи демократической и гуманистической концепции воспитания и образования, выдвинутые К.Д.Ушинским, — об основах создания подлинно народной школы, об антропологическом подходе к воспитанию, о соотношении в обучении и воспитании общечеловеческого и народного начал, — оказали большое влияние на развитие отечественной педагогики второй половины XIX — начало XX века.

С. 27. Стоюнин Владимир Яковлевич (1826—1888) — русский педагог и методист-словесник, продолжатель традиций К.Д.Ушинского, горячий поборник национальной школы, призванной воспитать человека и гражданина. Выступая против дворянской сословной системы воспитания, он полагал, что путем развития духа общественности, введения трудового начала в школьное обучение и хотя бы частичного уравнивания в правах на образование всех слоев населения школа должна добиваться постепенного сближения между образованным меньшинством и большинством народа. В.Я.Стоюнин являлся крупным методистом-словесником дореволюционной школы.

С. 29. Рачинский Сергей Александрович (1833—1902) — русский педагог, деятель народного образования. Биолог, профессор Московского

университета, после выхода в отставку (1868 г.) полностью посвятил себя просветительской деятельности, созданию и развитию начальной сельской школы. Основал школу для крестьянских детей в своем имении в селе Татеве Бельского уезда Смоленской губернии. Под влиянием С.А.Рачинского в ближайших селах и деревнях были организованы школы, где преподавали учителя, воспитанные на идеях Рачинского.

Основное внимание в деятельности школы, обучающей письму, чтению, правилам арифметики, хоровому пению, уделялось национально-религиозному воспитанию. По мнению С.А.Рачинского, русская начальная школа «должна быть не только школой арифметики и элементарной грамматики, но, прежде всего, школой христианского учения...».

В силу своих взглядов и убеждений С.А.Рачинский критически относился к образовательной реформе 60-х годов.

С. 31. Наторп Пауль (1854—1924) — немецкий педагог и философ, видный представитель педагогического течения социальной педагогики. Для Наторпа воспитание — прежде всего воспитание воли. Он признавал, что в обществе существуют противоречия, но причина их, по его мнению, заключается не в социально-экономических отношениях, а в сознании самих людей. Воспитание в духе общности должно служить устранению и предупреждению всех социальных конфликтов.

Наторп выступал за создание единой школы, равной и обязательной для всех детей на первой ступени (6-летняя народная школа) и доступной для всех на второй ступени (дифференцированная школа). Важную роль Наторп придавал трудовому принципу в обучении, побуждающему детей к активной деятельности, к самостоятельному творчеству. Стронник широкого внешкольного образования взрослых, которое рассматривал как средство смягчения социальных противоречий.

С. 49. Говоря об отрицании семьи как фактора воспитания, Сорока-Росинский имеет в виду взгляды, сложившиеся под влиянием западно-европейских философов Дж.Локка, Ж.Ж.Руссо, К.А.Гельвеция. Суть этих взглядов заключалась в формировании «новой породы людей» путем изоляции воспитанников от пагубного влияния общества, предрассудков и пороков старшего поколения.

В России горячим сторонником этих идей был И.И.Бецкой (1704—1795), считавший, что путем изоляции от общества можно будет воспитать людей, преисполненных добродетели и готовых служить своему Отечеству. При поддержке Екатерины II он создал систему закрытых учебно-воспитательных учреждений сословного характера, в том числе Воспитательные дома в Москве и Петербурге, Коммерческое училище, Смольный институт благородных девиц с мещанским отделением и т.д. Такими же идеями руководствовались при создании Царскосельского лицея (1810 г.).

Однако история показала, что отторжение детей от семьи и общества не приводит к желаемым результатам.

С. 74. Герbart Иоганн Фридрих (1776—1841) — видный немецкий философ, психолог и педагог. Предпринял попытку теоретически обосновать педагогику. Философия, по Герbartу, указывает цель воспитания, психология — пути достижения этой цели.

Педагогическая теория Гербарта, в особенности его теоретическое обоснование педагогики, идея воспитывающего обучения и разработка методических приемов, учитывающих воспитательные возможности учебных предметов, оказали большое влияние на последующее развитие теории и практики воспитания во многих странах.

С. 81. Холл Гренвилл Стенли (1846—1924) — американский психолог, один из основоположников педологии, сторонник экспериментальной педагогики. Основные работы Холла относятся к области детской и педагогической психологии. В качестве методов исследования детской психики он широко пользовался вопросниками, которые затем были заменены тестами.

В объяснении психологического развития ребенка Холл опирался на биогенетический закон, в соответствии с которым в детскую и педагогическую психологию вводился принцип рекапитуляции (сокращенного повторения основных этапов развития человеческого рода). Формирование детской психики трактовалось как фатальный переход от одной фазы развития человеческого рода к другой (охотничьи инстинкты, образ жизни воинственных племен и т.д.).

Идеи Холла были популярны в педагогике и психологии советской России начала 20-х годов (П.П.Блонский, Е.А.Аркин и др.).

С. 93. Лай Вильгельм Август (1862—1926) — немецкий педагог, теоретик экспериментальной педагогики. Исходил из биолого-психологической трактовки единства воспитания, умственной переработки воспринятого и выражения сложившихся представлений соответствующими действиями. Решающее значение в педагогической практике придавал организации действия, в понятие которого включал любую практическую и творческую деятельность учащихся и их поведение. Основное значение придавал учебному моделированию, химическому и физическому эксперименту, рисованию.

К стр. 99 **Национальное и героическое в воспитании**

Статья впервые опубликована в журнале «Вестник знания» (1915 г., № 1) за подписью В.Росинский. Включена (с сокращениями) в однотомник «В.Н.Сорока-Росинский. Педагогические сочинения». Печатается по тексту издания 1915 г.

К стр. 113 **От принудительности к добровольчеству**

Статья впервые опубликована в педагогическом сборнике «Трудовая школа» (1923 г., № 4—5) за подписью В.Сорока-Росинский. Включена (с сокращениями) в однотомник «В.Н.Сорока-Росинский. Педагогические сочинения». Печатается по тексту издания 1923 г.

К стр. 127 **Трудновоспитуемые**

Статья впервые опубликована в журнале «Педагогическая мысль» (1924 г., № 2) за подписью В.Сорока-Росинский. Включена в однотомник «В.Н.Сорока-Росинский. Педагогические сочинения». Печатается по тексту издания 1991 г.

Работа была написана в 50-е годы и по существу представляет мемуары В.Н.Сороки-Росинского. Рукопись осталась незаконченной в силу трагической гибели ее автора. В виде отдельной книги была опубликована (с сокращениями) в 1978 г. издательством «Знание» под названием «Школа Достоевского». Полный текст рукописи включен в однотомник «В.Н.Сорока-Росинский. Педагогические сочинения». Печатается по тексту издания 1991 г.

С. 144. Главсоюзос — Главное управление социального воспитания и политехнического образования Наркомпроса РСФСР. Учрежден в 1921 г. Наряду с научно-педагогической секцией Государственного учебного совета был ведущим подразделением Наркомпроса в области школьного обучения и воспитания. Осуществлял руководство массовыми школами через местные органы народного образования, в составе которых имелись свои подразделения. В 1930 г. Главсоюзос был упразднен. Его функции перешли к сектору массовой политико-просветительной и школьной работы Наркомпроса.

С. 145. Куряж (под Харьковом) — с 1926 г. местонахождение колонии им.Горького, возглавляемой А.С.Макаренко, которая была воспитательным учреждением для детей с негативным социальным опытом. История колонии, труд педагогов отражены А.С.Макаренко в книге «Педагогическая поэма».

С. 145. В высказывании В.Н.Сороки-Росинского о «последних криках зарубежной педологической моды» отразилось то негативное отношение к педологии, которое активно внедрялось в педагогическое сознание после известного постановления ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов».

Педология, т.е. наука о детях, — течение в психологии и педагогике, возникшее в конце XIX века на Западе. Первые работы педологического характера относятся к началу XX века (в зарубежных странах С.Холл, Дж.Болдуин, Э.Мейман и др.). В России в годы, предшествующие Октябрьской революции, развитие педологии связано с именами психологов А.П.Нечаева, К.И.Поварнина, Н.Е.Румянцева, физиологов и гигиенистов П.Ф.Лесгафта, Ф.Ф.Эрисмана, психиатра Г.И.Россолимо и др. Видное место в пропаганде педологии принадлежит В.М.Бехтереву. В советское время (20-е — начало 30-х годов) развитие педологии связано с именами П.П.Блонского, Л.С.Выготского, М.Я.Басова, А.Б.Залкинда и др.

Педология как наука исходила из принципов, существовавшим образом менявшихся сложившиеся в прошлом подходы к изучению детей. Прежде всего — отказ от изучения ребенка «по частям», силами различных наук. Педологи пытались прийти к синтезу знаний, с разных сторон обращенных к ребенку, стремились изучать его в развитии, в тесной связи с социальной средой, в которой живет и развивается ребенок. Выдвинув задачу сделать науку о ребенке практически значимой, перейти от познания ребенка и его мира к его изменению, педологи развернули педолого-педагогическое тестирование, консультирование, проводили работу с родителями, делали первые попытки наладить психологическую диагностику развития ребенка.

В научных основах педологии и практической деятельности педологов были свои достоинства, но были и недостатки. Исключительно ценной была попытка видеть детей в развитии и изучать их в целом, комплексно. Вместе с тем творческого синтеза разных наук, изучавших ребенка «по отдельности», не получилось, объединение оставалось во многом механическим. В практике нередко использовались недостаточно надежные диагностические методы, которые не могли дать точного представления о возможностях тестируемых детей. Прежде всего это относится к распространенным в среде педологов попыткам с помощью тестов определять так называемый коэффициент умственной одаренности (IQ) учащихся, что приводило к неправильным практическим выводам.

Но, кроме научных споров и разногласий, отрицательное отношение к педологии было вызвано чисто политическими причинами. Изучение роли наследственности и влияния социальной среды на развитие ребенка стало рассматриваться как пособничество расизму, дискриминации детей пролетариев и т.п.

Последствия расправы над педологией, которая стала называться «антимарксистской, реакционной наукой о детях» (БСЭ, изд. 1-е, 1939), были поистине трагичны. Был нанесен большой ущерб развитию детской и педагогической психологии, полностью загублена разработка методов психологической диагностики ребенка, которая стала развиваться со значительным опозданием. Лишь с конца 80-х годов начали развиваться педагогическая социология, этнография детства. Отечественная психология стала заниматься воспитательными аспектами межнациональных отношений, неформальными объединениями подростков и другими проблемами, столь активно разрабатывавшимися педологами, которые отражают различные составляющие социальной среды. Поскольку В.Н.Сорока-Росинский писал свою работу в 50-е годы, он косвенно отразил существовавшую в официальной педагогике отрицательную оценку педологии.

С. 152. Бурса — общежитие при духовных учебных заведениях. Отличалось тяжелыми условиями жизни воспитанников (запущенность помещений, плохая пища и одежда), жестоким отношением к ним со стороны преподавателей. Общественное мнение о бурсе сформировалось в связи с известной книгой писателя Н.Г.Помяловского «Очерки бурсы», описавшего жестокие нравы, царившие в ней. Критики деятельности Сороки-Росинского использовали ярлык «бурса» для дискредитации педагогической системы, созданной в школе имени Достоевского.

С.152. Синедрион — высшее государственное учреждение и суд у древних евреев. А.С.Макаренко, чьи высказывания цитирует и поддерживает В.Н.Сорока-Росинский, использует этот термин как имя нарицательное, обозначающее несправедливое и недоброжелательное судилище. В данном случае речь идет о заседании Наркомпроса Украины, где А.С.Макаренко выступил с докладом.

С. 154. Гусовские программы — имеются в виду учебные программы, разработанные Государственным ученым советом при Наркомпросе (ГУС). В соответствии с этими программами предметное содержание образования заменялось комплексным, которое в полной мере стало реа-

лизываться в начальной школе. Каждую комплексную тему (например, «Знакомство со школой», «Начало весенних работ», «Наша Родина — СССР» и т.д.) предлагалось рассматривать в трех аспектах — природа, труд, общество (по гусовским схемам — в трех колонках). В средней школе, однако, предметная система сохранялась. В то же время вводились комплексные темы, объединявшие знания из разных дисциплин.

По замыслу создателей комплексных программ, они должны были нести в школу новое революционное мировоззрение, укрепить связь с жизнью, вырабатывать целостный взгляд на мир, ликвидировать разобщенность знаний, содержащихся в учебных предметах. Программы ГУСа начали активно внедряться в жизнь с 1923 г. Очень скоро обнаружили их недостатки: они не давали школьникам систематических, прочных знаний, не вырабатывали у них необходимых навыков в чтении, письме и т.д. Пресловутые три колонки были непонятны массовому учителю, противоречили всему его прежнему опыту, на местах работа по комплексам подчас приобретала анекдотический характер.

В 1931 г. школа вернулась к предметной системе.

С. 154. Дальтон-план — организация учебной работы, нацеленная на индивидуализацию процесса обучения. Впервые такая система работы была применена американской учительницей Еленой Паркхерст в начальной школе г.Дальтона. Свой опыт она обобщила в книге «Воспитание и обучение по Дальтоновскому плану», которая была издана в США в 1919 г. и вскоре переведена в СССР.

В работе по Дальтон-плану советских исследователей привлекали возможности индивидуализации обучения, развития у учащихся самостоятельности и плановости в их учебной деятельности. Однако практика показала, что эта система значительно принижает роль учителя, который используется в качестве консультанта, сводит на нет коллективные формы работы, сильно усложняет учет знаний учащихся. Кроме того, работа по Дальтон-плану могла быть успешной только у опытного учителя, в ином случае она приводила к негативным результатам. В массовой практике работа по Дальтон-плану распространения не получила.

СОДЕРЖАНИЕ

Виктор Николаевич Сорока-Росинский — взгляд в будущее <i>Р.Б.Вендровская</i>	5
Путь русской национальной школы	17
Национальное и героическое в воспитании	99
От принудительности к добровольчеству	113
Трудновоспитуемые	127
Школа им. Достоевского	143
<i>Комментарии</i>	218

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В «Антологии»
используется ранее
не применявшийся
в практике Российского
учебного книгоиздания
прием фокусирования
на страницах книги
не всегда совпадающих
позиций —

автора классического
наследия;

составителя тома, ученого,
излагающего свои взгляды
во вступительной статье
и комментариях,

и первого читателя,
учителя, сегодня смотрящего
в глаза своим ученикам,
призванного сегодня
реализовывать идеи
гуманной педагогики.

«Если бы каждый первоклассник
предназначался к занятию
государственных должностей,
где необходимо иметь
хорошо воспитанное
государственное чутье
и чувство огромной
нравственной
ответственности», что было
бы тогда,
каким стало бы общество...
— мечтал на разломе
исторической судьбы России
мудрый учитель.

Но на оборотной стороне
этой «золотой педагогической
медали» самой его жизнью
высечены невысказанные
слова:

«Если бы каждый учитель
наших детей смог
воспитать...» и т.д.

Неужели всё это из области
педагогической фантастики,
а не удел творческой воли
учителя?..

Ш. Амонашвили
Шалва Амонашвили