

Проф. М. М. РУБИНШТЕЙН.

ПРОБЛЕМА УЧИТЕЛЯ.

МОСКОВСКОЕ АКЦИОНЕРНОЕ
ИЗДАТЕЛЬСКОЕ ОБЩЕСТВО
МОСКВА — 1927 — ЛЕНИНГРАД



ПРЕДИСЛОВИЕ.

Мне не раз приходилось в печати подчеркивать, что как ни мотивировано усиленное внимание к вопросам методики, педагогической техники и практики, тем не менее с каждым днем становится все яснее, что принципиальные и теоретические вопросы педагогики не должны не только отпадать, но и отступать на второй план. Только в живом единстве этих сторон создается подлинная действенная педагогика.

В работе „Проблема учителя“ я сознательно неставил себе задачи разработать конкретные планы для педагогических учебных заведений. С моей точки зрения, как я это стремился показать в моей книге, это дело уже не такое трудное, когда четко выявятся те основы, на которых должно строиться педагогическое образование. Вот эти основы, понятие, структуру и принципиальные черты педагогической подготовки я и стремился дать. Моя книга является таким образом попыткой продумать самые основные черты проблемы учителя. Исчерпать все связанные с этим вопросы я не мог и не стремился к этому не только потому, что некоторые вопросы нет возможности трактовать, но и потому, что вопрос о педагогическом образовании со всей полнотой можно решать только тогда, когда ясно определены черты образования вообще; всем ясно, что педагогическое образование зависит от этой своей основы. Таким четким решением этой основной проблемы я не располагаю сейчас не только по объективным условиям, но и по субъективным: ряд лет я работаю над проблемой образования, но пока мне не удалось уйти дальше подготовки материала для ее решения. Вот почему я смотрю на данную мою книгу, как на предварительный и неполный очерк решения проблемы учителя. За всякие поправки и критику по существу буду очень благодарен.

Для некоторых рецензентов, приписывающих мне чужие воззрения, замечу:

1) Утверждение, что я дуалист, есть чистый вымысел, неоправдывающийся ни одной моей работой. Дуализм бытия был мне всегда чужд.

2) Мои воззрения не имеют ничего общего с бытийственным или метафизическим идеализмом; я держусь монистического взгляда на бытие и считал и считаю, что эти вопросы решаются положительным знанием и только им. Я придаю идеям и идеалам большое творческое, действенное значение, но как нормам, мотивам и целям.

3) Точку зрения общечеловеческую я считаю неправильным противопоставлять социалистической; этой позиции я держусь в следующем смысле: не знание и культура оправдываются тем, что они совпадают с пролетарским, социалистическим движением, а пролетарское, социалистическое движение оправдывается тем, что оно в основных чертах совпадает с общечеловеческим интересом и может взять на себя представительство истинной культуры и науки, если оно правильно поймет себя.

4) В этом смысле я вижу в отстаивании современной трудовой школы защиту не узко классовой школы, а подлинно образовательного культурного пути.

1. Введение.

Наше время — время методик, время в значительной степени педагогической техники, иногда переходящей в тяжелую форму педагогической рецептуры. Это имеет свои глубокие причины, на которых нет нужды останавливаться здесь; но именно то, что на горизонте вырисовывается все с большей четкостью опасность педагогического фельдшеризма, заставляет снова и снова подчеркивать, что в потоке методического и педагогически-технического интереса грозят потонуть другие вопросы, представляющие не меньший интерес в педагогической культуре и не менее важные. Это проблемы основного, принципиального характера, это вопросы устоев педагогики. Если раньше можно было говорить о нездоровом перевесе теории, то теперь с полным правом можно отметить не менее вредное пренебрежение к ней во имя исключительного внимания к методам и педагогической технике. Здоровый рост педагогической мысли и педагогической практики неумолимо требует сочетания этих двух сторон, тем более, что углубление в теорию, проведенное с достаточной глубиной и широтой в педагогике, само собой приведет к более устойчивым практическим выводам.

К числу таких вопросов огромного принципиального значения принадлежит и вопрос о психологии и подготовке учителя, — та проблема, которой и посвящена данная работа. Конечно, такие вопросы коренного значения не решаются в один прием. Работа эта не первая и она, без сомнения, не последняя. Она только вклад в обсуждение данного вопроса, — весь вопрос только тогда станет для нас ясным, когда в нашей литературе он будет отмечен с достаточной энергией и освещен со всех сторон рядом работ.

В новейшей педагогической литературе и практике не раз отмечалась мысль, что та педагогика является лучшей, которая в большей степени делает педагога излишним. Если приглядеться с этой точки зрения ко многим методам и приемам современной трудовой школы, то нетрудно в них заметить указанные нами черты. Этим стремлением дышит не только Дальтон-план, но оно вообще присуще всем

путем, в которых сказывается лабораторный и исследовательский момент. Продумывая эту мысль дальше с достаточной последовательностью, могут притти к выводу, что роль и значение педагога не увеличивается, а уменьшается и тем больше, чем последовательнее и глубже проводится идея самодеятельности и самоорганизации учащихся. Уже теперь часто говорят: нет учителя, педагога, а есть инструктор, организатор.

Так можно было бы подумать, но это далеко не так в действительности. Все существо современной педагогики, взятое с достаточной глубиной и смыслом, говорит нам о значительном передвижении в функциях педагога, но не об умалении их значения. Усложнение начинается уже с того, что прямые упрощенные подходы к ученику теперь по своей тенденции сменяются во многих случаях скрытым руководством, которое от этого не становится проще, а наоборот, требует большого умения, такта и изобретательности. Все современные методы вместе с тем неизбежно предполагают значительно повышенную и углубленную подготовку у педагога. Но и это не все: современный педагог с каждым шагом вперед все меньше может оставаться при одних голых учительских функциях; он не просто становится сознательно в положение воспитателя, но воспитательные задачи пропитывают каждый его шаг. Эти задачи расширяются настолько, что в наше время на первое место в роли педагога господствующее течение ставит функцию социального организатора. Все это должно будет дальше привлечь к себе наше внимание. Здесь я хотел бы подчеркнуть, что проблема учителя не только не стала менее значительной, но у нас есть все основания утверждать, что она никогда еще не приобретала такого огромного значения, как в наше время.

Помимо тех причин, на которые я указал только что и на которых мы остановимся дальше, у нашего времени есть свои исключительные основания сгустить этот вопрос до пределов первостепенной, коренной проблемы школы. Новая школа это — прежде всего новый педагог. Это положение представляется правильным даже тогда, когда широкая жизнь с ее объективными условиями еще не созрела для новых форм, но школа с живым педагогом, чувствующим новые зарождающиеся побеги грядущей действительности, может сложиться отчасти и в такой неблагоприятной обстановке в удачную форму и пытаться пробиться в своей собственной небольшой среде к новым формам жизни. Конечно, такое новаторство в целом терпит обычно неизбежное поражение, но оно способно некоторое время держаться, используя то, что мы обыкновенно живем мнением не среды вообще, а общественным мнением дан-

ной своей социальной среды, которую такой педагог и стремится организовать по новому¹⁾). Таким образом могли возникать и некоторое время существовать отдельные передовые попытки практического осуществления новых типов школы, эти своего рода педагогические оазисы в старом отживающем окружении. Так был возможен в свое время Песталоцци с целым рядом черт, далеко ушедших от своего времени, так мог пробиваться некоторое время, например, Оуэн, Толстой и т. д. Так и в наше время рвется на простор целый ряд практических проб в Западной Европе, не взирая на противоречие существующих окружающих условий. Для новой школы новый педагог это первое и последнее слово, это коренное условие ее возможности.

И вот в современных условиях, когда старая школа ушла безвозвратно, и мы стоим перед необходимостью создать новую школу во имя новой жизни и применительно к новым требованиям существования и культурных запросов, проблема педагога в своем значении удвоилась, утроилась, может быть, удесятерилась. Все революционные эпохи естественно должны прежде всего обратить свое внимание на создание нового учителя. Можно с полным правом сказать, что по тому, каким учителем довольствуется данная общественность, можно судить об ее культурном уровне и жизнеспособности. Народ, который может мириться с тем, что его детей, — его будущее, — ведут более слабые, худшие культурные силы, не имеет будущего, не может ждать ничего хорошего в культурном соревновании. Вполне понятно, что величайшие педагогические течения возникают в эпоху переломных катастрофических событий, в эпоху революций. Так возникла теория Платона; так в пламени войны, изгнания и скитаний выросло учение Яна Амоса Коменского; так вырос Руссо и Песталоцци, если взять понимание французской революции не узко, сбрасывание цепей в физическом смысле это только один из актов, — коренной переход к свободе, настоящее освобождение должно совершиться в перерождении самого человека, в его культуре, в прогрессе науки и техники. Но тогда этот процесс в коренной своей части, хотя далеко и не весь, совершается и должен завершиться в новой школе, которая должна выпустить новых людей, — людей, которые бы органически не могли жить под гнетом, для которых их человеческое достоинство было бы таким же непременным условием их существования, как воздух. Таким образом в наше время великого устремления к новым социалистическим

¹⁾ Эту черту общественного мнения как мнения той среды, в которой мы живем, я отметил в моей работе „Социально-правовые представления и самоуправление у детей“, 1925, изд. „Право и жизнь“, Москва.

формам жизни нужно особенное внимание обратить на школу и в ней на учителя.

Это подчеркнутое внимание к проблеме учителя резко сказалось и сказывается на взбаломученном войной и революцией Западе, особенно в Германии. В последней поток литературы об учителе не только не уменьшается, но все возрастает. Достаточно беглого просмотра немецких журналов, чтобы убедиться, какое внимание там уделяется теперь проблеме учителя, при чем во всем совершенно ясно сказывается мысль, что для Германии, прошедшей через военный разгром, одно из коренных средств в борьбе за самоохранение и за удержание своего положения в культуре — это ее школа и ее учитель. Редкая книжка немецкого журнала не отмечает проблему учителя в той или иной форме. В трудные минуты общественной жизни мы начинаем понимать, что в школе, в учителе перед нами великая государственная сила. Но и она останется бессильной, если мы ограничимся одними программами, одним провозглашением новых принципов, не подготовив новую живую силу, способную применить новые идеи и новое содержание. Новые методы и программы быстро захиреют в мертвых рутинных руках.

Наша действительность нам показала, как новые названия комплекса и Дальтон-плана часто покрыли в итоге старое, престарое содержание, логические схемы, тот же задаваемый урок и т. п. Трудно привести более назидательный и более тревожный пример, чем возросшую потребность в педагогических рецептах, чем педагогический фельдшеризм, и это в то время, когда вся суть новых современных методов коренным образом исключает всякие трафареты и требует как от учителя, так и от самой молодежи собственной инициативы, самодеятельности и ощущения живой жизни. Равнение на среднюю норму теперь становится в школе большим вопросительным знаком, и все больше пробивается мысль полного раскрытия и использования в социальном направлении каждого в меру его сил и одаренности в максимальной степени. Учет края, места, времени, трудовой деятельности населения данного района говорит совершенно ясным языком об индивидуальных путях. Везде свои интересы и весь общий образовательный процесс должен протекать на своих особых путях на местах. И тем не менее все рвутся к указке, к трафарету, рвутся к тому, что вопроса никогда исчерпать не может, и легко забывают о том, кто является первым и основным ключом, — об учителе, о собственной голове.

В радикально поставленном вопросе, программа, план или учитель, если бы он мог возникнуть под давлением тяжелой действительности, не может быть колебаний, кому

нужно по значению и важности отдать первенство: учителю и только ему; с плохими программами, но с живым учителем, обладающим умом, педагогическим тактом и любовью к делу, школа может существовать и даже достигать некоторых успехов, но без него она окажется совершенно безнадежной, как бы ни были хороши программы и планы. А сейчас у нас есть тенденция переоценить значение таких точно разработанных программ и планов в ущерб вниманию к проблеме самого учителя. На это мы и хотели бы указать в нашей попытке специально остановиться на вопросе об учителе, его психологии и образовании. Для нас это первый и коренной вопрос педагогики. С этой мыслью мы и подходим к нему. Заметим мимоходом, что современная советская действительность уделяет очень много внимания учителю, но это внимание по преимуществу напоено стремлением к его политическому воспитанию, а поскольку речь идет о его педагогической подготовке, центр тяжести лежит в методических интересах и в педагогической технике. Я далек от мысли возражать или умалять значение методов и педагогической техники, но это не все, а главное, — они не первое: первенство принадлежит проблеме учителя, на которую и нужно прежде всего обратить усиленное внимание. Проблема учителя — первая и важнейшая проблема всей педагогики, всей постановки народного образования, всей системы просвещения, всей судьбы народной культуры: с нее нужно начинать и ею нужно кончать. Учитель — это первое.

Правда, у нас пока еще нет вполне твердых и достаточно глубоких основ для решения всех вопросов, связанных с проблемой структуры и образования учителя. Поэтому было бы правильно в этом отношении оставить открытыми возможности для соответствующих опытов. Мы в данном случае возьмем главным образом проблему психологии педагога и его образования. Вопрос об его общественной подготовке мы сознательно оставляем в стороне, хотя значение его для нас несомненно. В данной книге мы пытаемся дать материал для решения только одной части вопросов, — именно тех, которые с нашей точки зрения представляются недостаточно освещенными в нашей литературе.

2. Понятие учителя и его содержание.

При всем нашем существующем нерасположении к теоретическим определениям мы должны остановиться на несколько минут на выяснении содержания понятия учитель, так как не редко здесь подразумевается далеко неодинаковое содержание.

Один из немецких авторов, проф. А. Фишер, очень удачно отметил в своей книжечке об учительской профессии, что она в сущности представляет собой продукт некоторой исторической ненормальности, что она порождена необходимостью возместить исторически в силу глубоких экономических и вообще объективных условий возникших недочетов в взаимоотношениях старшего и младшего поколения. В самом деле. Наиболее нормальное с теоретической точки зрения положение должно было бы сложиться так, что те, кто произвел на свет новые существа, не должен был бы ограничиваться физическим родительством, но вместе с тем здоровый инстинкт поддержания кровно связанной с ними жизни должен был бы вести его дальше, а именно к тому, чтобы они стали родителями своих детей и в духовном смысле. Примитивная действительность и показывает нам, что там родители берут на себя и дальнейшие воспитательско-образовательные функции, как бы они просты ни были, и прививают своим детям необходимые с точки зрения окружающих условий умения и знания. Но уже там большая часть такой воспитательской работы предоставляемая природным естественным условиям и более или менее широкой окружающей среде, тем более, что и сами дети скоро обнаруживают стремление выйти за пределы семьи и с ростом начинают вести определенную борьбу за свою самостоятельность, подчиняясь влиянию более широкого социального фактора. Дальше весь процесс этих взаимоотношений складывается в сторону невозможности удовлетворить нужды подрастающих людей и взрослых в их отношении к их детям одними родительскими силами. Прежде всего с ростом культуры быстро обнаруживается нужда в таких знаниях и воспитательном воздействии, которых семья и родители не могут дать не только потому, что они не обладают соответствующим дарованием, но и потому, что они не располагают для этого необходимыми знаниями.

Обычно принято отмечать, что в отношении детей к родителям сказывается черта консервативного порядка, когда они стремятся вырастить детей в своем духе, сделать их „как мы“ (эту черту подчеркивает, например, Толстой). Коренная причина столкновения отцов и детей, как известно, и лежит в этом стремлении родителей, неизбежно сталкивающемся с не менее энергичным и биологически глубоко обоснованным стремлением детей не дать прошлому и уходящему захватить себя и приспособиться к новой жизни, к своей поре.

Но в сущности этим вопрос о взаимоотношении родителей и детей не исчерпывается. На ряду с стремлением родителей удержать связь с детьми, сохранить, так сказать, родовую цельность и связность тот же здоровый инстинкт гонит их к тому, чтобы стремиться помочь своим детям приспособиться к новым условиям жизни. Таким образом в нормальных отношениях родителей к своим детям живет противоречивое стремление, антиномия, которой они никогда сами разрешить не могут. Положение усложняется еще тем, что с каждым шагом культуры вперед все резче пробивается сознание, что природа далеко не всегда обеспечивает возможность совпадения этих двух форм родительства, физического и духовного; родить детей еще не значит быть пригодным и для их воспитания, по крайней мере в условиях требований культурной жизни.

Таким образом родилась, росла и растет мысль о передоверии своих функций кому-либо другому, более приспособленному к выполнению этой задачи в той ее части, которая не требует кровной связи, т.-е. не базируется на родственных эмоциях, на инстинктивной связи и т. д. Всем нам хорошо известно, что многие и многие говорят о возможности в будущем усовершенствованном государственном строе с здоровой экономической основой совсем освобождать родителей, не чувствующих призыва к воспитанию своих детей, от этих обязанностей. Таким образом с точки зрения семьи и ее отношения к выращиванию детей наметилась передача функций прежде всего образовательных в узком смысле этого слова, но не только их, а также и некоторых воспитательных сторон. Чем больше в хозяйственном развитии заработный труд отрывался от своих непосредственных форм, и таким образом и от непосредственного воспитательского воздействия, тем больше вырисовывалась эта необходимость заместить выпавшие непосредственные воспитательные элементы чужим воздействием. Нет сомнения, что в современных условиях эта тенденция передачи семьей своих функций суррогативному фактору не только не уменьшается, но наоборот, все возрастает. И мы уже давно слышим целый ряд предостерегающих голосов (например,

Наторп, Фишер, Рубинштейн)¹⁾ от полного освобождения взрослых и от духовно-родительских обязанностей.

Как бы то ни было, но фигура учителя выступает здесь перед нами в форме заместителя, некоторого суррогата родительства. И можно не без основания думать, что в этом источнике лежит отчасти некоторая доля недооценки педагогической профессии, потому что следом за ней идет аромат временности, только заместительства, которое в безупречно организованных формах может и не быть представленным. Не даром находятся авторы раньше и теперь, которые видят в педагоге и педагогике зло.

Но это только одна сторона. Уже в примитивной общественности ярко выявился момент заинтересованности в детях общества в целом. Культурный рост государства не только не уменьшил эту заинтересованность в подрастающем поколении, но он усложнил и углубил ее во всех отношениях. Теперь можно сказать, что ни одно государство, если оно жизнеспособно, не может отказаться от своих претензий определять образование и воспитание детей и молодежи вообще. Государство и общество не могут рассматривать детей как частное дело семьи и родителей. В социализме эта черта еще более сгустится; они здесь предъявляют свои требования, а так как нет никаких гарантий, что семья в силах и захочет исполнить эти требования, государство и общество вынуждено взять на себя необходимую часть этих забот. В то время как в несложных условиях примитивной общественности, также заинтересованной в детях, можно было ждать, что все необходимое будет сделано бессознательно-подражательным путем, путем воздействия данной социальной среды, современные государство и общество уже не могут ждать всего от этого пути, потому что современная социальная среда представляет собой клубок сложнейших взаимоотношений, которые говорят на разные голоса и их вообще не легко расслышать; конкретно в современном обществе с педагогической точки зрения не одна среда а их много, — стоит только припомнить класс, профессию, социальное положение, национальность, и т. д. тот или иной круг, в котором вырастают данные дети, — все они воздействуют по разному. Таким образом современное государство и общество вынуждены, помимо организации общей жизни, стремиться организовать специальное воздействие не только в форме самой среды, но они также должны передоверить свои функции в части сознательного воздействия особому органу, которым и является учительство.

¹⁾ М. М. Рубинштейн. „Семейное и общественное воспитание в их взаимоотношении“.

Можно отметить в связи с этим, что еще сравнительно недавно на арене претендентов на воспитание нового поколения ожесточенно боролись четыре претендента: семья, общество, церковь и государство; во многих странах эта борьба продолжается и теперь. Можно было бы показать с полной ясностью в истории отдельные моменты возникновения и борьбы этих претендентов, а вместе с тем проследить, как они шли в передоверии своих функций, которых они не могли выполнить сами, все тому же учителю, оставляя за собой в таком случае соответствующее право на контроль. И в современных формах школы можно было бы без труда установить ясные следы влияния и борьбы этих отдельных элементов как в содержании, так и в форме работы и жизни школы.

Таким образом педагог выступает перед нами как заместитель или представитель, объединяющий, — далеко не всегда без противоречий, — разнообразные интересы различных групп. На первом месте должны были бы стоять интересы самих детей, но этот элемент стал выдвигаться сравнительно недавно, отчасти потому, что предполагалось, что эти интересы представлены родителями, а отчасти потому, что тут нет организованной самостоятельной группировки, которая была бы способна говорить о своих правах наравне с другими. Поэтому в учителе нашли свое отражение не только требования семьи и нужды самого подрастающего человека, но и ожидания государства и общества в различных его формах, профессии, социальной принадлежности и т. д. При этом речь идет не только о рассудочной части взращивания человека, об обучении, но и о воспитании. Так было и исторически, хотя и до сих пор еще многие педагоги-практики решительно восстают против присвоения им воспитательских функций.

Передача функций шла и идет по двум линиям, воспитания и обучения. Существенно при этом отметить, что первыми начала передаваться не дидактические функции, а граждански воспитательные (военное воспитание, культ, гимны, пение, физическая культура, технические жизненные умения и т. д.); позже передаются функции обучения, большей частью это момент вообще их возникновения. Позже они становятся самостоятельными, пока не встал вопрос о ясном понимании отношений воспитательных и образовательных элементов в работе педагога.

В связи с этим отметим тот элемент, о котором почти не говорят, но который также существует и играет фактически большую роль в определении педагога, это его собственные запросы и интересы. Но об этом мы будем говорить дальше.

До сих пор мы говорили о передаче семье, обществом, государством тех своих функций, которые направлены на приспособление к действительности. Но это далеко не все.

Все они, как и особенно сам индивид, обращены другой своей стороной к культурным ценностям самого разнообразного характера, все заинтересованы в том, чтобы индивид вырастал не только в направлении приспособления к действительности, но чтобы он был способен приспособлять ее к себе в различных отношениях и углублять и творить ее заново путем комбинирования и преображения ее в ее частях. Таково отношение к технике, искусству, науке, общественным формам и т. д. Эти ценности на пути своего роста и углубления слагаются в такую мощную силу, что она способна теперь предъявлять свои права на воспитание, и мы в переносном смысле вправе говорить о новом претенденте — культуре, требования которой далеко не совпадают с предыдущими факторами. Таким образом отсюда идут все возрастающие требования к педагогу, — требования, делающие его представителем интересов не только данного времени, но и повелительно диктующие ему не терять из виду тех итогов всех времен, которые объединены под общим названием культурных ценностей или просто культуры, включая сюда самого творца этой культуры, коллективного и индивидуального человека.

То, что педагог направлен не непосредственно на эти ценности в своей педагогической работе, а на юных людей, носителей, хранителей и возможных творцов этих ценностей, это дела нисколько не меняет. Миссия воздействия на современность во имя будущего и ценного будущего, миссия хранителя и продолжателя культуры, остается за ним. Если служба обществу, государству, семье, как через них и самому индивиду, фактически преобладает в смысле приспособления к нуждам данного момента, то по ценности над всем должны господствовать культурные ценности, как всеопределяющий фактор, дающий свет и смысл жизни. Правда, наш культурный уровень еще не позволяет нам подчинить наше образование таким критериям целиком, может быть, даже это человечеству никогда не удастся, но с соответствующими ограничениями эта мысль продолжает жить и должна крепнуть во всех образовательных системах. В великой борьбе за деклассированное общество, за освобождение человека весь пафос, весь подымающий смысл лежит именно в этой сфере: в том, что человек организует свою жизнь так, что борьба за существование возьмет только низшую часть его сил, а все остальное он получит возможность отдать на творчество культуры в форме объективной и личной. Таким образом в педагоге говорит то, что можно условно назвать его вневременным представительством, его культурной миссией.

В итоге приходится констатировать, что ни одной из перечисленных функций педагог не исчерпывается, а наобо-

рот, — в современных условиях они все должны быть представлены в его работе и все они, как я надеюсь отчасти показать дальше, заинтересованы в том, чтобы педагогическая функция не становилась чрезмерно односторонней в пользу одной из них.

Так складываются в общих чертах задачи современной школы и педагога. Они теперь ясно осознаны прежде всего не только в том отношении, что их задача служит хранителем и передатчиком накопленного человечеством богатства знаний и культурных приобретений, но у них имеется и другая задача, — открыть перспективы и возможности к дальнейшим завоеваниям, окрылить такие пробы уже на школьной скамье, хотя бы только в формальном смысле. Их задача не только охранительная, но и творческая. Отсюда открывается целый ряд выводов, на которых мы остановимся ниже.

Прежде всего уже отсюда становится совершенно ясным, что педагог не может быть только учителем, что его задачи много шире. Современная школа должна 1) учить, т.-е. передавать знания, но не только их, а она должна 2) прививать методы и навыки, 3) она должна воспитывать и при том, хотя бы она целиком и не брала на себя такой миссии, 4) она должна культивировать интерес к культуре и творчеству ее, и 5) она должна взять на себя задачу организовать положительно - воспитательную возможность жить в школе. Эта последняя задача приобретает настолько большое значение в наше время, что встречаются определения современной трудовой школы в форме „школы, организованной как жизнь“ (Рубинштейн), а в Зап. Европе уже слышится тенденция перейти просто к термину „школа жизни“, стремясь создать из школы своеобразное „жизненное сообщество“¹⁾. Эта задача не является изолированной, она пропитывает всю современную методику и содержание образования. Все это значит, что педагог не может быть замкнут в узкие рамки чисто педагогического дела в прежнем смысле, а к нему прежде всего нужно приложить все следствия, которые будут вытекать из понимания школы как жизни.

Так шаг за шагом пробивается брешь в традиционном образе учителя. Не даром современность пытается найти для его нового содержания даже новые термины, пытаясь назвать его то групповодом, то педагогом-консультантом, то социальным организатором и т. д. В наше время это усложненное понимание задачи и элементов учителя пошло

¹⁾ См. очень ценный, обстоятельный труд проф. Александра Фортунатова „Трудовая школа в ее историческом развитии“, изд. „Мир“, 1926 г.

настолько далеко, что возникает опасение, не сотрутся ли вообще тут всякие грани с большим ущербом для дела, и на горизонте появится бесплодная фигура минимого энциклопедиста, отягощенная всеми задачами вплоть до роли исследователя ученого и жизненного практического деятеля. Конечно, это было бы не тем, к чему стремится педагогическая современность, это была бы гипертрофия, педагог не должен превращаться в универсальный аппарат для ращения юных людей. Все эти стороны, которые отметили и мы здесь, особенно важно подчеркнуть, чтобы в педагогических задачах не утратилась перспектива и направление на воспитание в целом, а не только одной частицы его. Для учителя отсюда вытекает только с логической последовательностью то, что школьное обучение, оставаясь на своем месте, должно упорядоченно насытиться в своих отдельных стадиях и в целом той дозой воспитательных функций, которая может раскрыться на них, и помочь связаться со всей широтой воспитательных задач.

Таким образом, педагог-преподаватель отдельного предмета не становится прямым воспитателем, а он ведет свой предмет, учитывая всю широту его воздействия, куда неизбежно войдут и в форме, и в содержании воспитательные отражения. Только мертвый урок не содержит в себе этих элементов, да и там воздействие есть, но только отрицательное. В сущности и воспитатель, и учитель в современном понимании идет к человеку, но только один от поведения и характера, а другой от знаний и науки, но цельность должна быть сохранена везде. Так в общем итоге организованного воздействия и должна сложиться гармоничная цельность. Ученик в идеале здесь преподносится как то, что в философии называют живою ценностью — совокупностью.

Но это достижение только тогда перестанет казаться утопией, когда учение и всякое специализированное воздействие будут сознаваться как один процесс, в различных формах охватывающий все частные пути как свои отдельные или частичные формы, которые в общем итоге дают одно целое. Тот отрыв, который создался исторически между отдельными формами педагогического процесса и между ним и жизнью, должен быть понят как то, что надо преодолеть. В современной педагогике это направление на цельность и надо рассматривать как огромное положительное достижение.

Так сохраняется дифференцированное воздействие разных факторов, школы, семьи, общественной среды и т. д., и весь вопрос только в том, куда в отдельных стадиях и в отдельных этапах, как и в одновременном их действиях переносится центр тяжести. Учитель — учитель не потому,

что он не воспитатель, а потому, что центр тяжести его работы, подход его к ученику лежит в области обучения; воспитатель—воспитатель не потому, что он не учитель, а потому, что центр тяжести его задач лежит в воздействии на характер и поведение юного человека, но и он учит, как и учитель воспитывает¹⁾). Дифференциация может и должна проходить дальше, по различным школам, уклонам, среде, но все-таки в здоровой педагогической среде над всем должен реять идеал образования человека в целом. От этой задачи не освобождает никакая школа, даже профессиональная. Дифференциация может и должна пойти дальше по возрастам, по месту и времени и т. д.

В общем итоге в современном педагоге можно было бы, если взять его в вполне завершенном несуществующем виде, отметить: 1) учителя, 2) воспитателя, 3) жизненного организатора и 4) проводника культуры. Такой универсальный тип для большинства утопия, но в некоторой доле все черты должны быть в каждом педагоге, какими бы специальными задачами он ни был занят. Нам особенно важно подчеркнуть этот момент, так как в данной работе нас интересует именно учитель. Нам важно при этом отметить, что это нас не освобождает от обязанности помнить о педагоге вообще и учесть другие его стороны. Попутно отметим, что воспитание просто само по себе невозможно, оно должно на чем-нибудь протекать, оно есть окраска деятельности практической или теоретической. Поэтому им может быть или учитель, или организатор жизни в той или иной форме.

В зависимости от того, какой смысл вкладывается в понятие учителя, определяется и масштаб и характер его подготовки: если задачи его это — насаждение житейско-технических навыков и сведений, то тогда для него может оказаться достаточным узко профессиональное и практическое образование; если в нем будет подчеркнут „образователь человека“, тогда ему прежде всего нужно дать общее образование и характер; если он не только учитель, но и воспитатель и социальный организатор, тогда его подготовка должна быть не только теоретической, но и практической и широко социально фундаментированной; если он и хранитель культуры, то его образование должно глубоко пополниться причастностью к культуре и т. д.

При этом мы стали бы напрасно стремиться внести сюда совершенную точность определения, потому что в учителе все эти элементы должны находиться и находятся в подвиж-

1) Этот принцип подчеркивает и наша современность. См., например, работы Н. Крупской, А. Смирнова, А. Белякова, как и „Основы строительства народного образования“.

ном состоянии не только по отдельным ступеням школы, но в каждой отдельной стадии его работы, даже в одном уроке или занятии в зависимости от того, какой материал в данный момент прорабатывается, в какой мере он открывает простор для выявления теоретических или воспитательных моментов, как в данную минуту слагаются интересы и отношения с учениками, чем живо данное юное общество и сам учитель. Так в нем может в центре стоять задача дать научное знание и метод, как основная задача учителя; но рядом могут слышаться нотки социального воспитателя, который предназначен руководить юными людьми в приобретении социальных характера и навыков. Наконец, он всегда встречается с задачами социального организаторства,— с задачей создать целесообразные условия для выполнения учебных и воспитательных целей. В понятие целесообразности в функциях социального организатора входит задача организовать ее так, чтобы она не только удовлетворяла двум первым требованиям, но и выполняла бы самостоятельную задачу поддерживать и развивать у детей и юных людей вообще чувство жизни, своей жизни, в данное время, в данную пору. Эта задача не только самостоятельно ценная, но она диктуется и требованиями методико-педагогической целесообразности, так как чем больше и глубже создается чувство собственной жизни в данную пору (введение „собственных переживаний“ в педагогический процесс) тем более благоприятные условия создаются для образовательно-воспитательной работы вообще.

В такой форме намечается широта действия педагога вообще и учителя в частности; таким путем намечается ответ и на естественно возникающий вопрос о том, по чьей инициативе организуется работа педагога. Ясно, что она может возникать и протекать по побуждению в духовной или материальной форме со стороны целого ряда претендентов на воспитание, передающих свои функции: это может быть прежде всего государство, которое может даже в меру своих нужд и средств пытаться исключить все другие формы, создавая единую и исключительную государственную школу; это может быть общество, которое ставит свою школу на ряду с государственной; это может быть частная школа, стимулируемая семьей, как это часто встречалось раньше, например, в России существовала и существует на Западе конфессиональная школа, созданная церковью и ее интересами; может существовать школа, порождаемая инициативой самой молодежи или ее фикцией в форме свободных юных общин; наконец, может возникнуть и часто возникает школа по собственной инициативе педагога. Последняя форма возникновения школы и педагога приобретает особенно большое принципиальное значение, так как в эту форму

обычно, как показал исторический опыт, отливаются почти все действительно новаторские начинания в педагогике. Таким путем шли не только Коменский, Песталоцци, филантрописты, Толстой и др., но этим же путем идут и сейчас многие педагоги в защите своих педагогических идей. При нормальных условиях все эти стимулы деятельности педагога вполне законны и каждый из них несет свою функцию; здесь в сущности просто оказывается то разнообразие, в которое складывается жизнь большого целого и без которого прогресс оказался бы задержанным. Но вместе с тем, конечно, таким путем не устраняется необходимость создания единства, и потому государство оставляет за собой в случае допущения разных форм ведения школ право контроля и устранения прямых противоречий.

Таково в общих чертах содержание, вкладываемое в понятие педагога и в частности учителя. Если мы теперь на момент обратимся к существующим определениям, то там мы не найдем ясного ответа, а иногда столкнемся с прямым недоразумением. Например, Кершенштейнер определяет педагога так: „Педагог это — жизненная форма социального основного типа, действующая из чистой склонности к становящемуся, несовершеннолетнему человеку, как своеобразному будущему носителю вневременных ценностей, на чью душевную формуцию она в состоянии оказывать влияние в меру его особой образовательной гибкости и находить в таком осуществлении этой склонности свое высшее удовлетворение“¹⁾). В этом определении, кстати сказать, дышащем чисто немецкой любовью к схематизации, многое, если не все, должно вызывать возражения. Прежде всего в этом определении идет речь о нормативном типе и при том чрезвычайно одностороннем. В нем отмечаются только идеальные субъективные побуждения учителя, которые должны быть в учителе по призванию. Но и тут можно указать на черту, которая обозначает неправомерное сужение: признак направленности на несовершеннолетних вовсе не обязателен; фактически подавляющее большинство учителей и педагогов вообще имеет дело с юными людьми, но опыт Советской России показал, какой огромный масштаб может принимать работа учителя в среде взрослых и учитель от этого не перестает быть педагогом. Не надо забывать, что со всеми признаками, которые Кершенштейнер отмечает в педагоге и с которыми мы подробнее разберемся дальше, человек может и не быть педагогом, а приложить в жизни свои силы в другом деле или просто не найти себя. Таким образом, неся в себе педагога в потенции, он будет работать и может быть не без успеха

¹⁾ G. Kerschensteiner. „Die Seele des Erziehers“ s. 40.

в другой области. В этом определении нет признака социальной роли педагога, его отношения к органам воспитания. В конце концов, если мы возьмем широкую жизнь и ее возможности, то мы без всякой натяжки должны признать, что воспитательное и даже образовательное воздействие идет от всех нас друг к другу в бессознательной и иногда осознанной форме. Мы пойдем дальше и скажем, что иногда некоторым людям может посчастливиться встретить такой живой воспитательный и образовательный источник, который является для них более решающим и ценным в педагогическом отношении, чем все учителя вместе взятые, живые и книжные. И все-таки это не то, о чём говорит Кершенштейнер и что интересует нас здесь. Современность пытается с полным основанием самым серьезным образом учсть действие таких воспитателей, которых принято называть „бессознательными“, как товарищеская, общественная, среда, и т. д., но все-таки это не педагог и не учитель в точном смысле этого слова. Определение Кершенштейнера не передает даже существенных черт в другом отношении: отношение к культурным ценностям, подчеркнутое им и отмеченное и мною, не исчерпывает всего вопроса, оно первое идеально, но реально оно второе; в последнем отношении чрезвычайно существенно подчеркнуть задачу приспособления к фактическим условиям существования, естественным и общественно-государственным, чтобы вторая задача не повисала в воздухе и была возможна. Вместе с тем необходимо отметить, что и в области ценностей воспитание не является творчеством ценностей, а только подготовлением к нему живых сил. Только в переносном смысле можно говорить здесь о творчестве ценностей, именно живых ценностей, — самого юного человека. В меру этого оправдано и некоторое чувство „авторской“ гордости, присущей родителям и воспитателям, когда при их воздействии вырастает известная заметная культурная сила.

Некоторые из недостающих здесь элементов четко намечают „Основы строительства педагогического образования“ в СССР. Не стремясь дать определение педагога или учителя, они отмечают в нем, что „новый педагог прежде всего должен быть общественным организатором детства и юношества, ставящим школьное дело так, как его требуют идеалы рабоче-крестьянского государства“. Нужно считаться с тем, что здесь идет речь об основах, которые ставят своей задачей дать отправную точку и определяющий принцип, а в дальнейшем необходимо раскрыть вложенные сюда возможности. В этом смысле нужно отметить, что в идеалы рабоче-крестьянского государства должны войти во всей широте своей и глубине культурные ценности, а не только голо государственные задачи. Мы дальше надеемся

отметить, что сама суть государственности, в особенности нашей не позволяет остановиться на узком понимании этих идеалов. Речь, ведь, здесь идет об основах, а не о пределах. В современном подчеркивании в педагоге-учителе социального воспитателя и организатора детской жизни лежит глубокий положительный смысл, и приведенное нами положение „Основ“ выдвигает коренной момент. Этот смысл совершенно ясно вытекает из попыток выйти, как я отметил раньше, к той форме школы, которую подчеркивают как „школу жизни“. При этом социальный воспитатель и социальный организатор не совпадают друг с другом, а только все время перекрещаются друг с другом и это требует, конечно, их подчинения известному объединяющему принципу. С нашей точки зрения таким принципом может быть только принцип всестороннего образования человека.

Если бы мы все-таки попытались определить понятие учителя или педагога, не страшась риска схематизации и неполноты, то мы думаем, что такое определение могло бы уложиться в следующую форму: педагог это—социальный деятель, действующий по поручению той или иной социальной организации или по собственному почину и ставящий своей задачей целесообразно организованную помочь росту юных людей в направлении наилучшего общего и специального приспособления к окружающим естественным, социальным и культурным условиям, экономного усвоения приобретенных в культурном опыте прошлого знаний и умений, укрепления их индивидуального и социального характера и раскрытия в них углубленного интереса и творческого отношения к культурным ценностям, действуя частью непосредственным образом, частью побочными путями, как организатор опыта, как выражатель государственно-общественных интересов, как социальный корректив, как носитель и сеятель культурных ценностей. В какой мере педагог выполняет эти задачи и в какой степени он оказывается пригодным для выполнения их, это уже является дальнейшим вопросом, не меняющим существа определения; это основа для уяснения того, каким требованиям должен удовлетворять педагог, чтобы выполнить свое назначение.

Отсюда становится ясным понимание учителя и воспитателя. Это частные формы педагога, возникающие в зависимости от того, куда переносится центр тяжести в задачах и труде данного социального деятеля: если в центре стоит задача помочь в усвоении знаний и научных навыков и раскрытие отношения к интеллектуальной культуре, перед нами учитель; если речь идет о характере и приспособлении, перед нами воспитатель, и т. д., при чем остальные задачи не исчезают, а только сводятся на попутные.

Я не думаю рассматривать это определение, страдающее при том некоторой длиннотой, как исчерпывающее. Разные эпохи подчеркивают в педагоге разные элементы, как это делает, например, современная советская педагогическая мысль. С этой стороны уклоны и оттенки, как и пополнения, становятся совершенно неизбежными.

3. Структура учителя.

От понятия учителя наша мысль естественно обращается прежде всего к тому укладу, который характеризует учителя с положительной стороны. В новое время лился и льется поток чрезвычайно обильной литературы, описывающей психологию и строение учащегося, но у нас как-то мало отмечается то, что учитель представляет для психологии и педагогики не менее интересный и важный предмет изучения. Конечно, можно сказать, что изучение детей и вообще растущего человека в достаточной мере дает косвенно указания на то, чего надо ожидать от учителя, какими свойствами он должен обладать, а затем мы ждем, что общее изучение человека вообще принесет нам и в этом отношении кое-что полезное. И в том, и в другом соображении многое правильного, но это далеко не все. Прежде всего это косвенные указания. Приходится с большим прискорбием отметить, что в наше время, с увлечением, иногда преувеличенным неоправданными надеждами, изучающее различные профессии и пригодность к ним, педагогическая профессия оказалась опять-таки на задворках. Характерно, например, что в книге по психологии профессий Баумгартен о телефонистках, машинистках, вагоновожатых и т. д. идет речь о каждой профессии в отдельности на нескольких больших страницах, а профессии педагога удалено только десяток строк с ничего незначащим содержанием. И это не случайность: прямых работ, посвященных психологии учителя и его профессии, мы могли бы указать очень немного.

Меж тем в этой области во всяком случае не менее, чем в какой-либо иной, правильна мысль, что было бы необычайно полезно знать природные и культивированные свойства, которые полезны в профессии педагога. Здесь это особенно важно потому, что в ней предъявляется целый ряд требований к личности самого учителя, к его нерационализируемым чертам, и от определения его пригодности к педагогическому делу зависят живые люди, настоящие и будущие. Всем хорошо знакомо явление, когда умный, образованный и даже любящий детей человек может оказаться в роли плохого педагога, может возбудить острое нерасположение детей к себе и даже ненависть; у него нет

тех свойств, без которых нельзя быть педагогом, он оказывается не на месте. Не надо забывать, что это „не на месте“ может быть и в пределах одной профессии. При этом нужно считаться с тем, что обычные типы устанавливаются в применении к обычной обстановке, к себе равным, к объективному течению. В педагогике же взрослый человек попадает в особую среду не только в отношении возраста, но и требований и взаимоотношений; ему дается совершенно иная установка и поэтому решать вопрос общежитейской пригодностью и общим учением о типах трудно.

Поэтому вполне понятно, что проблема учителя ждет своего внимательного изучения с точки зрения тех психологических свойств, какие требуются учительской профессией. Но и не только их, а вопрос должен быть поставлен шире в том смысле, что должен быть захвачен весь уклад учителя в положительном смысле этого понятия, т.-е. речь должна идти о живой структуре облика учителя, а в этом случае должны быть привлечены и другие элементы, а не только психологические свойства. Все это становится вполне понятным, если мы вспомним, что в данном случае речь идет о поведении живого человека, о его деятельности, в которой все дано в живой слитности. Таким образом и мы дальше, если и будем пользоваться термином психологические свойства, то только в условном, расширенном смысле. В этом направлении отчасти и идут имеющиеся в небольшом числе первые опыты изучения психологии учителя в Германии.

Я в данном труде не располагаю материалом, который дал бы мне возможность нарисовать эту структуру учителя в достаточно полном виде. Даже новая большая книга проф. Деринга „Психология учителя“, недавно вышедшая в Германии, представляет почти исключительную трактовку методов изучения, только скромно и очень осторожно намечая возможные выводы. Вопрос этот еще не созрел в достаточной мере. Тем не менее я попытаюсь дать общий очерк предварительного характера, тем более, что дальнейшее изложение должно пополнить содержание этой главы некоторыми новыми штрихами.

Французский автор Гей считает для учителя необходимыми следующие свойства: 1) Он должен обладать хорошим здоровьем, хорошим состоянием органов чувств, хорошим зрением, слухом, отсутствием косоглазия, зяйкания и др. пороков речи, членораздельной речью, хорошим тембром и модуляцией голоса. 2) В области умственных способностей он должен отличаться здравым смыслом, гармоническим сочетанием отдельных качеств, ясным умом,—анализирующим и квалифицирующим,—любовью к учению, способностью к рисованию. 3) В сфере моральных качеств ему

необходимы кротость, мягкость и спокойствие, безупречные нравы и скромные вкусы¹⁾). Не трудно убедиться, что этот список страдает очень большими недостатками, неполнотой, иногда излишеством, неопределенностью и т. д.

Также мало говорят и другие указания. Характерны в этом отношении признаки, указанные Кершенштейнером. Он отмечает как основное свойство чистую склонность к формированию индивидуального человека; способность следовать этой склонности успешным образом, своеобразную черту обращения именно к растущему юному человеку; устойчивое определенное влияние на развитие юного человека. Эти очень ценные признаки также нуждаются в большом дополнении, как я это надеюсь выяснить дальше. Относительно новых немецких работ, причисляя сюда Кершенштейнера, Деринга, нужно сказать, что они стоят под большим влиянием Шпрангера и его классификации жизненных типов: все они отмечают в учителе социальную жизненную форму. Чрезвычайно глубоко подчеркнул в учителе эстетическую черту Эрнст Вебер в своем труде „Эстетика как основная педагогическая наука“. Таким образом обычно теперь фигурируют эти две,—социальная и эстетическая,— черты в учителе, как основные. Наконец, в современной советской действительности, в „Основах строительства народного образования в РСФСР“ в учителе подчеркивается организатор и общественник, как и социально-политический пропагандист.

Мы прежде всего должны отметить, что структура учителя всегда будет рисоваться в отдельные эпохи с некоторыми уклонениями и видоизменениями, и тем большими, чем крупнее эпоха, чем она радикальнее идет по новому пути в построении народного образования и школы: она приносит с собой новые пути, методы, новые взаимоотношения всех трех сторон, учеников, учителей и внешней среды; она резко меняет социально-правовое положение учителя и т. д. Психология и облик учителя в трудовой школе и по трудовым методам, как лабораторные, исследовательские, комплексные, проектные пути, не могут быть теми же, как в старой школе с иным укладом и с иным содержанием образования и с иными требованиями. Мы в наше время придаем больше значения собственным переживаниям ученика, его самодеятельности, запросам и т. д. Педагог не стал излишним, его ответственность и требования к нему даже повысились, но они уже не те. Для современности характерны попытки,— правда, далеко не всегда удачные,— перевести контроль над работой и ее итогами на рельсы самоконтроля учащихся. У современных методов

¹⁾ Цитирую из Баумгартен „Психотехника“, стр. 126.

обучения есть заметная тенденция становиться путями жизни. Эта сторона особенно подчеркивается у нас. Так во всех своих статьях Н. К. Крупская¹⁾ идет именно в этом направлении, как и вся программа ГУС'а. Но для таких путей, конечно, нужен иной уклад, чем мы его мыслили раньше. Правда, это не исключает возможности нарисовать общую картину свойств учителя, которые вообще присущи этой профессии, но переходя к деталям, мы всегда должны учитывать данное время и его условия.

С таким же правом можно отметить целый ряд особенностей у учителей различных ступеней, потому что они предъявляют в отношении воздействия, методов и содержания различные требования, хотя и тут имеется общая основа. Более глубокий психологический анализ выявляет целый ряд черточек своего рода душевного сродства илиозвучия между учителями и их питомцами, но детство и юность в их различных ступенях звучат далеко неодинаково, они часто крайне резко отличаются в своем направлении и интересах²⁾. Различные эпохи несут с собой различный тонус, одни более вялы, другие напоены энергией и все это очень ярко оказывается и в детях данной эпохи, а следовательно и в тех требованиях, которые предъявляются к учителю и его структуре: известный сдвиг здесь неизбежен; то, что в одном случае представляется достоинством, в другом может опуститься на уровень недостатка. История дала не мало таких образцов и в переоценке этических, культурных и жизненных понятий, как это было, например, с понятием „смирения“ (срвн. античное время, средневековье, новое время и нашу эпоху) и в области педагогики. Эти требования вариируют отчасти по полу и иногда очень заметно; все мы знаем, что деревенская и городская, рабочая и интеллигентская аудитория далеко не совпадают в своих вкусах, установке и интересах. И в жизни с этим приходится считаться, так как часто человек, оказавшийся не на месте в одной группе, может найти свое призвание в другой. Различия эти могут итти настолько далеко, что можно с очень серьезными основаниями взвешивать проблему возрастной пригодности учителей на различных ступенях, хотя у нас научная мысль и наши знания для этого еще далеко не созрели. Дальше мы добавим несколько слов в пояснение этого вопроса, когда мы в общем очерке нарисуем себе некоторый общий уклад личности учителя, его структуру, так как тогда для нас станет яснее и проблема возрастной пригодности.

¹⁾ См., например, „На путях к новой школе“ 1923, май, стр. 13: „Ближе к жизни!—Таков должен быть лозунг“.

²⁾ Сравн., например, М. М. Рубинштейн „Очерк педагогической психологии“, 4-е изд., 1927, по указателю понятий.

В современной литературе, трактующей проблему учителя, с особенной настойчивостью и энергией выдвигается черта социальная. Так Кершенштейнер, используя классификацию, данную Шпрангером, в своем труде „Душа воспитателя“, пишет: „Мы называем человека, у которого преобладают, как основные, чувства симпатии и расположение, социально направленным человеком. И вот душа воспитателя представляет собой душу социального типа. Не каждый социально направленный человек обладает с необходимостью натурой воспитателя, но каждая подлинная педагогическая натура должна принадлежать к социальному типу“. Поэтому Кершенштейнер считает, что „в личной ценности учителя социальная природа, основной закон любви является решающим моментом, а не теоретическое отношение“. В том же направлении идет проф. Деринг, который отмечает,— также руководясь классификацией Шпрангера,— что у учителя преобладает социальный и эстетический тип, в то время как политический и хозяйственный типы и сами чувствуют себя мало удовлетворенными, и дети их не любят, и успех их вообще в педагогическом деле обыкновенно очень мал.

Сам Шпрангер дает этому социальному типу такое определение ¹⁾, что в нем основной чертой является „обращение к чужой жизни“, что человек этого типа ощущает себя положительно и по настоящему только в выявлении другого человека. Там, где это свойство выступает в жизни как все-определяющее начало, мы говорим о настоящей любви. Шпрангер подчеркивает, что отсюда необходимо исключить все социальные акты, основанные на обдуманной цели, потому что дело в последнем случае не в социальном моменте, а в каких-либо иных интересах. В социальной форме жизни он имеет в виду первичное влечение, но только подымющееся в сознание, осмыщенное и просветленное. Высшей формой такого социального настроения и является любовь. Такой тип как бы ищет растворения в чужой личности. Для него может даже совершенно исчезать стремление к справедливости и объективности и заменяться упоенным утопанием в росте и созревании чужого „я“. С этой точки зрения сторонники этого взгляда подчеркивают, что в педагоге дана специфическая форма социального типа, направленная не вообще на человека, а на растущего юного человека; некоторые, как Кершенштейнер, к этому добавляют, что это стремление к юному растущему человеку имеет в виду его не безотносительно, а как „носителя вневременных ценностей“, на чью формацию можно оказывать влияние в меру его особой образовательной гибкости и на-

¹⁾ «Die Lebensformen», стр. 171.

ходить в таком осуществлении этой склонности свое высшее удовлетворение¹⁾.

В этой черте социального типа, без сомнения, отмечается коренная черта в характере подлинного педагога, но она требует целого ряда ограничений и дополнений. Прежде всего нужно отметить, что любовь, как апофеоз социальности, может возбуждать целый ряд оправданных сомнений, потому что есть форма любви, которую изящная литература изображала часто как величайшую форму эгоизма и пожирания чужой личности. Для любви характерно стремление к слиянию, к взаимопоглощению, но оно может достигаться на различных путях,—как самопожертвования, так и полного поглощения другого. Таким образом нужно отметить, что здесь речь о любви первого типа. Вместе с тем мы надеемся дальше показать, что в этой социальности типа учителя социальные требования, как справедливость и беспристрастие, не только не отступают на задний план и тем менее исчезают, но они носят характер коренных свойств. Их уменьшение и признак социальности происходит только в особом аспекте, а именно: при условии полной расположленности, благоприятствования и поддержки в случае нужды. В этом случае учитель, как и педагог вообще, идет не вслепую, а наоборот, с вполне открытыми глазами. Социальность здесь природная предрасположенность,—почва, которая дана и пригодна для обработки ее в различных направлениях; особенно важно отметить ее потому, что на этой природной почве развертываются все нерассудочные стороны учителя, которым приходится придавать очень большое значение и которые мы отметим дальше, раскрывая этим понятие социального учительского типа.

Необходимо также, прежде чем мы пойдем дальше, оградить этот термин от отождествления или чрезмерного сближения с признаком некоторой штампованности. В признак социальности очень легко вкладывают своего рода замену своего лица общим социальным лицом и в этом смысле ставят его в противоположность к индивидуальности. На самом деле это элементарно неправильно: социальность противоположна индивидуальности только на первой своей самой примитивной, неразвитой ступени, где она представляет просто стадность, меж тем как дальше идет постепенное развертывание ее возможностей в направлении на слагание такого целого, которое само обусловливается индивидуальностями, как своими факторами. Культурный коллектив жив только тогда, когда он слагается из живых индивидуально развитых и развивающихся сил. Это и есть то, что в свое время подало повод говорить о культурном обще-

¹⁾ „Die Seele des Ersziehers“ стр. 40.

стве, что оно в своем раскрытом виде представляет ценность — совокупность, а не только ценность — общее. Иначе человек в признаке социальности должен был бы с полным основанием видеть радикальное обесценение и в сущности прямое уничтожение своей личности, а входжение в общество и стремление к нему было бы стремлением к самоубийству: для социального стада отдельное существо только единица в общем числе, которую можно всегда заменить другой. Таким образом, отмечая социальный тип учителя, необходимо ясно подчеркнуть, что этим признаком не устраниется его индивидуальность, а только отмечается та почва, на которой раскрываются его свойства в положительном направлении для данной профессии. У него это не безличие, а своеобразная любовь к людям, именно любовь к раскрывающемуся, растущему человеку, желание сообщить ему себя в культурном смысле и собой созданное и продуманное, и пережитое,—часто и не рассудочным путем.

Эта черта увлечения ростом юного человека, перенесения своих личных интересов в способствование вырастанию чужой личности и подала повод к тому, чтобы признак социальности пояснить еще одной чертой, которую условно можно было бы назвать „родительством“. Она намечается, в природе укладом натуры, поддержанном стремлением способствовать развитию и укреплению жизни,—в том источнике, который лежит за пределами голой рассудочной мотивации и оценки и который может заставить педагога отдавать свою жизнь воспитанию и обучению умственно или телесно обездоленных детей, тяжелых и преступных, развращенных и грязных и т. д., поддаваясь только одному стремлению поддержать их жизнь и сделать их лучше. Если бы в этом случае аргументы шли от рассудка, то он во многих случаях характеризовал бы эту деятельность как работу над взращиванием социально вредных элементов, как подрыв общества. Но педагог не поддается этим доводам именно потому, что в нем говорит естественная „родительская“ черта, которая побуждает его стремиться сохранить жизнь в ее живых человеческих представителях и развить ее. Здесь мы встречаем одно из проявлений — своеобразного порядка, обусловленного в своей форме культурой, — родового устремления, стремления к сохранению рода. Этим отчасти объясняется тот факт, что некоторые примитивные формы воспитания и обучения присущи и многим формам представителей животного царства, руководящихся инстинктом. Я уже раньше отметил, что в сущности функции педагога, и учителя в частности, это функции производные,— они по существу должны были бы принадлежать именно родителям, но по причинам, на которые мы указали раньше,

они передаются заместителям родителей, которыми и являются педагоги; это функции препорученные. Поэтому естественно, что мы не найдем у этих заместителей родительских черт во всей их **полноте**, но близкие черты основного порядка должны быть у этих заместителей бесспорно, иначе они не могли бы удачно выполнять этой миссии. Элемент родового, инстинктивного в психологии педагога приходится отмечать, как я уже **сказал**, особенно потому, что там, где в педагогической области рассудок оказывается бессильным, приходится ждать помощи от нерассудочных факторов, поддерживаемых прежде всего этой специальной формой социальности, „родительской“ чертой — любовью, которая нашла себе блестящее историческое воплощение в образе Генриха Песталоцци и которая способна творить чудеса, которая делает зрячим там, где рассудок не видит. Как у родителей **нормального** порядка, так и у педагога эта любовь заставляет искать роста и прогресса для детей не за какие-нибудь достоинства их; она не мотивирована, нерациональна, а она любит их прежде всего как они есть, и в слабости и некоторой малоценностии видит часто повод для большей привязанности и заботы. Конечно, у педагога эти стороны не так резко бросаются в глаза, потому что они более **общего** порядка и при том его связь с детьми значительно шире, более текуча, объекты его деятельности постоянно меняются, их много и т. д.

Все это ведет нас дальше. Подчеркнутая нами черта родительства в культурной и шире развивающейся форме принимает оттенок, который заставляет социальный тип в педагоге дополнить еще одной своеобразной чертой. Так как здесь нет в основе кровной связи, которая связывает родителей и детей, то можно отметить у педагога ту черту, которую **отмечают** Кершенштейнер, Деринг и др., а именно: черту художника, эстетическую черту, если только мы не преувеличим этой черты в одном отношении: у художника в исходном пункте живет стремление воплотить то, что горит в нем, чем он переполнен по тем или иным условиям, и уже потом появляется продукт его творчества, которому он желает жизни и действия как своему воплощению. Но некоторые черты могут быть тем не менее отмечены. Черта художественного творчества намечается тут не только элементом педагогической деятельности, как искусства, но в деятельности педагога есть момент созидания ценностей и своеобразное авторство и личная связь. Этот элемент авторства жизнь отметила и отмечает в положительных случаях в чувстве „авторской“ гордости, констатирующей, что это „мой ученик“, а живые „произведения“ используют лучи славы и авторитета своих физических и педагогических создателей, отмечая: „сын такого-то“, „мой учитель такой-то“, „ученик

такого-то" и т. д. Этот попутный момент отношения к своим ученикам как к своему творческому материалу, а к учению и воспитанию как творческому процессу, как и участие элемента подъема и вдохновения, и дает право говорить об эстетическом элементе в психологии педагога.

Тот факт, что учитель является проводником объективных ценностей и по существу должен в идее совершенно отрешиться от прямых интересов своей личности и как будто целиком жить интересами расцвета нового человека, подало повод почти всецело исчерпывать его социальной формой жизни, если пользоваться термином Шпрангера. Даже указание на эстетическую черту обычно трактуется так, что в нем исчезает личная черта. Между тем эта мысль в описании структуры учителя нуждается в существенных поправках. Если бы это утверждение о растворении учителя в личности и интересах учеников было бы правильно во всем, то структура учителя была бы одной из самых непонятных, потому что у него должны были бы отсутствовать индивидуальные естественные стимулы к деятельности и он представлял бы собой идеальный альтруизм и самопожертвование.

На самом деле это далеко не так; не только фактически в жизни, но и в его структуре по существу есть ряд стимулов личного порядка и большого значения. В этом направлении давала нам некоторые указания уже эстетическая черта, в которой так или иначе все-таки должен выявиться момент персонального характера. В конце концов у учителя мы встречаемся с известной радостью **самонасаждения** и укрепления своей жизни через **личность ученика**. В нем говорит радость не только от укрепления, насаждения и роста чужой жизни, но и радость от актуального укрепления своей жизни, повышения чувства жизни от ощущения ее действенности, т.-е. действительности. В этом огромный личный стимул для педагогической деятельности, потому что она не в меньшей мере, чем что-либо иное, дает и укрепляет чувство своей реальности, действительности. Таким образом и здесь перед нами, если поглубже взглянуть в существо дела, одна из часто встречающихся в жизни "хитростей разума", когда для утверждения своего бытия индивид может избирать путь растворения своего "я" в чужих, чтобы тем ярче достичь его укрепления и своего удовлетворения. Типовая принадлежность, как социальная форма учителя, в этом случае обозначает не отмену этих личных естественных стремлений, а только обоснование путей, которые склонна избрать данная личность в стремлении удовлетворить свое стремление быть и жить. В положительной структуре учителя, в облике настоящего, упоенного учителя, наряду с социальной чертой колossalную роль играет не только одна, родовая сторона педагогического эроса, но

и жажда и радость от выявления и укрепления своей личности, своих волевых устремлений, своих идей и чувствований. Эту черту особенно приходится отметить потому, что дальше мы также много будем говорить о родовых и объективных интересах, так как в этом направлении заставляет итти самое существо учительской профессии. Вдохновенный учитель знает или сознает, что его учение падает на молодую почву, косвенно способную продолжить, хотя бы и отраженно, его жизнь в идейной ее части и дать ей некоторое будущее. Там, где учитель просто передает чужие выводы и достижения, он их непременно делает своими, если он настоящий учитель, он живет ими. Радость учителя не святощеская радость смиренного и растворенного в других „я“ человека, как ее рисуют односторонним подчеркиванием социальной формы, а это есть и самоудовлетворение, наслаждение своей жизнью. Учитель, отрешенный от себя, также не нужен школе и молодежи, как мы надеемся показать в нашей работе. Эта индивидуальная жизнь учителя, наличие своих черт и побуждений в структуре учителя подтверждается тем, что он в лучших формах своих проявлений хочет, как художник, потонуть в своем произведении, чтобы не только вылить себя, свою потребность, вдохновение, напряжение, но и выйти из этой деятельности возрожденным и укрепленным. Ведь, с постоянной сменой групп и юных лиц он сам не становится хамелеоном; у него должно быть свое лицо, иначе его деятельность и положительное отношение к нему молодежи уничтожается в корне; у него должны быть убеждения или убежденность, эта сердцевина положительной личности, и только такой педагог — педагог. Этого нисколько не меняет тот факт, что он большей частью делает чужие ценности своими и в такой форме является проводником их. В глубине всего этого процесса живет естественное стремление к росту и укреплению живой творческой силы не только подростающего поколения, но и к поддержанию и развертыванию — косвенно — своего человеческого облика, своей человеческой жизни.

Этот персональный момент в структуре учителя вскрывается с достаточной ясностью в той благотворной роли, какую играет в педагогической деятельности образовательная увлеченность, как личная особенность данного учителя, в которой он живет, иногда даже и не думая о специальном насаждении культурных ценностей в своих учениках, а просто упиваясь тем благородным наслаждением, которое дает ему его мысль и погружение в образовательный материал. Особенно интересно, что сами учащиеся часто прощают таким образовательно-увлеченным учителям многие их промахи, даже суровость, требовательность, как и обычную для таких людей нервную, капризную ревность к науке.

Все это, конечно, не стоит особняком, а входит в общий комплекс особенностей учителя в положительной его структуре. Понятно, что мы сейчас искусственно выделяем отдельные черты, в то время как в жизни они даны цельно, в слитном единстве. Основной почвой и материалом все-таки остается социальная и родовая черта. В самом существе профессии учителя он всегда не один, он всегда социален, в этом смысле нелепо даже говорить об индивидуальной педагогике. Можно пойти дальше и отметить, что он социален не только в своей внешней обстановке и необходимом взаимоотношении и взаимодействии с учениками, но он и в своей задаче и в смысле своей педагогической деятельности должен быть призывом к жизни, к продолжению ее. Мы здесь подошли к очень важному пункту и с практической точки зрения. Юные люди чрезвычайно чутко воспринимают эту черту в педагоге, как и отсутствие ее, и последнее явление в педагоге не может быть в их ощущении заменено никаким педагогическим искусством; с другой стороны, много загадочных случаев, когда по внешности грубый, резкий и часто неумелый учитель пользуется тем не менее большой любовью детей, хотя они и не могут объяснить причины своего всепрощающего отношения к нему с достаточной определенностью. Корень этого явления лежит в ощущении в данном учителе благоприятствующего отношения к молодой жизни, призыв к будущему, к раскрытию ее. Это явно биологически обоснованная черта. В стремлениях современной школы, подчеркивающей уже на практике необходимость, самоценность детской жизни и в школьной стадии, и стремление раскрыть все положительные возможности, заложенные в личности самих детей, она вошла в широкое русло практической педагогики. Отсюда и идут лозунги, чтобы педагог говорил как жизнь, чтобы он и школа не только готовили к жизни, но и давали жить. Он должен дышать призывом к жизни, какие бы пути и формы своей работы и взаимоотношений он ни выбирал. Если раньше эта черта отмечалась как психолого-педагогическая, то теперь она слышится в основных требованиях современной методики.

Так естественно находит ответ в самой положительной структуре учителя тот тяжелый вопрос, который не раз трактовался в литературе и который, к сожалению, нередко слышится из уст практических работников в области педагогики: это вопрос, как быть учителю, если он не верит ни в добро, ни в истину, ни в красоту, ни в человека, ни в социальные и культурные интересы вообще, не видит в них ценности. На этот вопрос не может быть иного ответа, если данный индивид правильно до конца понял себя и это положение берется во всей его глубине, как только катего-

рический совет отказаться от всякой прикосновенности к педагогическому делу во всех его формах. Да и вообще можно поставить вопрос, в какой мере такой человек способен оказаться жизнеспособным дальше вообще. В этом можно сомневаться с очень серьезными основаниями. Во всяком случае он не годится для педагогики, — для того, чтобы вести других. Не трудно понять, что в этом случае человек попадает в вопиющее противоречие с самим собой: для него есть, строго говоря, только один последовательный вывод, — стремиться не быть, а так как в данном положении он должен быть совершенно безразличен к другим людям, то ему даже нет нужды пропагандировать общего небытия, а достаточно просто не быть самому, потому что утверждение этого общего относится также к истине.

Педагогическая деятельность во всем своем существе говорит о жизни и зовет к ней; она „служанка жизни“, бытие и жизнь, и при том с атрибутом ценности, составляют ее необходимые предпосылки, иначе педагогика вся превращается в бессмыслицу, от которой ее не спасут никакие ухищрения пессимиста философа. Зная, что в настоящем пустота, а впереди пропасть бессмыслицы, нельзя вести и звать вперед. Для гибели и опустошения не нужно будущего, для них достаточно прошлого и настоящего. Характерно, что педагогические системы писали философы оптимисты и активисты, реформаторы и императивисты; пессимисты же в духе Шопенгауера давали обрывки теории, да и те в порядке непоследовательности; как известно, его Нирвана обозначает прорыв пессимизма, как о том же говорят рождение разума бессмыслицей, света — тьмой. Там, где пессимизм выступал с философским обоснованием педагогики, он являлся пессимизмом условным, частичным, он относился к эмпирической действительности, как у Платона, у христианства, у Фихте в его учении о нарастающей греховности и т. д. Не веря в жизнь, нельзя звать к жизни и вести к ней и в ней.

Таким образом оптимистическая черта принадлежит к существенным свойствам в положительной структуре учителя. Не следует только думать, что она должна выражаться в какой-либо одной форме, а тем более в форме восторженного отношения вообще к факту жизни, отказа от критики и некоторого скептицизма: степень и формы этого оптимизма зависят от индивидуальности человека и многих других условий; и здесь фактически масштаб колебаний может быть очень велик, от почти полного отчаяния перед внешними и внутренними условиями до восторженного упоения и отсутствия всяких колебаний. Можно представить себе, как это часто бывает в педагогической и жизненной работе, что некоторый пессимизм и скептицизм становятся на службу

педагогики, помогают делать это большое дело, т.-е., что они могут быть очень полезны; но они в этом случае под поверхностью своей, в глубине своей скрывают жизнепризывающую сущность: эти пессимизм и скептицизм в этом случае имеют просто методологическое значение.

Вопрос об оптимистической черте в облике учителя решается уже в предпосылках этой профессии. Как этот момент оценивается самими учащимися под различными терминами, это я надеюсь показать дальше в главе, излагающей оценку свойств учителя учащимися. Там речь идет не только о внутренних свойствах, об обязанности бодрого настроения, но и о целом ряде свойств внешнего порядка, которые идут в том же направлении требования, чтобы от учителя и внутренне, и внешне шел призыв к жизни.

На этой естественной почве вырастают и развертываются все другие свойства учителя, как и педагога вообще. Отсюда можно понять, что в структуре его приходится придавать большое значение физической пригодности учителя. Нормально к нему предъявляется требование большой мощи, и современная мысль о здоровой физической культуре прежде всего в применении к самому учителю, к проведению через основательное физическое воспитание всех учителей без исключения имеет под собой совершенно бесспорную почву. Это не значит, что слабые и нездоровые люди как и деформированные телесно, должны быть признаны совершенно непригодными для этой профессии, но все-таки у них отсутствует очень существенная черта. Обладая взамен ее другими яркими положительными чертами и всячески стремясь к тому, чтобы его физический дефект не становился помехой в педагогической работе, тем более в самых проявлениях учеников, как например, в экскурсиях, гимнастических упражнениях и т. д., он может добиться того, что этот недочет будет ослаблен, иногда даже такая „обиженностъ судьбой и природой“ может стать при благоприятных других условиях, например, при хорошем характере и умении поставить себя, даже поводом для особой привязанности детей, но все-таки эта сторона остается недостатком, которому лучше не быть в структуре учителя. Нужно постоянно подчеркивать эту сторону потому, что перед детьми прежде всего предстает эта внешность и она часто может решить отношение детей к педагогу. Поэтому так важно правильно понять задачи физического воспитания в педагогических учебных заведениях и отвести в них соответствующее место подготовке не только руководителя физического воспитания, но и положительному физическому воспитанию самого кандидата в педагоги. Это требование ослабевает только в эпохи, где начинают перевешивать неземные тенденции, и наоборот, оно естественно

крепнет с интересом к земле, с повышением чувства жизни вообще.

Дальше требования учащихся подскажут нам, что надо понимать под этой физической пригодностью с их точки зрения; здесь же мы коротко отметим, что под это понятие подводятся все те физические свойства, которые делают педагога достаточно сильным мускульно, нервно, в движении, чтобы не только продуктивно работать самому умственно и физически, где это нужно, но и быть в состоянии способствовать развитию детей в этом направлении. У учителя должно быть физически дееспособное тело, как первая положительная предпосылка для работы в школе, которая не только учит, но и воспитывает, которая учит и воспитывает в деятельности и самодеятельности. Черта физической пригодности есть только выражение школьной и педагогической вообще сущности в применении к учителю.

Ясно, что все это необходимо не только в смысле обладания, своего рода естественного багажа, но сюда же относится умение использовать эти свои естественные и культивированные ресурсы. Таким образом может быть отмечен момент манер, например, присущих данному педагогу; они, как мы это увидим дальше, далеко не являются безразличными. Ведь, все это тот арсенал наглядных средств воспитания и обучения, которые находятся в распоряжении учителя в нем самом. К теории Джемса, что можно совокупностью соответствующих внешних проявлений создать у себя произвольно ту или иную эмоцию и настроение, можно было бы добавить указание, что таким путем можно отчасти и вызывать у симпатически расположенных к нам лиц соответствующее настроение. В этом отчасти секрет актерского действия: суммой внешних проявлений и манер он дает соответствующие стимулы зрителю. Как далеко это может итти, это видно из деятельности кинематографии, где слово играет очень незначительную роль, а центр тяжести лежит во внешнем действии, в жестах, позах, движении, правда, дополняемых музыкой и отдельными словесными репликами экрана. Эта своего рода „актерская“ сторона игры может играть не последнюю роль в работе учителя; естественное ограничение вводится тем, что она у него не должна быть сознательной,—хотя иногда такие моменты могут потребоваться,—и во всяком случае она не должна представлять перед детьми, как актерство,—дети в этом случае очень чутки и прозорливы к деланным выступлениям и не прощают их, инстинктивно усматривая в них фальсификацию жизни и подрыв ее для них.

Эта наглядность распространяется не только на зрительные впечатления, идущие от здоровой, бодрой, жизнепризывной внешности учителя, от его костюма, в котором могут

иметь значение не только опрятность, но и простота, изящество и главное цветовые стимулы; но коренное значение принадлежит слуховой стороне, голосу учителя. Мы коротко отметим только, что, как всем хорошо известно, это мощное средство во взаимовлиянии почти всех земных живых существ; здесь учитель несет в себе огромные возможности, если природа наделила его достаточными данными и он умеет ими пользоваться. Судьба многих ораторов определилась их голосовыми средствами. Для педагога важно подчеркнуть, что в его голосе должна быть подвижность, должна говорить жизнь, движение, способность дать звуком, интонацией то, о чем он говорит,— может быть даже иногда, чтобы изобразить и дать почувствовать тишину, неподвижность, печаль и т. д.,— особая физическая изобразительность. В учении о наглядных средствах преподавания голосу нужно было бы уделить одно из главных мест.

Конечно, педагогическая культура не может создать и заменить то, что должно притти от природы, но она может многое раскрыть и развить; ведь, большинство остается неимущим не потому, что у них нет естественных ресурсов, а потому, что они не умеют развить и использовать то, чем они обладают, часто они о своем богатстве и не подозревают. Многое в этом направлении можно было бы сделать уже раскрытием сознания значения голосовых средств. В технике речи, столь важной для педагогического образования было бы очень существенно уделить место вопросу о голосе, как средстве педагогического воздействия. В том же направлении должны вести искусство чтения, рассказывания, пения и т. д. Ведь, педагогу особенно важно знать, что существует красноречие не только приподнятого слова, но существует красноречие певучего, богатого модуляциями или задушевностью голоса, красноречие взглядов, жестов, даже молчания и неподвижности,— там, где это нужно. Часто они и у детей оказываются много более действенными, чем тучи слов. Как высоко сами дети оценивают эту „наглядность“, внешность, это мы увидим дальше.

Все эти стороны, конечно, ценные не только как эстетические моменты, но они очень существенны прежде всего как средства для внесения красок в педагогическую работу, которые повышают чувство жизни и привлекательности для детей, а главное они служат своего рода широко раскрытыми воротами к внутренней, образовательной работе, к педагогической работе вообще. Дети и по самой своей психологии склонны итти прежде всего от внешних сторон и через них. Вот почему и мы здесь отмечаем в структуре учителя прежде всего внешние свойства.

Такой подход оправдывается тем более, что внимательное наблюдение над тем, что дает нам опыт и жизнь, подсказывает нам, что само по себе знание и образование, как ни велико его значение, не создает учителя, и в жизни нередко встречаются люди большого ума и знаний, которые совершенно непригодны для педагогической профессии во всех ее видах, а что в учителе особенно важны воля, чувство, темперамент, одним словом вся полнота человеческой личности. Нет нужды оговаривать, что речь тут идет не о гармоничном человеке в смысле прекраснодущия, а о той слаженности, которая при всех сомнениях и колебаниях создает общий аромат живого человека. Эту цельность приходится отмечать потому, что в педагогическом процессе, даже направленном на умеренный рост, основное значение принадлежит все-таки нерассудочному влиянию, которое исходит не только от общей эмоционально-волевой окраски материала, и объективной обстановки, но и от самой личности учителя. Так находит объяснение часто встречающееся явление, что одаренный, подлинный учитель может даже с малыми знаниями дать очень много, иногда даже больше, чем он сам имеет, потому что от общего его воздействия идут богатейшие стимулы, пробуждающие в учениках значительно более широкие и глубокие образовательные силы и интерес. К этой проблеме личности учителя нам придется еще вернуться.

В этой способности воздействовать на юных людей играет большую роль не только любовь к юности и ощущение в педагоге желания помочь раскрыться новой живой силе, но и общая убежденность в смысле и ценности педагогического дела. Здесь мы встречаем только специальное ответвление общего увлекательного впечатления, которое исходит всегда от любовного отношения к своему делу, если ему придается хотя бы маленький смысл,—тем более, что этот смысл начинает часто тем ярче светить, чем больше любви и увлечения внесено в него человеком. Значение этой сердцевины личности, убежденности для авторитета педагога и учителя в частности, но убежденности, напоенной всей силой искренности, необычайно велико. Приходится изумляться, с какой тонкой чуткостью дети распознают эту искренность убеждения или фальш, иногда ловко скрываемую, часто мало заметную даже для самого носителя ее. Для детей и молодежи она большей частью решает судьбу отношений со своими руководителями. При наличии этой убежденности и искренности часто учителю прощаются такие свойства и промахи, которые способны в другом вызвать беспощадную ненависть; ему прощаются и консерватизм, лишь бы только чувствовалось, что он не исполнитель „директорского“ приказа, а что он идет по убеждению

и живет своим лицом. Ясно, что мы не можем эту разумную убежденность смешивать с фанатизмом, который лишен этого оправдывающего элемента в форме разумного обоснования и, наоборот, является слепым. В этой привлекательности убежденности и искренности в личности учителя для учеников слышится вполне обоснованная и оправданная всем существом дела черта, хотя дети и не могут ее истолковать в ее подлинной подоплеке: мы в понятии учителя отметили, что он является уполномоченным, заместителем целого ряда общественных сил, как государство, общество, семья, и он должен олицетворять собой их голос, неслышный детям в отдельных частностях по своей отдаленности испложности; задача учителя поэтому служит своего рода общественным коррективом, проводником и рупором социального опыта и окружения, как и выразителем объективности; часто он служит в неосознанной для всех форме мерилом, критерием.

И вот жизненный инстинкт вполне правильно заставляет детей ревниво и чутко следить за тем, чтобы на этом месте был надежный фактор, способный служить устоем; они правильно чувствуют, что с подрывом этой стороны подрывается в сущности основной социальный устой школы, что тогда на руководителей надеяться нельзя и даже они могут вводить в заблуждение с тяжелыми жизненными следствиями. Вот почему доброта, за которой так гонятся многие близорукие педагоги, если она не поддержана этой убежденностью и искренностью, становится сплошь и рядом для детей по-водом для издевательства,— она совершенно не достигает своей цели. В этом случае дети подходят к ней и оценивают ее не как индивидуальное свойство только, а как один из своих школьных социальных устоев, его школьно-социальную функцию. Так вырастает на первый взгляд парадоксальное положение, что дети могут предпочитать учителя требовательного, строгого учителю добруму и уступчивому. Дальше мы познакомимся с тем, что думают об этом сами дети в нашей действительности.

В этом отношении приходится подчеркнуть, что самое внешнее положение педагога носит символический характер: он самым своим положением на кафедре или за столом, или перед группой — все равно — обращен к ученикам, поставлен перед их взорами, он предоставлен их разглядыванию и подмечанию, он всем существом дела выдвинут как критерий и образец. В педагогическом искусстве, в умении поставить себя, очень видную роль играет это положение и идущее от него впечатление, умение понять и дать почувствовать в себе стремление не к себе, а к выполнению своего объективного назначения. Отсюда, из этого положения учителя, как проводника определенного обще-

ства, культуры и государственности, его как образца, вытекает часто ярко выявляющаяся черта у учеников, — желание заглянуть за кулисы домашней жизни учителя и убедиться, каков этот образец и критерий там; нет сомнения, что помимо простого любопытства в этой часто тягостной ученической нескромности большую роль играет инстинктивное желание убедиться, что образец и критерий, „устой“ действительно надежен. Все это протекает в смутных неосознанных формах, как и многое у юных людей, и потому оно может нам казаться мало вероятным.

Только таким смыслом этой нескромности можно объяснить себе, что констатирование несоответствия слов с делом приводит юных людей в такой раж ненависти и недоброжелательства, беспощадного высмеивания вплоть до скандальных памфлетов и сочинений по адресу педагогов, у которых проповедь, слова разошлись с тем, что они делают вне класса, не на виду. Мне, как и многим, вероятно, пришлось в свои гимназические годы наблюдать размах такой ненависти к учителю, — словеснику, горевшему огнем увлечения и блестящим красноречием, никогда не провинившемуся в грубости; и тем не менее вокруг его личности постоянно кипела вражда, так как ученики, гимназисты, какими-то судьбами проникли за кулисы его жизни и он попал под подозрение неискренности, несоответствия слова и дела; ему вменялась в действительности мало вероятная грубость в обращении с женой, пренебрежение детьми, и вообще дальше уже присочиняли охотно тучи всяких грехов; а в итоге все пламенное красноречие этого безусловно высоко одаренного человека, вся благородная проповедь правды, народолюбия, прав человека, свободы дышали для большинства ложью, поводом к насмешкам и т. д. Здесь лежит одно из оснований, почему правильно говорят об учительстве, что это подвижничество, что оно никак не мирится с ремеслом, что оно требует всего человека; он в идеальной форме всегда учитель, всегда образец, он всегда под давлением требований, вытекающих из его высокой миссии; у него, собственно говоря, нет простой службы, которая в известный час кончается и он свободен. Часто учащиеся так и отмечают, что данное лицо, например, верно своей миссии и никогда не отказывается учить, объяснять, помочь, руководить, хотя бы часы его службы давно кончились; это расценивается очень высоко, а обратное дает повод говорить о „двадцатнике“, о „чиношке“, ремесленнике, и т. п.

В этой плоскости умещается та моральная черта, которую подчеркивают некоторые авторы как коренную. Дело здесь не в добродетели, а гораздо больше в верности самому себе, в согласованности своих проявлений в школе

и в жизни. Любопытно, что часто на детей благотворно действуют даже морально далеко несовершенные люди, но которые правдивы с собой и с детьми, которые в них не „играют роли“ и у которых есть просто человеческое стремление к лучшему,—если не для себя, то для молодежи; соскальзывая сами, они как бы всем своим существом говорят детям, осуждая себя: „А вы будьте больше нас, будьте лучше нас“. Так создается положительный моральный облик даже в беде, в промахах и от него может итти положительное влияние. Сколько примеров можно было бы привести из ушедшей школьной жизни, где попадался такой честный с собой и с учащимися сбитый жизнью, бесправием, нуждой, человек, например, учитель алкоголик, к которому учащиеся проявляли не только симпатию, но и готовность итти в своих заботах о нем очень далеко, и в материальном, и в моральном отношении. В нем видели не просто павшего, а жертву определенных условий, безвинно погибшую возможность и высоко ценили его честность к себе и другим.

Положение образца должно быть распространено и на черту знаний и специальной образованности учителя. Если мы о ней упоминаем только теперь, то это объясняется не тем, что она маловажна или второстепенна; нет, она имеет коренное значение, но нам важно относительно ее подчеркнуть, что она представляет коренную, первостепенную черту, когда она обвеяна всем ароматом черт неинтеллектуального положительного педагогического порядка; в структуре педагога и учителя она должна неразрывно связаться со всей его полнотой в положительную форму. Само по себе образование и знание еще не дает многое, и школьная жизнь показывает нам много образцов учителей с большими знаниями и полной неуспешностью в школьном деле. Свободное владение материалом является предпосылкой всякого метода, а наличие знаний обуславливает вообще возможность учения и преподавания, так как прежде чем что-либо передавать (преподавать), необходимо обладать этим материалом как своим достоянием. Эта черта образованности естественно чрезвычайно высоко оценивается учащимися, как мы увидим дальше, и это не требует дальнейшего обоснования. Но и здесь нужно отметить, что в структуре педагога очень важную роль играет искренность и надежная объективность,— вся та же миссия педагога быть критерием и руководящим проводником объективной действительности и масштаба: они должны обязать его говорить „знаю“ только там, где он действительно знает, и он должен иметь мужество сказать „не знаю“ там, где он действительно не знает, чтобы не вводить в заблуждение своей паствы из-за ложного самолюбия. Таким образом признание, что в каком-нибудь отно-

шении знание отсутствует, нисколько не дискредитирует учителя, а наоборот, может повысить доверие к нему, может даже воспитательно подействовать на учащихся очень хорошо. если это незнание оправдано, например, сложностью вопроса, ненадежностью научных данных, наконец, изредка просто дефектом памяти; вся суть в том, чтобы оно не свидетельствовало об умственной лени, о неподготовленности в основном и т. д. и не являлось часто повторяющимся фактом. Особенно существенно отметить в области образованности учителя благотворное влияние чувства компетентности в нем, когда он сам ревниво следит за тем, чтобы знать то, что он должен знать и не берет на себя роль энциклопедиста, кладезя всех знаний и сведений, которую ему легко может навязать самое положение учителя. Всезнайство и здесь не оправдывает себя: такие живые справочники, если они в действительности существуют, педагогически не представляют собой большей частью ценных фигур. Это особенно важно помнить в современной школе, в которой в структуре учителя преобладает организатор, консультант, инструктор, воспитатель, а не источник сведений и знаний. Все это должно еще раз подчеркнуть тот аспект, в котором берутся знания в современной структуре учителя: они незаменимы, но их значение не исключительно и они приобретают свой подлинный удельный вес только в соединении с другими положительными чертами педагога.

Все-таки в сердцевине всего и здесь особенно выделяется не обладание только, а виртуальное богатство,— интерес к знанию, умение добывать его, привести в живую связь, показать перспективы и горизонты, делать выводы, натолкнуть на мысль и т. д., т.-е. в конечном счете здесь выдвигается на первый план живая, единственная сторона знания и образованности, как бы инстинктивное предчувствие, что истинным может быть только то, что своеобразно действительно,—та мысль, которая с седой старины дала повод говорить о сфере истины, как о царстве чистой актуальности¹⁾. Если в философии об этой природе знания и истины могут спорить, то в области педагогики и образования это положение бесспорно. Оно подчеркивается уже в общепринятой мысли о воспитательном влиянии школы, о воспитательном влиянии образования и знания. Как известно, в области педагогических теорий не раз делались попытки доказывать, что как будто безличное, холодное, бесстрастное, неумолимо логичное математическое знание и то может служить и служит большим воспитательным фактором в области не только характера вообще, но и мо-

¹⁾ Этот взгляд на истину я обосновываю в моем философском труде „О смысле жизни“, Ч. 2-я, (Ч. I, 1927, „Сеятель“, Ленинград).

рали. Речи о формальной культуре ума говорят, без сомнения, о воспитательном, единственном характере истины. Это тот скрытый элемент, который всегда живет во всяком действительном учении и образовании и без которого оно становится мертвым. Поскольку речь идет о структуре учителя, знания и образованность в нем, если он положительный тип и на своем месте, представляют осуществленные и осуществляющие ценности, которые неизбежно гонят к действию, к передаче или сообщению их своим юным собратьям. У учителя только эта передача имеет своей целью не только данное действие,—сообщение знаний, уже достигнутых,—но и оживление ими своих юных питомцев и вдохновение и подготовку их к дальнейшему действию. Эти две струи неразрывно связаны в структуре учителя друг с другом. Таков смысл горения культурными ценностями, образованием и знаниями,—огонь, который просто знающего, образованного человека может согреть до высоты превращения в учителя, в человека, способного не только жить этими ценностями и передавать их, но и оживлять к созиданию их, готовить активные созидательные силы. Это и намечается тем, что в структуре учителя на одно из центральных мест приходится ставить интерес, который должен жить в нем самом и должен пробуждаться им у юных людей. Без первой формы интереса не может быть второй, без них обеих не может быть живой образовательной работы. Сами учащиеся на каждом шагу сознательно и в своих поступках и поведении подчеркивают эту сторону своих взаимоотношений с учителем.

Таким путем мы подходим к другой черте в структуре учителя, которая косвенно уже выдвинута нами в понятии виртуальной образованности: в стремлении учиться, углублять и расширять свои знания. Эта черта в положительной структуре учителя настолько существенна, что в жизни и в школе можно постоянно наблюдать, какое отталкивающее впечатление производит человек, считающий себя интеллектуально завершенным, человек, из которого улетучился аромат искания и жажды дальнейшего. Консерватизм и неподвижность даже на огромной высоте отдают недвусмысленной могилой. Тут дело не только в том, что такая завершенность всегда мнимая, но и в том, что она методологически, формально неправильна. Поэтому принцип „учи других, учусь сам“ распространяется на все учительское дело всех ступеней снизу и доверху. Если он не всегда осуществляется практически, то для положительной структуры учителя он должен ощущаться в нем как готовность, интерес, стремление. В этом отчасти лежит сродство в психологии учителя и учеников, возможность взаимного душевного контакта. Эта черта вполне понятна в положи-

тельном облике учителя, потому что вся его миссия в совершенствовании или помощи в совершенствовании юному человеку, но вместе с тем он естественно подчинен принципу прежде всего осуществить в себе то, что он должен взростить в своих питомцах, он и тут должен быть образцом, примером.

Таким образом выдвигается в нем самим существом черта постоянного совершенствования или во всяком случае стремление и готовность к нему. „Научить учиться“ — это задача не только по отношению к ученику, но она становится особенно важной и в отношении учителя, в его педагогическом образовании. В свете этой черты учителю прощаются многие промахи в глазах детей: своим прогрессом, стремлением к нему он укрепляет в них уверенность в возможности итти вперед, в своем устремлении к будущему, к „их времени“, — они поэтому в этой черте заинтересованы жизненно.

Поэтому и постигает часто жестокая неудача учителей, которые являются просто „казначеями знания“, на обязанности которых лежит своего рода обязанность раздачи другими добытого и добываемого. В этом главная отталкивающая черта человека в футляре; ведь, им может быть даже человек с огромным образованием, если в нем не живет воля к будущему, к расширению и углублению, если в нем поселился застой. Для педагогического дела такое состояние особенно отрицательно потому, что здесь, как и вообще в культуре, кто не идет вперед, тот неизбежно идет назад: культурно-духовное богатство не может просто пребывать, уже утраты памяти неизбежно создают убыль. Учащиеся и чувствуют в такой структуре не просто неподвижность, а уклон в прошлое, т.-е. диаметральную противоположность себе. В свете этой черты можно было бы по достоинству оценить между прочим, губительное значение перегружения педагогов: измочаленные нуждой, нагруженные непосильным трудом, они среди потери многих своих возможных положительных сторон утрачивают и способность учиться, работать над собой, т.-е. идут назад. Это потери и растрата не только личные, но прежде всего общественные, государственные, школьные.

В этом кроется объяснение того, что наше время стремится, иногда с забвением разумных границ, с преувеличением, сблизить учителя с исследовательской чертой. Это не значит, что уитель в его положительной структуре превращается в исследователя, но ему в живой форме присуща постоянная пытливость, характерная для исследователя, хотя бы он часто оказался не в силах вести настоящую исследовательскую работу. Это тогда своего рода фикция, оправданная часто методологическими и педагогическими

мотивами, это „рабочая гипотеза“, которая может дать свои плоды, если не в исследовании, то в педагогике. Но кроме того, он всем школьным положением сдвигается в эту сторону, потому что ему нужно постоянно уметь познать, „исследовать“ живой материал, живую, всегда особую среду и обстановку, в которой он работает. Таким образом сюда подойдет только тот человек по настоящему, который несет в себе эту черту умения разобраться, исследовать, — нас не должно смущать то, что в жизни это принято называть приспособлением или споровкой: рассудочное познание, изыскание, уразумение в этом случае только пополняется эмоционально-волевой установкой себя в надлежащем направлении.

Все это должно сказать нам, что резко подчеркнутые рассудочные структуры мало пригодны для роли учителя, потому что в них будет отсутствовать та сторона, которая обосновывает особенно сильно возможность влияния на других людей, особенно на молодежь, которых холод голой рассудочности может отталкивать. Психология учения и опыт жизни показывают, что в образовательном процессе даже в чисто теоретической области у юных людей, в особенности в процессе усвоения огромную роль играют, так называемые, „скрытые воспитатели и образователи“, факторы нерассудочного порядка; педагогическая психология показывает нам, как и школьный опыт, какое огромное влияние оказывает эмоциональная окраска, например, на память, назначение которой, казалось бы, исчерпывается голой рассудочной функцией закреплять и хранить, не расценивая. Таким образом рассудочность оказывается — в крайней ее форме — лишенной важных сторон, нужных для педагога и учителя. Эту сторону в педагогической сфере отмечают разными терминами, но существо везде остается одним и тем же: так говорят, что учитель должен заинтересовывать, увлекать, вдохновляться и вдохновлять, стимулировать и т. п. Все это скрывает способность к эмоционально-волевому подъему, не предрешая его формы; как известно, они могут у разных индивидуальностей одеваться в самые различные формы: у одних — это пафос слов и жестов, у других — это сдерживаемая напряженность, у третьих — внутренняя взрывованность, у каждого по своему, но она должна быть.

Мы таким образом подошли к той способности учителя, которую можно было бы назвать заразительностью. Это способность передавать свой интерес, свои чувства, устремления, думы, даже помимо своей воли, — просто всем укладом своей личности, своей увлеченностью и полнотой чем-либо. Эта черта играет огромную роль в структуре учителя, она является основной для той ненаучитой пере-

дач, которая оказывается особенно плодотворной; это и есть свойство прирожденного педагога, который учит и воспитывает не только потому, что он этого хочет, а потому, что он действует как природа: это получается естественно, само собой и потому особенно глубоко. Это та естественная подпочва, которую особенно важно было бы нащупать в кандидатах в педагоги, потому что в соединении с ней образование становится колоссальной силой, а без нее оно не пойдет плодотворно дальше самого обладателя этим знанием. Это свойство, которое не может быть заменено никакой выучкой, это дело натуры. У такого учителя часто получается впечатление, что он забывает обо всем окружающем, забывает даже о слушающих его учениках и живет и горит только своим предметом, наукой, мыслью, и именно это-то часто и действует очаровывающим образом.

Конечно, каждому учителю приходится жить и работать с богатой своим разнообразием юной средой, в которой каждый является особой индивидуальностью, часто требующей особого подхода. К этому нужно прибавить, что и отдельные группы носят свою определенную физиономию, как коллектив, отличаясь своим развитием, работоспособностью, интересами и вообще общим укладом и настроением друг от друга. Таким образом в структуре учителя, естественно, очень большое значение имеет способность вживаться в чужую психику и проникать в нее и ее двигательные пружины. Именно потому в педагогике не раз отмечали, что для роли педагога лучше всего подходят люди, у которых были или есть свои дети, при том обоего пола, т.-е. люди, через собственное родительство и отношение к своим детям получившие некоторый естественный опыт в обращении с детьми. В действительности это очень ценная сторона, но ей нельзя придавать общего характера, потому что этот опыт в своей семье складывается часто крайне неудачно и в неспокойную форму по самым разным причинам и может вести к отчуждению как раз от чужих детей, а главное здесь больше, пожалуй, важно потенциальное родительство, т.-е. дело не в том, чтобы у данного лица были фактически дети, а чтобы он стремился к ним. Такое желание детей,— физически или духовно,— и есть то, что создает благоприятную педагогическую почву. Это и есть то родительство в педагогике, которое действительно необычайно важно. Оно особенно важно потому, что в педагогической и образовательной работе приходится постоянно сталкиваться с такими положениями, которые не поддаются пониманию рассудочным путем, а они постигаются нерационально и вот тут, конечно, отношение, согретое чувством органической связи и любви, кровной связи, дает возможность часто проникнуть в настоящие душевые глубины детей, куда они

и сами совершенно неспособны заглянуть. В этом секрет материнства и его часто чудодейственного влияния и прозорливости. Так оправдывается черта родительства в структуре учителя,—фактическая или потенциальная. Это и есть то, что заставляло Песталоцци говорить об учителе, как об отце, что несло весь его педагогический успех, несмотря на целый ряд тяжелых промахов. Значение этого проникновения в нерациональные глубины личности учеников дети сами расценивают необычайно высоко, выдвигая в педагоге свойство „понимания“ их.

Но эта способность в структуре учителя не идет одна,— она тесно переплетается или даже обосновывает другую черту в педагоге, именно способность не просто вживаться, а до некоторой степени перевоплощаться. Ведь, по настоящему жизненно понять, это значит, хотя бы на момент, почти стать другим, переместиться в его положение, состояние, самочувствие; по меньшей мере необходимо пережить это „как будто“, в своей фантазии, хотя бы все это и протекало в бессознательной форме. Что это так, это явствует еще из того, что для учителя чаще всего важно не только просто теоретически понять, но ему важно уразуметь практически, чтобы определенным образом действовать и относиться; часто все это вообще протекает не в форме определенного размышления, а в форме соотношения действующих сил, оформленных поступков и требований. Это не значит, что надо от обдумывания отказываться. Но то, что в теории должно протекать в виде цепи мыслей, в жизни часто идет просто в форме поступков и определенного поведения. Педагогу нужно часто именно действовать, быть как жизнь. Ему и приходится часто на момент перевоплотиться в детей, чтобы понять их двигательные пружины, которые они ему далеко не всегда могут объяснить сами и он должен их понять лучше, чем сам маленький субъект.

То же самое нужно применить к целям, привлекающим детей: то, что с точки зрения взрослого может казаться пустяком, для детей может приобрести просто решающее значение. Таким образом цели и оценки приходится устанавливать не только с объективной точки зрения, но и с субъективной стороны,—так, как они переживаются самим юным субъектом. Напомним для примера факт переживания „вечной дружбы“, „вечной любви“, „невыносимого горя“, „смертельного оскорбления“, „величайшей мысли“ и др., о которых часто говорят в отроческом и юном возрасте и временно переживают их так, и которые в действительности, с объективной точки зрения представляются мимолетными пустяками для взрослого: учитель, педагог сделает роковую, иногда непоправимую ошибку, если он пренебрежет этими переживаниями; ему могут этого не

простить и по своему по вполне правильным основаниям,— потому что дело тут часто не в том, какое место этим фактам отводится в действительности, а все дело в том, как они переживаются и воспринимаются, дело в их педагогическом, образовательном и воспитательном весе. Объективно они могут быть ничтожны, как „вечная дружба“, которой хватило только на пару месяцев,— субъективно они могут быть очень значительны¹⁾, а для педагога вообще последнее имеет особенно важное значение, потому что его задача культура человека, коллективного и индивидуального. Это та доза гибкости, которая обязательно должна быть в структуре педагога и учителя в частности, даже при упоенном увлечении своим предметом, что очень ценно. Эта черта ясно вытекает из социальной формы педагога. Я только, отмечая эту черту, должен в противоположность Шпрангеру и Кершенштейнеру подчеркнуть, и что это перевоплощение не должно истолковываться как полное растворение в другом („Sich in Anderem fühlen und aufgehen“), когда от своего лица может ничего не остаться,— здесь педагог также исчезает и в лучшем случае превращается в няньку,— а он должен и тут сохранить свое лицо. Специфичность этого свойства у педагога может быть такова, что он обнаруживает эту черту удачно в отношении детей и юных людей, но вообще часто оказывается не в силах проявить ту же силу постижения по отношению к взрослым людям, потому что там ему не приходит на помощь интерес к растущему человеку и душевное сродство с ним.

Таков смысл педагогического такта и чутья, которые причисляются к коренным свойствам педагога и учителя в частности, которые в его структуре совершенно незаменимы. Это настолько общеизвестно и понятно, что мы можем на этом не останавливаться. Во всей современной педагогике незыблемо живет мысль, которую так подчеркнули Руссо и Песталоцци: „Все искусство воспитания есть не что иное, как искусство во время притти на помощь стремлению природы к ее собственному развитию“. Мы теперь только не придаем этой формуле исчерпывающего характера, но она и для нашего времени сохранила свой основоположный характер. Но отгадать это стремление часто рассудку не дано и эту задачу выполняют такт и чутье,— оба нерассудочные факторы.

В современной педагогике в эту способность учителя стремятся внести на помощь научный прием, т.-е. тот „диагноз личности“, который так важно поставить педагогу, стремятся обосновать не только на непосредственном постижении, на

1) Подробнее см. М. М. Рубинштейн и В. Е. Игнатьев. „Психология, педагогика и гигиена юности“, 1926, Москва, изд. „Мир“.

ощущении личности юного человека, а на научно организованном опыте и исследовании, на объективном базисе. Здесь не место спорить о том, в какой мере мы в состоянии сейчас вооружить учителя в непосредственной его деятельности такими методами объективного диагноза личности учеников. Но если бы мы и могли сделать это с необходимой простотой и надежностью, все-таки эта форма диагноза ни в какой мере не устраниет необходимости того, на что мы только что указали. В живом действии все равно останется необходимость руководиться не только объективным мерилом, но и тактом и чутьем и способностью вжиться в чужую психику, да и они тем более необходимы при самом применении объективных способов определения личности учащихся. Их, этих нерациональных путей распознания характера и уклада учащихся, не следует, конечно, ставить в структуре учителя в противоположность рассудочным путям и сознательному обдумыванию: они не только фактически дополняют друг друга, но и в строгом смысле немыслимы друг без друга. В их слаженном действии учитель обретает надежное руководство и основу. Часто рассудочные пути подсказывают не то, что утверждается чутьем и ощущением чужой личности,— тогда приходится выбирать, кому отдать предпочтение, и это должен решить уже опыт и натура самого учителя; сказать, что можно больше полагаться на тот или иной фактор, нельзя, это решается от случая к случаю.

Участие этого элемента обдумывания особенно сильно оказывается в том, что можно было бы условно назвать своего рода педагогической стратегией в структуре учителя. Эта черта особенно необходима там, где нужно выбрать особую линию поведения к отдельным лицам или группам, когда прямой и непосредственный путь не обещает или не дает положительных результатов, когда требуется своего рода обходное движение. И учителю по своему надо быть, как и педагогу вообще, большим тактиком и стратегом. К этому его обязывает его положение вожака, руководителя и организатора детской жизни. В современной педагогической атмосфере формы власти, приказа и авторитарности, конечно, фактически не могут быть до конца исключены совсем, но на них смотрят, как на элемент, который принципиально нежелателен, педагогически нецелесообразен, социально неприемлем и т. д., одним словом, это путь, который может быть оправдан только как печальная необходимость. Таким образом это мера последнего порядка, но учащиеся не воск и далеко не всегда идут в желательном с педагогической точки зрения направлении по первому стимулу. Таким путем вырастает необходимость в особой педагогической тактике и стратегии. О них в большой мере говорят воспитательные и образовательные теории и всякого

рода методики. Ведь, часто, например, и в жизни, и в школе было бы большой ошибкой показать индивиду, что вы хотите его убедить в чем-нибудь; инстинктивное стремление человека оберечь свою самостоятельность толкает его невольно на осторожное отношение и сопротивление; для некоторых людей показать, что вы их хотите убедить в чем-либо, значит, натолкнуть их на энергичное сопротивление и недоверие. И вот нужно уметь найти такое положение или создать его, чтобы факты или жизнь или, наконец, спокойная, иногда равнодушная форма изложения и предложения подвинули юных людей в желательном направлении; иногда нужно, чтобы у детей получилось впечатление, что они сами сделали этот вывод или что вы только уступаете их настоящему, которого нет, но которое вы им подсказываете и они его принимают за свое.

В аспекте этой тактики и стратегии и должно рассматриваться то искусство управления, которое Гербарт отметил как необходимое свойство педагога. Сюда же надо отнести свойство вожака, — умение заставить итти за собой, активно работать. Если раньше в этом направлении приходилось больше оттенять момент управления, то теперь на первый план всем существом школы и образования выдвигается момент организации. Сообразно с этим выдвигается и в структуре учителя черта организатора. Иным он не может быть, если школа действительно должна осуществить то, что заложено в сути трудовой школы: самодеятельность, активность, связь с окружающей действительностью, волевая культура, характер, участие в жизни и ее нуждах и т. д., — всюду направление на собственные переживания, искания и выводы учащихся. Не даром современность так подчеркивает в школе общую жизнь, краеведение и исследовательский метод. Это символы большого значения. И вот все они могут получить жизнь и известное осуществление при организаторской жилке в учителе. Некоторые из современных методов почти исчерпываются организационными приемами, во всяком случае здесь для них лежит центр тяжести: таковы лабораторный метод, Дальтон-план, метод проектов, отчасти и комплексный путь. Они все предъявляют огромные требования к организаторским способностям учителя, как и вся жизнь школы. Если раньше об этой черте учителя больше говорили в применении к хозяйственной стороне жизни школы, то теперь она должна быть распространена на всю жизнь школы.

Понятие организаторской способности требует дальнейшего пояснения в том отношении, что обычно принято понимать под нею организацию той или иной деятельности, направленной на внешние задачи и цели, а меж тем для педагогической сферы особенно важно отметить в структуре

учителя и воспитателя эту черту так же, как способность организовать психику юных людей, если она не настраивается надлежащим образом ходом самой объективной действительности, укладом самого юного человека, или требует постоянной поддержки воздействия. Способность к такой организации выражается не только в умении постичь интересы каждого, сильные и слабые стороны и дать ему подходящую задачу и роль, но и в постоянной поддержке юного человека собою. Таким образом получают правильное освещение такие душевые свойства учителя, как самообладание, выдержанность, стойкость и т. д. Они не представляют собою достоинств только структуры педагога, они ценны безотносительно в жизни, но для учителя они заслуживают быть отмеченными потому, что обычно на них мало обращают внимания и, пожалуй, более склонны выдвигать противоположные свойства, подсказанные педагогическим сентиментализмом. Многие искренно думают, что работа с детьми не требует сильных характеров, что здесь одна любовь и самоожертование сделают все. Это совершенно неправильно уже потому, что это давало бы детям в корне неправильное представление о соотношении людей в жизни, о жизненной борьбе; без сомнения, большая ошибка думать, что безволие способно выступить в роли хорошего воспитателя. Также должно думать, что воля и требовательность противоположны доброте и мягкости там, где они нужны и мотивированы. В структуре учителя и воспитателя воля, самообладание и выдержка нужны в не меньшей степени, чем в жизни вообще, но тут еще привступает другое соображение: часто детская воля, еще не созревшая, и детский ум неспособны сами по себе дать необходимую устойчивость. Ведь, они сами часто говорят, что они искренно хотели бы что-либо выполнить, но это „как-то не выходит“ у них. Таким образом часто выявляется нужда в своеобразной жизненной подстановке, когда недостающий элемент разума и волевой устойчивости дополняется учителем и воспитателем. Некоторый отрицательный привкус приписывается этому только потому, что эту помошь мыслят в упрощенной грубой форме приказа и угрозы, меж тем как они часто говорят как раз о бессилии и прорыве, т.-е. о противоположных явлениях.

В данном случае на первый план выдвигается такая сила, как надежная опора, в которой у детей такая настоятельная нужда. Сплошь и рядом оказывается совершенно достаточно спокойного выдержанного сопутствования, чтобы дело шло; часто волевая стойкость и выдержка действуют просто своим существованием, как и многое другое в личности учителя. Ему необходимо избегать шатаний и колебаний; его сомнения могут также в известных случаях действовать воспита-

тельно, как мы это отметили раньше, но это просто попутные правдивые жизненные моменты, вообще же ему необходимо обладать волевой и устойчивой последовательностью, иначе его колебания и шатания создадут развал. Характерно, как зорко следят даже малыши за слабостями характера учителя и воспитателя и как они их ловко используют, определяя этим линию своего поведения. Мы знаем, то, что возможно у одного педагога, даже под угрой воздействия, то совершенно немыслимо у другого, несмотря на отсутствие запретов. Это то ощущение личности и характера человека, которое действует без слов и сговора и которое определяет отношения людей часто с первого взгляда; вся жизнь полна таких примеров, все наши человеческие отношения строятся в значительной степени на таком безмолвном учете,— на ощущении своей и чужой личности в отношении их характера и силы. Все это нисколько не опровергается тем, что мы в таком ощущении часто можем ошибаться под влиянием объективных условий, своей натуры и т. д. Такое ощущение присуще и детям, хотя и в наивной форме. Вот почему в структуре учителя самообладание, воля, настойчивость, выдержка являются необычайно важными свойствами. Бесхарактерность и безволие являются и в учителе наклонной плоскостью, по которой быстро скатывается как авторитет педагога, так и продуктивность работы. К любви к детям в структуре учителя присоединяется та выдержанность и настойчивость, которые дают ему возможность сохранять спокойствие и самообладание, доверчивое ожидание и ровность, действующие на юных людей с огромной благотворной силой. Только на этой почве подъем и взволнованность, которые также иногда нужны учителю, найдут свое надлежащее место и форму. Ведь, и они не должны обозначать потерю этих ценных свойств.

В сущности все это слышится и в тех свойствах педагога, которые обозначаются терпением. В огромном количестве случаев педагогического воздействия самого разнохарактерного свойства—от научного, учебного и до дисциплинарного—дело сводится к тому, чтобы иметь терпение выждать, не стремиться к штурму, где это не подходит, и не разочаровываться, если успех не приходит сразу. У настоящего учителя и педагога вообще трудный случай часто именуется интересным.

В числе свойств структуры учителя необходимо отметить не только терпение, но и терпимость. Она в педагогическом деле занимает по вполне понятным причинам важное место, лишь бы ее не ставили в связь с бесхарактерностью. В своем настоящем существе терпимость так же связана с волевой устойчивостью и выдержанностью, как и с соответствующей широтой кругозора. Мы уже раньше достаточно и заметно

подчеркнули, что учителю нельзя терять своего лица, он предстает перед учениками как определенная личность, он не растворяется в своем звании учителя, голого проводника знания и школьного образования. Человек и здесь основа и завершение, но ему приходится сталкиваться с самыми разнообразными юными индивидуальностями, которые независимо от сродства с ним требуют не только примирения с собой, но и помочи в своем развитии. Так вырастает перед ним необходимость известного самоограничения, самообуздания; он должен не только сознавать, что он ценность среди других ценностей, но и волей своей ити в направлении, которое оправдано не его вкусом или натурой, а его социальной задачей и служением. Из школьной жизни можно взять много примеров такого самоограничения учителя. Так он, например, объективный тип, человек определенного стиля, мирится и культивирует субъективно предрасположенного юного человека, потому что его натура ведет в этом направлении; так, сторонник краткости и точности в языке должен уметь справедливо оценить красоты слова у склонного к лирике, цветистости и т. д. в языке своего питомца; он должен понимать, что эти свойства могут также оказаться очень ценными, лишь бы их обладатель попал в жизни на подходящее к его натуре место. Тем более это нужно применить к взглядам и мировоззрению, как и миросощущению. Сохраняя свое лицо, он помнит, что его задача по отношению к несходным натурям формального порядка, т.-е. помочь им формироваться в том положительном направлении, которое им предугадала их натура. Это и есть то, что создало ошибочное утверждение, что педагог, т.-е. и учитель, должен раствориться в ученике, что он исчерпывается своим социальным типом или формой в ее крайней, чистой форме. На самом деле от него нужен не отказ от себя, а содействие в меру своей личности и соответствующей организации социальной среды, которая может пополнить и возместить многое из того, что отсутствует у него лично, раскрытию чужой юной, вырастающей индивидуальности. Это и намечается понятием педагогической терпимости, которая составляет существенную черту в структуре учителя.

Что в этой черте терпимости речь идет об уважении к чужой индивидуальности без отказа от самого себя, это можно было бы подтвердить целым рядом других аргументов и сторон в структуре учителя. Я здесь отмечу то свойство, которое практически энергично выдвигают сами учащиеся. Это известная строгость и требовательность, но только всегда смягченные личным благоприятствующим отношением, т.-е. устраниением безнадежности, готовностью помочь, доверить. Эти свойства в учителе тем и отличаются

от аналогичных явлений в жизни, что в последней они могут выступать безотносительно к лицу, а только сообразуясь с тем, что предписывает дело и обстановка, в педагогике же они, кроме того, окрашены и очеловечены личной связью, характерной именно для педагогики, и персонализмом, неизбежно вытекающим из существа педагогического дела. Если вообще возможно столкновение успешности развития личности ученика и успешности выполнения известной объективной задачи в школе, учитель не может не предпочесть первое. В школьной жизни этой черте требовательности, как мы увидим дальше, придается огромное значение самими учащимися. Это объясняется не только интересами поддержания дисциплины в школе, как пытаются мотивировать сами дети, а тут слышится то же ожидание, что в лице учителя будет говорить стойкий и требовательный голос жизни и объективной обстановки, хотя и в смягченной форме. Я об этом говорил уже раньше. Таким образом становится понятным, почему часто мягкость и чувствительность, в которую нередко впадают особенно учительницы, не подкупает в их пользу детей и юных людей, а требовательность, нелицеприятность, прямота, а иногда и некоторая суровость, при других положительных условиях, не пугают и не отталкивают юных людей и даже располагают к доверию и привязанности, потому что они создают надежный базис уважения. Если юные люди прочувствовали в учителе, что его строгость и требовательность вытекают из интересов любимого дела, из интересов общественных, и в корне их лежит желание способствовать росту самих питомцев, а не сам „собственный характер“ педагога, тогда можно смело итти в области требовательности и известной строгости, можно выполнять свое учительское дело со всей прямотой и искренностью,— необходимый фундамент личной связи я уже отметил.

Теперь становится понятным, почему педантизм и формализм производят такое отрицательное впечатление в облике учителя, почему они антипедагогичны. Структура учителя в ее положительном смысле исключает их не потому, что они строги и требовательны, а потому, что из них улетучился аромат личной связи и жизни, исчез учет живых особенностей маленьких живых людей, следовательно, исчезло равнение на рост данных юных людей и т. д. Иными словами, живые цели,— об этом и говорит педагогический персонализм,— оказались подмененными гипостазированными средствами и условиями, которые в педагогике без живых целей, представленных растущими людьми, неизбежно становятся мертвыми. Вот эта черта омертвения и лежит в педантизме и формализме и отталкивает от него и детей, и взрослых. В педагогической работе это преувеличенное

увлечение средствами до оттеснения на второй план тех целей, которым они призваны служить, особенно тягостно. С этой точки зрения и нужно резко восставать против чрезмерного господства методик и техничности, потому что они без достаточной идеальной базы способны быстро выродиться в мертвчину.

В этой плоскости выясняется отношение к педагогу-служаке: если оно часто и не так злобно, то все-таки в нем юные люди чувствуют, что цель подменена, что не они и их рост важен, а важна служба по тем или иным мотивам. В итоге получается педагогически ложное положение, которое не может не портить педагогического дела. Вполне понятно, почему педагогика, как деятельность, не может уложиться в ремесло, в службу: она требует призыва, любви к юным людям и их росту и т. д. Коренной ошибкой государственных мероприятий в культурных государствах до сих пор часто является именно отсутствие понимания этой черты, что педагогическая деятельность не может быть просто службой, тем менее ремеслом; они в своих мероприятиях, оплате, регламентах, программах, подготовке учителя остаются на почве такого недоразумения, т.-е. не учитывают всех сторон учителя и воспитателя. Службист тягостен не ревностной требовательностью, а подменой цели и отсутствием педагогического оправдания и смысла, превращением педагогического дела из цели в средство.

Все эти черты в структуре учителя пропитаны чувством справедливости и объективности, которые тонко ощущаются всеми учащимися и которые у них должны воспитываться с особой тщательностью и вниманием. Десятки юных глаз недреманно следят за каждым шагом учителя, в этом отношении трудно указать в педагогической сфере более опасных в деле подрыва доверия к педагогу обвинений, чем упрек в пристрастии, несправедливости, вообще необъективности. Всем хорошо известно, к чему способна привести система любимчиков. Мы уже раньше говорили о значении прямоты, искренности и правдивости в учителе и воспитателе. Черта справедливости и требование объективности, — педагогически окрашенной и смягченной, — не только не отступает на второй план, как думает Шпрангер и Кершенштейнер, но без них учителю трудно добиться хотя бы минимально сносных отношений с учащимися. Дальше мы еще вернемся к этому вопросу.

Что касается умственных способностей учителя в других отношениях, то едва ли правильно отделять его в этом отношении от других профессий так называемого интеллигентного труда. Они в структуре учителя получают несколько своеобразный уклон, уже в силу того обрамления, о каком была речь раньше, но нет оснований их съживать,

потому что учитель также в этом отношении определяется масштабом и характером его работы, предметом преподавания, но только его интересы и кругозор через отношение ко всей личности ученика получают естественное расширение: ему необходимо помнить о культуре живой силы, рост которой остается везде на первом плане, что бы ни преподавалось им. Поэтому учитель и воспитатель правильно сказал бы о себе, что „я педагог и ничто человеческое не считаю себе чуждым“. О характере его интересов и широте их, о его умственном кругозоре мы уже говорили. От него нельзя требовать особой умственной одаренности, она может быть различна и по своей широте открывать перед ним и различный размах его работы. При более детальном анализе можно было бы подчеркнуть у него ценность некоторой способности внимания к распределению. При этом ему приходится обладать какой-то особой способностью соединения сильной концентрации с одновременной, попутной способностью охватывать свою паству, распределять свое внимание между ними так, чтобы видеть и учитывать всех. Здесь перед нами еще одно проявление того „персонализма“, направления на личность юных своих питомцев, которое проходит в структуре педагога через все его проявления. Даже в моменты самой увлеченной концентрации на излагаемом материале он все-таки не выходит совсем из-под власти своего основного интереса к своим питомцам, к живым целям своей деятельности и зорко и чутко учитывает их отношение, хотя для них получается часто впечатление полной поглощенности его своим делом. Он следит за выражением их лиц и черпает отсюда стимулы к дальнейшему подъему, он следит за их взглядом, позой и т. д., чтобы во время притти им на помощь, усилить слабые места и т. д. Узость внимания, исключительная односторонняя концентрация неблагоприятны для педагогической профессии. Эта концентрация только постольку ценна, что при большой эмоциональной насыщенности она может явиться значительной заражающей, захватывающей учеников силой. В этой черте в структуре учителя сказывается следствие той двойной установки, о которой правильно говорит Кершенштейнер: с одной стороны, — на разнообразие юных, растущих личностей, что является основным, и с другой, — на существо преподаваемого предмета и связанные с его развитием и передачей моментами.

В характеристике структуры учителя с умственной стороны очень интересно отметить одну черту, специально присущую учителю: это — склонность размышлять и раскрывать свою мысль вслух и во вне. Часто фигура учителя попадает в комический свет именно потому, что он дает простор этой своей черте в неподходящей среде, в среде

взрослых равных ему по своему развитию людей или вообще ненуждающихся в таких мыслях, принимаемых за неизвестные поучения. В среде же юных людей, в педагогической атмосфере это очень ценное свойство. У этого типа людей эта черта ведет их настолько далеко, что они именно в процессе разъяснения, передачи и обоснования впервые сами начинают понимать многие тонкости и оттенки, а иногда даже подымаются глубже и дальше, чем они могли проникнуть в своей предварительной подготовке и разработке материала. Здесь они попадают в свою сферу по характеру, форме размышления и часто впервые по настоящему начинают думать и развивать. Искренние педагоги много могут рассказать о том, как они в самом процессе объяснения постигали многое значительно глубже, чем это удавалось им в предварительном процессе собственной проработки. Такие примеры дают и описание некоторых педагогических проб; например, их можно найти в очень интересной форме у Шаррельмана. Конечно, от типа учителя здесь зависит очень много. Но и здесь в процессе изложения рождающаяся мысль особенно благоприятна. Ведь, педагогу важно не только продумать и овладеть, но в его работе особенно важны следующие ступени: передать и увлечь. С узко педагогической точки зрения, — хотя такое сужение нежелательно и нецелесообразно, — первые ступени (понимание и знание) получают свое настоящее значение через последние — передать и увлечь дальше своих питомцев. Мысль подлинного учителя по своей натуре в таком процессе не только раскрывается сама, но она еще стимулируется наиболее благоприятной родной для нее сферой. Такова эта своего рода умственная общительность.

С этой чертой связана в учителе, как с таковой, способность умственной легкой восприимчивости к чужой мыслительной работе и усвоение ее до отождествления ее со своей мыслью.

С мыслью вслух, понятно, связывается способность формулировать и излагать. Эта черта у учителя сообразно юной среде, с которой он имеет дело, принимает форму известного упрощения. Как мы знаем, эту черту упрощения возвели даже в типическое свойство школьного учителя. Но она получает свой несколько одиозный смысл только тогда, когда она опять-таки переносится на ненадлежащую почву, — в среду взрослых, в науку и т. д. Учителю нельзя просто мыслить и передавать, а нужно передавать в формах, близких и понятных юным людям, а это налагает известную печать и на самую мысль. Наивно думать, что учитель в постоянном общении с детьми только дает, и что он не уносит с собой каплю по капле их влияние на себя.

Так, в учителе подчёркивается особая форма речи, слова, жеста, на которые мало обращают внимания в подготовке педагогов. Всем хорошо известно, как много учителей, портящих свою речь всякого рода курьезными элементами, дающими богатую пищу для насмешек даже в глазах учащихся. Интересно, что этим грехом,— „эканием и меканием“,— особенно грешат словесники, которым казалось бы надо было бы быть чрезвычайно чувствительными к недочетам речи.

Этой одеждке мысли, ее внешней форме приходится придавать в педагогике огромное значение,— здесь у юных людей чаще всего идет встреча по одежке. Педагогическое ораторское искусство заслуживало бы того, чтобы его изучить и осмыслить, но таких работ пока нет. Как важно педагогу, особенно учителю обладать даром устного изложения, об этом говорит школьная жизнь на каждом шагу. Не нужно думать, что это красноречие одной формы,— оно изумительно разнообразно как по типам самих учителей, так и по материалу, который мирится только с особой формой. Часто блестящая форма у одного и в одной сфере оказывается крайне неподходящей для другого и в иной сфере. В общем можно только отметить, что задушевность, простота, искренность и тут берут бесспорный верх, как чрезвычайно выгодное впечатление создает речь, которая вводит юных людей в самую лабораторию мысли, потому что это открывает им простор легче додумывать или сопутствовать мысли самим. Мы должны постоянно помнить, что и речь должна делать то же дело: она должна быть не столько готовым завершением, сколько широко раскрывающимися воротами для собственной работы юной мысли.

В заключение небезынтересно в нескольких словах отметить вопрос о психологическом соотношении учителя и учеников. К сожалению, и здесь мы можем наметить только некоторые штрихи.

Не подлежит ни малейшему сомнению, что длительные занятия чем-либо и интересы налагаются на человека известный отпечаток. Это происходит постоянно даже в сферах, где люди имеют дело с вещами, с мертвым материалом, который, казалось бы, весь находится во власти человека и неспособен влиять. Тем более это приходится констатировать там, где друг с другом встречаются живые люди в живом взаимодействии, хотя бы на первый взгляд их силы были совершенно неравны. Влияние это в педагогической обстановке идет к учителю не только от школьного уклада и всей атмосферы, но оно бесспорно идет и от учеников. Не трудно убедиться, внимательно наблюдая жизнь и типы школьных учителей, что не только педагог

влияет на детей, но что и они оказывают на него неизбежно свое влияние. Правильно в определении сути школы настаивают на внесении момента взаимодействия учащих и учащихся. Об этом взаимном влиянии мало говорят в педагогической литературе, а между тем это факт и практически он далеко не лишен известного значения. Все профессиональные навыки учителя приоровлены к маленьким или выростающим людям, весь способ выражаться и воздействовать направлен на отыскание наиболее подходящих форм для этой именно среды людей. Капля по капле он впитывает в себя ежедневно и ежечасно целый ряд черточек, он должен не только приспособлять, но и приспособляться. Так, например, ему необходимо упростить свою речь и рассуждение, с другой стороны, ему нужно внести известную методичность, внести часто известную приподнятость, иногда некоторую проповедническую черту, ему необходимо считаться с известной упрощенностью детских интересов, в нем могут культивироваться черты известного, иногда несколько наивного подъема и, на вкус человека широкой взрослой жизни, известная напыщенность. Таких направлений, в которых отражается невольное влияние юных людей на своего руководителя, можно указать очень много. Тому, кто пожалеет об этом и назовет это педагогической неустойчивостью, я укажу на то, что это естественная дань живому делу и живой среде, что это, если оно не переходит границ, в некоторых отношениях может даже оказаться полезным. Педагог, который не вберет в себя кое-что от детей и юности, никогда не сумеет подойти близко к ним. При всем том я не могу не подчеркнуть, что иногда детскими глазами легче узреть истину и живое в жизни, чем прожившими и потускневшими, а тем более отжившими. Великое большей частью и создается известной долей наивности и юного подъема.

Но, конечно, как мы уже отметили, это явление может превратиться в вырождение, если педагог не примет мер, не позаботится о том, чтобы его кругозор не суживался. О том, что должно быть противопоставлено этому влиянию, когда оно начинает переходить в сужение, мы скажем несколько слов дальше. Это обратное влияние важно удержать в границах, которые необходимы для взаимного понимания,—того самого понимания, которому такое огромное значение придают юные люди.

Все это ждет еще своего исследователя. Мы, указывая на этот вопрос, остановим внимание читателя еще на одной стороне. Кроме такого сотворенного сродства в психике учителя с учениками, существует еще и естественная близость по типам, и именно ее-то и склонны были подчеркивать особенно. Как будто простое соображение говорит

нам, что одинаковые по своим типовым особенностям люди, учитель и ученики, лучше всего подойдут друг к другу. С этой точки зрения некоторые авторы пытаются установить такие параллельные типы. Так, Г. Мюллер¹⁾ в своем докладе на съезде о „Новом учителе“ устанавливает следующие типы учеников, добавляя, что им соответствует и такой же ряд типов учителей: 1) с практическими интересами — с теоретическими интересами; 2) эмоциональный — рассудочный; 3) односторонне одаренный — с общими средними способностями; 4) интеллектуальный и энергетический. При этом он полагает, что учитель способен захватить только адекватный ему тип. Что касается других, то его влияние будет тем меньше, чем они дальше расходятся с ним по типу.

Мы оставляем пока в стороне вопрос о том, насколько указанные пары типов учеников и учителей указаны удачно. Весь вопрос в том, правильно ли утверждение, что адекватные типы лучше всего подходят друг к другу для работы и взаимоотношений. Я думаю, что такое упрощенное понимание этих взаимоотношений неправильно. Мне приходилось уже раньше в моих работах отмечать, что это отношение определяется более сложными мотивами. В данном случае нужно ясно различать типы противоречивые и типы противоположные, как и просто несходные или несоприкасающиеся. Там, где встречаются несоприкасающиеся типы, они просто могут быть равнодушны друг к другу, в худшем случае они просто будут мало по типовым особенностям понимать друг друга. Безусловно неблагоприятная обстановка создается там, где сталкиваются противоречивые типы как в школе, так и в жизни. Именно тут открывается простор для бесконечных конфликтов, потому что они обусловливаются не отдельными конкретными причинами, а прямым противоречием натур. Но вот тут опыт часто показывает нам, что в такое положение становятся не противоположные натуры, а чаще всего одинаковые, потому что они выступают претендентами в одном и том же направлении. Жизнь это хорошо отмечает поговоркой „нашла коса на камень“. Чаще всего сходятся типы противоположные, но не просто противоположные, а способные к взаимному дополнению; в данном случае противоположный тип представляет собой конкретное выражение того, что не хватает данному индивиду и они могут гармонично сочетаться друг с другом. Не надо забывать, что каждый человек стремится не к тому, что у него есть, — это было бы бессмыслицей, — а к тому, чего у него нет, и только последнее по настоящему представляет для него интерес. Таким образом можно

¹⁾ Журнал „Die neue Erziehung“, 1925, X, 720.

думать, что тип учителя должен не обязательно совпадать с типом учеников, что собственно говоря фактически невозможно, потому что среда учащихся даже в малой группе достаточно разнообразна,—он может быть даже противоположным, но противоположно-дополнительным, а не противоречивым.

Изучение таких типовых соотношений представляет тем больший интерес, что отсюда из сродства или отчужденности может легко рождаться несправедливость в оценке и отношении учащих и учащихся, а с другой стороны указанная нами возможность соотношения открывает педагогу широкую возможность влияния на различные типы. Интересно попутно отметить, что в наше время это побудило одного из современных авторов, проф. Деринга в его новом труде о „Психологии учителя“ предложить ввести в школе свободный выбор учебных предметов и занятий по учителям; при этом он говорит не только о второй ступени, но считает это возможным и в народной школе, по крайней мере в старших группах. Он предполагает, что здоровый инстинкт поможет детям обратиться к тому учителю, который лучше всего подходит к ним по своему типу. Мы указываем на эту мысль не потому, чтобы не видели ее сомнительных сторон, а как на пример того, что над вопросом о соотношении типов руководителей и руководимых приходится думать, как над практической проблемой.

4. Учитель в оценке учащихся.

Рисуя структуру учителя, мы все время считались с тем, что общим человеческим свойствам в работе педагога приходится выровняться на интересы детей и юных людей. Руководясь этой мыслью, мы и производили отбор определенных черт в структуре учителя. Их признание или отключение основывается на том, в какой мере они достигают своей цели в форме наибольшего благоприятствования развитию юного человека в положительном направлении; под положительным направлением мы должны понимать, как я на это указал в начале книги, выполнение задач довольно сложного порядка, так как у учителя имеется целый ряд доверителей и каждый из них в различные эпохи и по своему различному социально-экономическому характеру вкладывает свое особое содержание в эти задачи. Но есть один доверитель, который в корне своем ставит определенные и устойчивые задачи, это природа и сами дети, подчиняющиеся в их росте и развитии определенным законам, хотя и тут некоторая смена с временем и положением неизбежна.

Тем интереснее спросить самих детей, учащихся, этот живой объект педагогического воздействия, что они думают об учителе, как они оценивают те свойства, которые входят в структуру учителя. Изучение этого вопроса может приоткрыть интересную сторону в изучении проблемы учителя и помочь более правильно оценить его свойства.

Интересные данные дает американский автор Кинг в своем труде „The high-school-age“, р. 143 и сл., излагая результаты своего опроса учащихся северо-американских школ относительно свойств учителя. Мы приведем целиком его таблицы, так как они представляют большой интерес и открывают возможность сравнить их с тем, что получается в результате обследования наших учащихся в этом отношении. Кинг спрашивал учащихся, как им рисуется идеал учителя, каким он должен быть, и получил следующие указания:

Таблица № 1.

	Мальчики	Девочки
Хорошо воспитан	38	26
Опытен	13	7
Подготовленность к урокам . . .	21	16
Постоянное самосовершенствование.	11	3
Способность учить и объяснять . . .	56	58
Хорошее руководство	15	21
Не слишком строгий, особенно до занятий и после занятий . . .	21	26
Строгость	32	48
Справедливость в оценках . . .	24	38
Равномерное спрашивание всех учеников	11	10
Давать время ученикам рассказывать	3	9
Делать уроки интересными	20	46
Справедливость	25	18
Беспристрастие	42	76
Не орет на учеников	11	14
Поощряет у учеников чувство чести.	3	6
Не слишком много спрашивает . . .	7	4
Задавание коротких, разумных уроков	10	10

Отношение учителя к ученикам оценивается следующими числами:

	Мальчики	Девочки
Вежлив	36	39
Помогает особенно слабым, подбадривает	37	50
Симпатичен и „понимает“	19	32
Интересуется учениками	12	20
Приветлив с учениками вне класса .	11	23
Терпелив	3	3

Личные качества хорошего учителя оцениваются так:

	Мальчики	Девочки
Хорошо сложен физически	8	2
Держится с достоинством	10	14
Хорошо уравновешен, не легко воз- буждается	21	27
Шутит	19	32
Оживлен и приятен в классе	20	61
Изыскан	5	4
Миловиден	6	5
Молод	17	7
Учительскую долю отмечают как испытание	3	9

Из некоторых частностей, приводимых Кингом, укажем на один ответ ученика старшей группы: „Хороший среднескольский учитель должен обладать хорошим знанием своего предмета и настоящим пониманием своих учеников. Несомненно, характер и внешность личности учителя имеют много связи с его успешной деятельностью. Он должен обладать хорошей натурой, быть терпеливым и серьезным в своей серьезной манере держаться перед классом. Его усилия должны поддерживаться существенным образом хорошо управляемыми личными манерами, приятными и бодрыми. Он должен в добавление к хорошим свойствам, общим всем людям, обладать хорошим нравственным обликом, хорошими привычками и, наконец, он должен быть особенно искусен в изложении своего предмета в интересной форме перед классом“. Здесь очень интересно отразилось требование многосторонности положительных свойств учителя даже с точки зрения мальчика. Из частностей этих интересных таблиц отметим, что детьми не забыто свойство „само совершенствования“. Очень интересно, что очень заметно выделено свойство требовательности и строгости, как положительное свойство, но введенное в разумные нормы требованием справедливости и беспристрастия. Заметно выделено свойство бодрости, оживления и шутки. Также высоко ценится свойство самообладания и уравновешенности.

Данные Кинга подали мне мысль попытаться получить некоторые сведения того же порядка из нашей современной действительности. Я прибег к анкетному обследованию учащихся преимущественно московских школ. В данном случае анкета представляется более надежной, чем в других случаях, так как речь идет именно о мнении учащихся. Вся анкета¹⁾ была проведена в конце 1925 г. и в начале 1926 г. (значительно большая часть ее). Всего участвовало в ней 1125 человек. В это число вошло 45 лиц, учащихся

¹⁾ В этой работе мне помогали Н. Н. Гусева и В. М. Рубинштейн, которым я и приношу здесь мою искреннюю благодарность.

старших (специальных) курсов педагогического техникума и 9 студентов университета с педагогического цикла. Эта группа была взята для сравнения, чтобы получить некоторую возможность установить, как думают о свойствах учителя те учащиеся, которые прямым образом готовятся к учительской деятельности. О возрастном делении этой группы дает представление следующая табличка:

Таблица № 2.

Возраст	Мальчики	Девочки	Всех
9 лет и младше	20	19	39
10 — 12 л.	75	85	160
13 — 14 л.	230	293	523
15 — 16 л.	92	180	272
17 и старше	27	59	86
Всего	444	636	1080

Что касается 45 лиц студентов-педагогов, то все они были в возрасте от 17 до 24 лет.

По социальному составу опрошенных они распадаются на следующие группы:

Таблица № 3.

Из среды: — Рабочих	370	чел.
Крестьян	65	"
Служащих	388	"
Интелл. профессий (врач, инженер, юрист, учи- тель и т. д.)	143	"
Торговцев	14	"
Кустарей	39	"
Не дали ответа	66	"

Крупным недостатком анкеты в таком составе является то, что она не захватывает в достаточной мере сельскую среду. Число же рабочих должно заметно возрасти, если принять во внимание, что в рубрику служащих попало много так называемых низших служащих. Так, из ряда анкет видно, что дети городского фонарщика, трамвайного стрелочника и т. д. называют своих родителей общим названием „слу-
жащий“. Анкетой были охвачены две школы центра, одна школа Сокольничего района и одна очень большая школа окраины в Хамовническом районе.

Самый опрос протекал в такой форме: я входил в класс (или мой сотрудник) с преподавателем на его урок и он представлял меня учащимся. Затем я в короткой речи пояснял учащимся со всей прямотой истинную цель моей анкеты: указывал, что я пишу книгу, что их ответы дадут

мне возможность сделать свои выводы, что они могут внести свою лепту в изучение этого важного вопроса и т. д. Затем учащиеся просили пояснения по тому или иному не-понятому ими вопросу и когда все становилось ясным, тогда они приступали к заполнению анкеты тут же в классе при соблюдении полной тишины и устраниении возможности переговоров. При этом они были предупреждены, что все анкеты анонимны и поступают после сбора их в конце урока представителем класса непосредственно ко мне и что им гарантирована полная тайна. Я должен подчеркнуть, что без исключения во всех группах создавалось под влиянием сообщения, что это нужно для научной книги, вполне благоприятное настроение и в ответах не было, несмотря на большое число участников, ни одного несерьезного ответа или простой отписки. Большей частью учащиеся потом просили побеседовать с ними на эту тему и все хорошо поняли, что в анкете речь идет не о их данных учителях, а, как мы их решительно предупредили, об оценке свойств учителя вообще и что анкеты, в которых пойдет критика того или иного своего учителя под определенной фамилией, нами не будут приниматься во внимание, как мы это решительно подчеркнули по понятным мотивам.

В анкете было три вопроса, относящихся к нашей теме, а именно: 1) Какой учитель хороший и почему? 2) Какой учитель плохой и почему? 3) Какую профессию (работу) Вы намерены для себя избрать в жизни и почему? Последний вопрос должен был показать, какое количество имеет для себя в виду педагогическую профессию. Всем участникам были предложены готовые печатные бланки одного образца. Ответы давались в подробной форме. В предварительном пояснении указывалось на то, что речь идет здесь о свойствах и приводились альтернативные примеры, например, в такой форме: „Какой учитель лучше, добрый или строгий, неподвижный или подвижный, с громким голосом или с тихим и т. д.?“, при чем всех участников просили указывать то, что они сами считают наиболее важным указать.

Ввиду того, что все не ограничились указанием какого-либо одного свойства, а каждый, давал большой перечень их и описание, я в подсчете шел таким путем, что указанные в данном листке свойства разносил по соответствующим группам. Поэтому число отдельных указаний свойств далеко превышает число участников. Тем не менее я считал необходимым подсчитывать процентные отношения не к общему числу ответов, а к общему числу участников, так как нас особенно интересовал вопрос о том, что выдвигает большинство. Я считаю необходимым особенно подчеркнуть эту форму подсчета, так как иначе на этой почве может

возникнуть большое недоразумение. Некоторые образцы связных ответов я приведу дальше в тексте. Хотя вопросы в анкете были подразделены, тем не менее у каждого в распоряжении были четверть листа с просьбой писать все, что считаешь нужным сообщить по данному вопросу, и юные люди настолько заинтересовались этим, что некоторые добавляли к разданным нами листкам свои, так как им не хватало места. Некоторые так и отметили, что „хотелось бы написать много, много. Плохо, что Вы дали писать эти анкеты в классе“. Маленьких связывало, конечно, неумение выразить свои мысли толком по этому поводу, но зато они шли с огромной непосредственностью и жаром. Сопоставляя получавшиеся данные по группам, можно было установить, какое огромное влияние имеют учителя, любимые и нелюбимые, на мнение учащихся об учительской профессии вообще: младшие часто не писали фамилий, но явно исходили из своего непосредственного опыта. О таком исходном пункте говорит, например, ответ десятилетнего мальчика, который начинает свой ответ со слов: „Ну и что из того, что она всех ласкает, а у нее...“ Ясно, что ответы учащихся от этого нисколько не обесцениваются, так как речь идет об оценке конкретного явления. Некоторый процент „без ответа“ объясняется тем, что юные люди считали достаточным ответить на положительный вопрос или на один отрицательный; многие так и писали: „ответил уже“, или „противоположные первым“.

Хотя дети часто исходят в своих ответах из окружающего их школьного опыта, тем не менее они ясно понимают, что речь идет в выводах все-таки об общем облике учителя. Эту оценку они дают не в виде простого голого утверждения, а мотивированно. Мотивы эти довольно разнообразны, начиная от взвешивания чисто человеческих отношений и кончая оценкой теми интересами, которые рисуются юному человеку в его будущем. Приведем некоторые образцы. Так, от 8-летнего школьника получился такой ответ на вопрос о хорошем учителе: „Добрый, хорошо учит, должен следить за порядком, показывать правила, должен научить писать, а потом, чтобы тихо в классе; когда звонок, то чтобы сидели тихо по местам, а когда балуются, то из класса и сказать, чтобы не баловались. Плохие... они не показывают буквы, у них не научишься“.

Этот мотив успешности обучения представлен как преобладающий в подавляющем большинстве ответов. Цель школы рисуется детям прежде всего именно с этой стороны научения, подготовки их к жизни со стороны знаний и только на втором месте идут воспитательные мотивы. Так, 12-летняя девочка из 1 ступени считает, что плохой учитель „злой, необъяснимый, невеселый, потому что

с таким учителем будешь плохо учиться и ничего не понимать“, а с хорошим, „с ласковым, объяснительным, веселым... лучше учиться и скорее кончишь учение“. 12-летний мальчик полагает, что хороший учитель „сурьезный, правидный, настойчивый“, „тот учитель плохой, который позволяет ученикам баловаться во время уроков, неразвитый и неактивный и ненастойчивый, потому что с ним все ученики будут плохие“. 9-летняя дочка фонарщика держится такого мнения о плохом учителе: „Ну, они задают мало, редко задают, не учат, а ученики тогда ничего не будут знать; моему брату никогда не задавали, редко когда букву; надо смирно сидеть, а то не услышишь и будешь мало знать“. 13 летний мальчик говорит: „Хороший учитель характером твердый, умеет плавно и без запинок говорить, показывает много опыта; потому у такого учителя больше научишься“. При этом существенно отметить, что речь идет почти у всех не об индивидуальных интересах только, а об интересах всей группы учеников вообще. Во имя этих интересов некоторые готовы попуститься даже личными интересами. Очень интересно, что в некоторых ответах ясно подчеркнуто, что хотя некоторые учителя отличаются скверным характером и грубым обращением с учениками, но „зато“ они любят свое дело и „хорошо учат, с ними будешь много знать“. Именно этот мотив успешного продвижения в области образования и заставляет учащихся, как мы увидим дальше, с такой энергией подчеркивать необходимость дисциплины и твердости, как и требовательности, которые вообще с точки зрения личного удобства могут оказаться необычайно тягостными для учащихся. Но все это искупается в глазах учащихся теми выгодами, которые рисуются в будущем и настоящем и которые не остаются незамеченными детьми, хотя они и не одевают их в особенно конкретные формы.

Мотивы оценки деятельности у учащихся тем более широки, что по всем данным, полученным нами, в школе продолжается еще борьба самых разнообразных элементов, многое отжившее далеко еще не ушло с арены, и школьный „быт“, как и надо ожидать, не остается вне влияния общего быта, в котором новое и старое смешалось в своеобразный конгломерат. На все эти стороны указывают особенно ответы младших, хотя не лишены красочности и некоторые ответы отроческого возраста. Но пусть об этом скажут сами дети. 12-летний мальчик из первой ступени пишет: „Плохие учителя, они бывают злые и за какую-нибудь повинность часто бьют линейкой по голове и ставят в угол на горох на коленках“. Другой 10-летний автор отвечает на вопрос о плохом учителе: „Она скажет, объяснит, а другие не поняли; у нее спросишь, а она ответит: с одним

урок терять не стану. И еще что она делает: когда на уроке что-нибудь, то она не скажет, что выйди, а берет и вытаскивает из класса и щипает руки, поэтому она плохая". Третий, 12-летний, пишет на этот вопрос: „У нас была одна учительница злая и сердитая и нас ругала и била подзатыльник, но она уехала; что она была злая и сердитая, даже мы ее боялись; но она уехала в П., но и эти ученики ее боятся". 14-летний мальчик из первой ступени: „Учитель должен со всеми одинаково относиться учениками, показывать ученикам пример одно хорошее. Когда я учился в деревне, то там учитель всегда в класс приходил пьяный, курит в классе, плюет, ругается на нас, дразнится. И мне очень не нравилось его поступок". „Учитель быть ребят не должен, потому теперь новое право" (11-летний мальчик). 13-летний ученик полагает, что „учитель плохой будет тот, который стучит линейкой по столу, орет и не исполняет просьбы учеников". 8-летняя Нюра говорит: „Он всегда бьет, выгоняет за дверь, линейкой бьет по голове, злые". В интересах объективности необходимо отметить, что процент таких косвенных указаний о печальном детском опыте невелик, но он есть, а затем нельзя забывать, что в огромной степени нужно отнести ряд грубых сторон школьной действительности на счет влияний, идущих из семей, от родителей, которые иногда обращаются с прямыми просьбами к учителям „не стесняться" или сами грозят детям выдуманными „учительскими" действиями по старинке. С этой точки зрения нужно признать вызов родителей вообще очень тяжелой мерой, которая может оправдываться только тяжкой необходимостью, но и тогда она не должна освобождать учителя от требований культуры.

Как тонко и ревниво присматриваются учащиеся к поведению учителей и их отношению к учащимся, часто, может быть, совершенно неверно истолковывая их поведение, это видно из следующих ответов уже из второй ступени: (14 л. девочка) Хороший? Который очень строгий и требовательный и не размякает под взглядом каждой девочки. Плохой? который добрый и делает замечания, а не выгоняет". 15-летняя ученица отвечает: „По моему хороший учитель, когда он строгий, умеет взять класс в руки, а также не кокетничает с барышнями". Наконец, приведем еще ответ 15-летней ученицы 7-ой группы: „Тот учитель хороший, который глубоко может понять нашу детскую душу, для которого близки наши интересы, который для нас, кроме знания, дает много добра и душевной теплоты, который обращается с нами, как со своими младшими товарищами. Мы платим ему за это полным уважением и горячей любовью. Тот учитель плох, который относится к своему делу как к служебной обязанности, который часто бывает несправедлив и никогда

не задумывается над этим; который преподает сухо и имеет в своей душе хоть каплю презрения к нам, к нашим неудавшимся, неопытным ответам. Он далек и чужд нам и мы порой, кроме страха, чувствуем к нему ненависть". Все эти мнения не нуждаются в пояснениях, и мы только подчеркнем, что они еще раз указывают нам, как ревниво и чутко нужно беречь учителю свои отношения с учащимися. Здесь перед нами очень тонко регистрирующий аппарат, отмечающий все положительные и отрицательные поступки.

К отрицательным ответам необходимо присмотреться тем более внимательно, что они говорят не только об их печальном опыте или о дурных представлениях об учительской роли, но и более рельефно выделяют теневые стороны, связанные с учительской профессией, а вместе с тем и по противоположности и положительные стороны.

Эти ответы показательны не только для того, что воспринимается в учителе, но и для самих воспринимающих, так как они заметно дифференцируются по полу, возрасту и т. д., как это показывают ниже приводимые таблицы.

Ответы на вопрос, какой учитель хороший и какой плохой, в общем итоге дали следующие данные:

Таблица № 4.

1. Воспитательные функции:

	Положительн.			Отрицательн.			
	М.	Д.	Ср.	М.	Д.	Ср.	
Хорошее отношение . . .	40%	45%	42,5%	Плохое обращение . . .	29%	27%	28%
Строгость и требовательн. . .	37	37	37	Строгость (придирчив.) . . .	10	11	10,5
Товарищ. подход	12	12	12	Отсутствие товар. подхода . . .	10	10	10
Умение держать дисциплину . .	9	8	8 ^{1/2}	Отсутствие дисциплины . . .	13	13	13
Справедливость .	9	16	12 ^{1/2}	Несправедливост.	10	14	12
Любовь к делу .	2	2	2	Отбыван. службы	5	7	6
Аккуратность . .	6	8	7	Неаккуратность .	6	5	5,5
				Наказыван. детей	5	1	3

2. Учебные функции:

	М.	Д.	Ср.	М.	Д.	Ср.	
Хорошо объясняет	40%	38%	39%	Плохо объясняет	28%	26%	27%
Хорошо учит . . .	10	8	9	Плохо учит . . .	8	9	8,5
Возбуждает интерес	5	20	12,5	Неинтересно . . .	6	13	9,5
Не перегружает .	6	8	7	Перегружает . . .	5		
Умение пробудить активность . . .	1	1	1	Уклонение от пред- мета (от програм.)	3	2	2,5
(Качество требовательности отмечено в рубрике воспитательных функций в 37%).				Мало требует . . .	7	7	7

3. Физические свойства:

	М.	Д.	Ср.
Красивая внешность	2	2,5	2,25
Громкий голос . . .	5	3	4

	М.	Д.	Ср.
Уродливость отмечена как недочет в отдельных ответах, — мало)			
Тихий голос	2	2	2

4. Душевые свойства:

	М.	Д.	Ср.
Доброта	19	14	16,5
Хороший характер .	1	2	1,5
Спокойствие . . .	2	4	3
Веселый нрав . . .	6	5	5,5
Хорошая речь . . .	2	2	2
(См. в рубр. 2 „Хорошо объясняет“)			
Любовь к детям . .	2	1	1,5

	М.	Д.	Ср.
Доброта и мягкость	10	9	9,5
Злой характер . . .	13	13	13
Нервность	3	5	4
Печальный	1	1	1
Вялость	1	3	2
Плохая речь	2	2	2
(Срвн. в рубр. 2 „Плохо объясняет“)			

5. Культурные свойства:

	М.	Д.	Ср.
Образованность . .	5	6	5,5

С этими данными интересно сопоставить итоги проведенного нами в интересах сопоставления и контроля обследования по той же схеме вопросов небольшой группы студентов университета, готовящихся в педагоги (с педагогического цикла физико-математического факультета 1-го Московского университета—9 чел.) и учащихся специальных (последних) курсов одного московского педагогического техникума, всего 45 человек. Так как принципиальной разницы в ответах не было, а вместе с тем обе группы готовились стать учителями, то эти ответы были мною объединены в одну группу. Было бы интересно сопоставить все эти данные еще с обследованием третьей группы,—это лица непосредственно работающие в школе, фактические учителя, но мои попытки пойти и в этом направлении пока не удалось, и я отложил их до более благоприятного момента.

Данные от обследования студентов-педагогов получены в той же обстановке и с теми же пояснениями. Они следующие:

Таблица № 5.

Положительные свойства.

(Из этой группы мужчин было всего 4 человека, поэтому % их ответов не указывается).

Отрицательные свойства.

Хорошее обращение . . .	8,8%
Твердость, требовательность, умение держать дисциплину	48,9%
Близость к ученикам . . .	26,6

Грубость, заносчивость, издевательство, насмешливость	17,8%
Чрезмерная требовательность при неблагоприятных (плохих) условиях .	6,7

Справедливость, беспри-	
страстие	24,4
Любовь к своему предмету	42,2
Аккуратность	13,8
Организатор	2,2
Согласованность слова и	
дела	2,2

Система любимчиков, не-	
справедливость	4,4
Отбывание службы	35,6
Нелюбовь к делу и детям	11,1
Пропуски, неаккуратность	8,9

2. Учебные функции:

Ясность изложения	22,2
Умение заинтересовать . .	28,9
Связь с жизнью	15,5
Внимание к вопросам . .	11,1

Неумение заинтересовать . .	20%
Посторонние разговоры .	4,4

3. Физические свойства:

Красивая внешность . . .	2,2
Импонирующая внешность	2,3
Громкий голос	15,5
Физическая нормальность	2,2

(Исключительно женские ответы).

Тихий голос	4,4
-----------------------	-----

4. Душевные свойства:

Хороший, мягкий характер	13,3
Воля, выдержка	24,4
Живость, умение быстро	
ориентироваться	66,7
Остроумие и юмор	2,2
Любовь к детям	15,5
Хорошая речь	20
Эстет	4,4

Чрезмерная мягкость, без-	
волие, слабость	17,8
Вялость, флегма, скука .	17,8

4. Культурные функции:

Всестороннее образование	11,1
Знание своего предмета	35,6
Знание детской психологии	8,9
Сознание ответственности	
и критическое отноше-	
ние к себе	8,9
Хорошая общественная и	
политическая ориенти-	
рованность	2,2

Необразованность, незнা-	
ние своего предмета . .	2,2

Поскольку можно положиться на анкетные данные, видно в перечне рубрик и в цифрах, как даже детское и вообще ученическое сознание руководится в своей оценке не мотивами своего удобства в данный момент, а широкими целями, поставленными вообще школьному образованию, хотя детскому сознанию трудно описать и представить себе эти цели и задачи в ясном и конкретном виде. В общей же форме в этой мотивации и оценке ярко представлены и воспитательные и образовательные элементы в широкой степени. Только так и можно понять, что дети очень не далеко отстали в своей положительной оценке требовательности и строгости (37%) от оценки того же свойства у взрос-.

лых кандидатов в педагоги ($48,9\%$), — в интересах правильности сравнения нужно и в первых данных прибавить $\%$, падающий на „умение держать дисциплину“, и тогда получится число ($45,5\%$), немногим меньшее, чем у взрослых. Именно эти мотивы, сознание важности школьных задач, выдвигают в правильный свет тот факт, что учащиеся очень заметно подчеркнули требование аккуратности, ставя в вину учителю пропуски и опаздывания. Эта рубрика косвенно подчеркивается тем, что учащиеся выдвигают как большой недостаток в деятельности учителя „отбывание службы“. Нельзя не отметить, что наказание вменяется в недостаток учителю только в 3% . Это, конечно, далеко не значит, что учащиеся видят в нем вообще позволительное явление, а суть дела в том, что этот факт не выдвинулся в их сознании в коренное явление, что стало бы неизбежным, если бы они расценивали факты школьной жизни в свете своих интересов только данного момента. Обращает на себя внимание рубрика „уклонение от предмета“, указывающая на то, что попытки некоторых педагогов просто „заполнять час“ занятными беседами или, как выражаются сами юные люди, „посторонними разговорами“, далеко не проходит незамеченной и резко осуждается учащимися. Даже маленькие ребята и те отмечают, отступление „от программы“, совершенно очевидно, имея в виду не программы в точном смысле, а именно „посторонние беседы“.

На некоторых данных мы остановимся в отдельности, так как они представляют известный не только теоретический, но и практический интерес.

Относительно рубрики „хорошее отношение“ или „хорошее обращение“ нужно иметь в виду, что здесь учащиеся далеко не собираются требовать преувеличенной мягкости и доброты, а тем более ухаживания за собой или педагогического сентиментализма, этого очень печального явления школьной жизни, вполне способного совместиться со своим антиподом, грубостью. Как видно из ответов детей, речь здесь идет о ровном, спокойном и особенно справедливом отношении, которое бы не задевало и не умаляло человеческое достоинство учащихся. Это совершенно ясно показывают их ответы, особенно их отношение к доброте, к слабости, мягкости, самим по себе. Далеко неединичны такие ответы по своему характеру, как приведенный раньше ответ одного школьника, который начинает его такими словами, очевидно, имея в виду конкретный образ учительницы: „Ну и что из того, что она всех ласкает, а у нее шум, ничего не слышно и никто не слушается, а учиться нельзя“... Распределение ответов по годам дало в этом вопросе такую картину:

Таблица № 6.

	Хорошее отношение			Плохое обращение		
	Мальч. %	Дев. %	Средн. %	Мальч. %	Дев. %	Средн. %
9-летние	25	26,3	25,6	20	10,5	15,2
12-летние	53,3	69,4	61,3	46,7	50,6	48,6
13 — 14-летние	38,3	39,9	39,1	26,9	24,9	25,9
15 — 16-летние	40,2	43,3	41,75	28,6	25,5	27,5
17 л. и старше	25,9	45,7	35,8	7,4	17	12,2

В этой таблице необычайно интересно отмечен подъем % в обоих случаях — в положительном и отрицательном — к 12 годам, затем идет как будто некоторое понижение, но все таки число, значительно превышающее первоначальное число, затем в 15 — 16 лет снова подъем. Что касается 17-летних и старше, то у них в нормальных условиях, можно предполагать, просто этот вопрос утратил свою остроту. В итоге особенно энергично отмеченный в отношении требования хорошего обращения оказывается возраст от 12 — 16 лет. К нему оказываются более чувствительными девочки; тот факт, что они в отрицательной рубрике реагировали не так решительно, может объясняться тем, что отношение к ним естественно устанавливается более благоприятное, чем к мальчикам, которые физиологически менее нуждаются в усиленном внимании к себе, а с другой стороны, своей большей шаловливостью и меньшей исполнительностью чаще вызывают нарекания и раздражение. Эти данные вполне совпадают с тем, что мы знаем о поре отрочества и ранней юности, как и о поре, непосредственно предшествующей половому созреванию. Это указывает на то, как важно учителю найти правильную линию поведения в учете этих особенностей отрочества и юности¹⁾: если „хорошее отношение“ является необходимым свойством по отношению к детям, то для юности оно становится вдвойне необходимым и соответственно должно изменить свои формы. Оценивая дурное отношение, нужно не упускать из виду того, на что указывают сами учащиеся, а именно: это дурное отношение может принимать такие формы, которые оказываются неуловимыми, как насмешливый тон, издевательства разного рода, высмеивание и т. д. Достаточно вспомнить, что часто простой взгляд может сказать очень много, а учащиеся очень тонко замечают это. Так, некоторые указывают, что учитель не должен „срамить перед классом“ — все эти ответы пришли от 15-летних и старше — „не смотреть на нас подлинно, как на глупцов, которые ничего не понимают“.

¹⁾ Сравн. М. М. Рубинштейн и В. И. Игнатьев „Психология, педагогика и гигиена юности“, 1925 г., изд. „Мир“.

Один двенадцатилетний питомец V группы указывает, что „учитель не должен называть обидными именами“. Встречается и несколько курьезных ответов в духе, например, одного 12-летнего, который на вопрос о хорошем учителе прежде всего указывает на то, что он „должен быть не очень нахален“, а другой рекомендует ему не быть „очень дерзким“; дальнейшее изложение и их примеры показывают, что тут в стилистически курьезной форме выражено требование бережного отношения к личности учеников и протест против высокомерного отношения.

Что учащиеся идут именно в этом направлении, а не просто в сторону поблажек, это показывает их отношение к свойству доброты, мягкости. Здесь у нас получились такие данные:

Таблица № 7.

	Доброта и мягкость, как положительные свойства			Как отрицательные свойства		
	Мальч. %	Дев. %	Средн. %	Мальч. %	Дев. %	Средн. %
9-летние	25	0,3	10,15	0	0	0
10 — 12-летние	41,3	32,2	37,1	4,4	7,0	5,7
13 — 14-летние	16,1	15,7	15,9	8,3	10,6	9,95
15 — 16-летние	9,8	8,9	9,35	19,8	12,7	16,25
17-летн. и старше	5,1	5,1	5,1	14,8	8,5	11,65

Вполне понятно, что маленькие совершенно не видят в ней недочетов. Судя по американским данным, уделившим много внимания поре „предъюности“ (Praeadolescence), именно годам от 10 до 12, вполне естественно, что эта пора дает наибольший процент оценки доброты и мягкости в учителе, так как этот период особенно склонен освобождать себя от всяких обязательств и порываться ко всяkim вольностям. Но дальше ценность этого свойства в учителе определенно понижается, а вместе с тем растет процент учащихся, усматривающих в них недостаток учителя. Из очень многих ответов учащихся можно заключить с серьезными основаниями, что под добротой и мягкостью имеют в виду собственно бесхарактерность и отсутствие необходимой настойчивости, а все эти свойства рисуются учащимся как прямой подрыв школьной работы и их серьезных интересов. Встречаются ответы, дающие своеобразное сочетание таких противоположных на первый взгляд свойств, как в ответе 13-летнего ученика 4-й группы: „Учительница должна быть строгой и доброй... Если учительница будет тихой, ученики будут ее не слушаться, будут говорить: она нестстрогая, она ничего не скажет, если я не сделал урок“. 13-летний мальчик находит, что учитель должен быть „не очень строг, но и не очень мягок“, при чем последние

слова он подчеркнул. Мотив утраты порядка и работоспособности везде решает вопрос в отношении мягкости в отрицательную сторону.

Обратимся в связи с этим к тому, что говорят наши данные о требовательности и строгости. Анкета дала такие результаты:

Таблица № 8.

	За строгость и требовательность			Против них		
	Мальч. %	Дев. %	Средн. %	Мальч. %	Дев. %	Средн. %
9-летн. и меньше	20	5,3	13	0	0	0
10 — 12-летн.	48	47	47,5	5,3	15,3	10,3
13 — 14-летн.	33	32,4	32,2	11,3	11,3	11,3
15 — 16-летн.	47	47	47	14,1	15	14,5
17-летн. и старше	25,9	35,6	30,75	7,4	8,5	7,9

Судя по этой таблице и принимая во внимание, что число детей моложе 10 лет невелико, можно думать, что маленьких этот вопрос мало занимал или же они его решали случайно в зависимости от личности учителя, с которым они работают, что вообще у младших оказывалось далеко непоследним мотивом; у остальных же ответ дается с большой определенностью и устойчивостью как у девочек, так и у мальчиков.

Ясно, конечно, как я это уже отметил, что эти формы строгости и требовательности рисуются учащимися неодинаково. Это освещает следующая таблица, представляющая итоги ответов с указаниями на отсутствие „товарищеского подхода“, как на недостаток в учителе:

Таблица № 9.

	Мальч. %	Дев. %	Средн. %
9-летние . . . 0	0	0	0
12-летние . . . 4	4	3,7	3,9
13 — 14-летн. . . 4,8	4,8	6,2	5,5
15 — 16-летн. . . 22,8	22,8	47,5	35,1
17-л. и старше . . . 40,7	40,7	20,3	30,5

Потребность в товарищеском подходе по нашим данным естественно не интересует маленьких. Она обнаруживается с 12 годами и четко выявлена с 15-летнего возраста. Интересно отметить, что такой товарищеский подход не только

не рассматривается как отказ от требовательности и строгости, но на него указывают очень часто одни и те же лица. С точки зрения педагогики юности, к которой мы отсылаем нашего читателя¹), все эти данные рисуют вполне нормальное явление; в частности можно отметить, что девочки в 15 — 16 лет чувствуют себя более зрелыми и потому

¹⁾ Проф. М. М. Рубинштейн и проф. В. Е. Игнатьев „Психология, педагогика и гигиена юности“, 1925, изд. „Мир“.

требуют в большей мере такого подхода, а дальше он для них утрачивает свой первичный интерес. В некоторых отвечах отмечена „новая строгость“ и „новое право“, основанные не на подчинении и начальственном тоне, а на товарищеском отношении. Необыкновенно удачную формулу в этом отношении дала одна студентка, которая говорит в своем ответе, что „учитель должен стоять выше учеников, но не ставить себя выше их, должен служить примером, но не ставить себя в пример“.

В этом направлении признания достоинств учителя по собственному почину особенно идут отрочество и юность. Именно они вместе с тем ясно выражают требование от учителя, чтобы в нем говорила не профессия, или служба, а призвание, увлечение и вдохновение, за что они ему обещают в положительном случае горячую любовь, а в отрицательном свою ненависть. В анкете ответы на этот вопрос распределились так:

Таблица № 10.

	Мальч. %	Дев. %	Средн. %
9-летн.	0	0	0
10 — 12-летн.	2,7	3,5	3,1
13 — 14-летн.	3	3,8	3,4
15 — 16-летн.	8,7	12,7	10,7
17-л. и старше	22,2	11,9	17,5

„Плохой учитель“, говорит один 12-летний мальчик, „к урокам относится плохо: отучит, да и домой скорее“. Другой находит, что „плохой учитель, когда он приходит в школу для провождения времени. Он не даст ученикам никаких знаний“. Старшие отвечают в таком духе: „Плохим учителем считаю такого, который считает школу за кузницу, в которой он только выковывает себе средства для пропитания“. „Плохой учитель не любит своей работы, он, как бы сказать, только исполняет какую-то обязанную работу. Такой учитель не может заинтересовать детей“. „Тот учитель плох, который считает своим долгом отбарабанить свою лекцию, сухо, коротко, не берет жизненных примеров, действительных фактов“. „Плохой учитель, ставший педагогом не по призванию, а по нужде“.

Не лишена интереса таблица, показывающая оценку в учителе способности хорошо объяснять и учить:

Таблица № 11.

	Хорошо объясняет (как достоинство)			Плохо объясняет (как недостаток)		
	Мальч. %	Дев. %	Средн. %	Мальч. %	Дев. %	Средн. %
До 9 лет	0	5,3	2,65	0	0	0
10 — 12-летн.	37,3	38,8	38,0	32,3	27,7	30,0
13 — 14-летн.	43,5	38,9	41,2	30,0	34,8	32,4
15 — 16-летн.	47,8	41,7	44,75	31,8	23,8	27,8
17-летн. и старше	22,2	32,2	27,2	14,8	8,5	11,6

Надо думать, что маленькие просто не сумели формулировать эту черту и потому у них мало указаний на нее, а у старших в ней чувствуется меньше потребности. Интересную деталь к этому дает тот факт, что все ответы, прямо указавшие на „хорошую речь“, „умение говорить“, принадлежат 17-летним и старше. У остальных это указание идет в сопровождении целого ряда пояснительных признаков другого характера, как „серезно относится к урокам“, „требует“, „любит свой предмет“ и т. д. Но все-таки косвенно есть все основания из ответов учащихся сделать вывод, что они высоко ценят хорошую речь и умение просто, ясно, толково изложить свою тему. Об этом говорят такие указания, как требование излагать „живо“, „увлекательно“, „хорошо рассказывает“, „интересно говорит“ и т. п.

В большую вину учителю вменяется невнимательное отношение к вопросам учащихся, при чем, как мы это видели, они здесь не имеют в виду обязательство учителя говорить обо всем, а порицают именно игнорирование их вопросов, имеющих непосредственное отношение к делу. Один такой пример мы привели уже раньше. Со слов 8-летнего Васи в разговоре на тему о свойствах плохого учителя записан дословно такой ответ: „Он плохо учит, он их не любит, им не пишет ничего, он сидит, им сказочки только рассказывает“. Процент детей, отметивших образованность, знание своего предмета — не велик (5,5%), но там, где они попадают в своих ответах на мысль об этом свойстве учителя, они его подчеркивают со всей энергией и прямой мотивацией, что у незнающего учителя учение толком не пойдет. Некоторые не довольствуются указанием на необходимость знать свой предмет, а прямо говорят (14 л. девочка 2-й ступени): „Плохой учитель, который придет после звонка и уйдет после звонка, а кроме своего предмета он ничего не знает: а он должен уметь ответить на те вопросы, которые интересуют нас“. Некоторые говорят о необходимости быть „развитым“, „возможно более широко знающим свой предмет“, „не застывать в своем предмете только“; 14-летний мальчик пишет: „Вот наш учитель русского языка, он раскрашивает рассказ, образован, разносторонен, строг на уроке, но не в перемену“. Многими подчеркивается как большой недочет такое пренебрежение интересами учащихся вне своего урока, вне работы и за пределами своего предмета и часто это относят к необразованности и узости учителя, как и его оторванности от жизни.

Во всех направлениях, поскольку позволяет анкета, обсуждаются учащимися свойства характера учителя. Каковы их итоги в процентном отношении в этом вопросе, это мы показали в общих таблицах. „Злой учитель“, говорит 13-летняя девочка, „на нас кричит, ругается, плохое отношение

имеет к нам, мы его не любим, не исполняем уроков, а это происходит подрыв работы всего класса и его". Некоторые прямо указывают на то, что нервным людям и злым совсем не следует браться за такую работу. Повидимому, в жизни школы нередко происходят на этой почве нарекания, на которые указывает ученица третьей группы педагогического техникума: „Хороший учитель не должен проявлять в классе во время занятий всех сторон своего характера. Он не должен быть грубым, нервным. Не должен говорить ученикам, что вот он, благодаря им стал больным, нервным; это неправильно, ведь учитель знал, на какую работу он шел, и ученики не виноваты в этом". Параллельно с этим идет довольно заметное указание на то огромное значение, которое приобретает в работе школы бодрость и приветливый тон учителя, заставляющие по словам юных людей забывать усталость и трудности.

Как разнообразны мотивы и оценки и оцениваемые свойства, это видно из того, что учащиеся не прошли мимо здоровья и внешности учителя. Трудно сказать, насколько можно положиться на то, что и мальчики отметили значение красивой внешности учителя, но все-таки такие данные имеются, а у девочек по некоторым косвенным указаниям эту рубрику можно было бы значительно увеличить, если бы мы прибегли к истолкованию их ответов. Интересно, что одни отметили прямо необходимость здоровья для учителя, а один отметил, что у них был учитель с крупным физическим недочетом (горб и малый рост) и тем не менее это был хороший учитель. Некоторую черточку признания необходимости нормального физического состояния для учителя можно расслышать и здесь.

В заключение отметим попутно итоги ответов на вопрос, какую профессию намерены избрать опрошенные нами юные люди. Нас в данном случае интересовал главным образом вопрос о том, сколько из них намерены остановиться на учительской профессии, так как отсюда также можно, хотя и с известными ограничениями, составить себе некоторое представление о том, насколько учительская роль рисуется им увлекательной. Уже в беседе после опроса обнаружилось печальное явление, что на предположение о возможности избрания учительской профессии юные люди довольно дружно ответили отрицательно жестами, криками и гримасами. Правда, мы встретили несколько ответов, в которых прямо указывается на благотворное влияние педагога и желание пойти по его стопам, но таких ответов немного и они почти все даются девочками и младшим возрастом. Цифры говорят об ином, так как в них довольно заметен процент лиц, избравших учительскую профессию из-за музыки и надежды притти таким путем в соприкосно-

вение с искусством. Если отбросить этих лиц, то процент избравших учительский путь значительно понизится. Итоги подсчета дали подавляющий перевес технике и артистизму. Учительскую профессию намерено избрать только 8%, а именно — 5% мальчиков и 12% девочек. Если сравнить эти 12% с % прежних дореволюционных лет, то нужно констатировать и у девочек резкое падение интереса к учительской профессии. 83 лица, намеревающиеся избрать для себя учительскую профессию — из 1080 человек, — распределяются по возрасту и полу следующим образом:

Таблица № 12.

	Мальч.	Дев.	Всего
9-летние	1	1	2
10 — 12-летн. . . .	1	13	14
13 — 14-летн. . . .	2	25	27
15 — 16-летн. . . .	0	16	16
17 л. и старше . .	1	23	24

Это распределение ясно подтверждает то наблюдение, которое констатируют во всех культурных странах, а именно, что учительская профессия в современных условиях почти не привлекает мужчин, но что вместе

с тем и у девушек, дававших прежде большой процент будущих учительниц среди учившихся в средней школе, эта профессия становится менее привлекательной. В немецкой литературе большую тревогу возбудил тот факт, что там этот процент за последние годы опустился с 50% ниже 10%. При условии, что мужчины вообще склонны идти на этот путь под давлением условий, вырастало опасение оскудения учительских рядов. Надо думать, что это сыграло не последнюю роль в том факте, что Германия пошла на сравнительно высокие ставки для народных учителей (в исходном пункте несколько выше 100 р.). Как видно из нашей таблицы, число мальчиков, избравших учительскую профессию, тонет в общем числе девочек, самом по себе тоже незначительном. Наконец, стоит отметить, что по указанию некоторых они должны пойти на этот путь частью потому, что этого хотят родители, а частью ссылаются на свои возможности. Таким образом известный процент из них также избирает эту роль не по призванию. А на ряду с этим по другим рубрикам идут указания на любовь к детям, на увлекательность и ценность забот о них. Таким образом создается основание думать, что дело тут не в самой профессии, а в том часто непривлекательном виде, как она предстает перед учащимися в школьном опыте и в широком обществе.

Таким образом получается совершенно ясный ответ на вопрос, удовлетворяет ли учащихся учительская среда. Ответ этот большей частью определенно отрицательный. Кто помнит свои школьные времена и знает среду современных школьников, тот знает, что там всегда находятся педагоги, заслуживающие привязанности и пользующиеся

ею, но на ряду с ними идет масса учителей, отношение к которым учащиеся выявляют в ярко отрицательной или во всяком случае в неуважительной форме всякого рода кличек, прозвищ, уменьшительных имен и величаний. При этом широко используется умение детей подметить всякого рода типичные для данного лица недочеты, речевые, физические, моральные и т. д., иногда неуловимые на первый взгляд, но большей частью очень меткие. Редко эти названия пускаются в ход для выражения признания и уважения: такие учителя не носят кличек; наоборот, там имя и отчество произносятся всегда полностью и с уважением. Так в школе идут клички „козел, телескоп, индюк“, навеянные внешностью и манерами, „тыхочка“ от манеры смеяться, „Чириша“ в подражание прозвищаискаженному заиканием „Гриша“, „Дода“ вместо Давыд, „Пеца“ по манере говорить (вместо Петр), и т. д. Всей изобретательности учащихся трудно исчерпать: в каждой школе и в каждом поколении идут свои клички. Таких примеров можно найти без конца как в художественной литературе, так и в воспоминаниях о школьных годах.

Всем также хорошо известно, как высоко ценится детьми и учащимися вообще мастерство подражать типам учителей, как и во взрослых воспоминаниях много веселых минут создается на почве воспроизведения в сущности глубоко печальных школьных, учительских типов, их мытарств и перечисления всех тех каверз, и иногда и жестокого мучительства, к каким юные люди дрибегают по отношению к таким „потешным“ или нелюбимым учителям. И опять-таки интересно отметить, что этот элемент „передразнивания“, подражания на потеху себе и другим, совершенно не касается положительных типов. Долгие годы дальше слышится отзвук положительного отношения к ним,—того самого тепла и любви, которые обещаны ответом одного из опрошенных и процитированных нами учеников. Нам нет нужды вдаваться в описание этой стороны школьной жизни, так как по существу она мало прибавит к приведенным нами данным, хотя в специальной работе было бы, может быть, и очень интересно и плодотворно заняться изучением этих кличек и того, на какой почве они создаются по примеру, скажем, врачей, изучающих болезненные явления. Но это особый вопрос, вдаваться в который мы здесь не можем.

5. Об образовании учителя.

Понятие педагога и учителя, его психология, сущность педагогического дела и т. д.—все это показало нам, какие необычайно сложные требования предъявляются к педагогу, к его образованию или подготовке. Невольно

вырастает опасение, что эти требования вырастают в такую широту, осуществить которую невозможно, а вместе с тем мы знаем, что предъявление невыполнимых требований ведет неизбежно к ухудшению, а не к улучшению. Такое расширение требований напрашивается само собой потому, что к учителю приходит во всем своем разнообразии живая сила и невольно самым своим характером предъявляет к нему требования такого же неисчерпаемого характера, как сама жизнь. Не даром в периодической литературе встречаются такие определения учителя, как у Эрнста Вебера, утверждающего, что „в отношении своей теоретической подготовки учитель должен быть ученым, научным работником; в отношении своей практической деятельности он, с одной стороны, художник, а, с другой, педагог в узком смысле. Из этих трех сторон его деятельности вытекают требования к его образованию“. В этом определении задач подготовки учителя слышится много правды, но вместе с тем им же в сущности полагаются и пределы, потому что попытка сделать из педагога ученого в массовом масштабе приведет несомненно к большому разочарованию; точно также нужно отметить, что простое указание на учителя как художника не разрешает вопроса о его подготовке, так как художники искусственно не создаются и, наконец, педагог в узком смысле слова рождается не в учебном заведении во всяком случае, а в практической жизни. Этим мы не хотим выбросить за борт мысль Вебера, в ней есть много ценных элементов, но к нашей проблеме нужно подойти с иной стороны.

Обобщая и несколько схематизируя все то, что было изложено нами до сих пор, мы можем наметить на пути образования учителя в широком масштабе следующие задачи: в подготовке учителя необходимо иметь в виду 1) то, что ему дала природа и что он должен развить в себе; 2) то, что ему должна дать наука и что он должен приобрести теоретической работой главным образом, и 3) то, что он должен создать сам в себе на этой естественной и культурной почве, синтезируя их и перейдя с ним к прямой, непосредственной жизнедеятельности. Уже тут становится ясным, что прямая выучка выполняет главным образом вторую задачу, во многих отношениях помогает осуществляться первой и только в косвенной, вводной форме касается третьей задачи, имеющей необычайно большое значение в решении вопроса о том, какую ценность будет представлять учитель в конечном итоге в живой действительности. От того, что мы в теоретической выучке можем выполнить только часть задач, остальные не становятся излишними, но они должны быть учтены в какой-то иной форме. Если мы при всем нашем подчеркивании мысли,

что интеллектуальное образование учителя является только частью всего его образования, все-таки очень много внимания уделяем именно этой части, иногда до полного забвения всех других сторон, то это объясняется не только тем, что знания имеют коренное значение, но и тем, что тут сфера, в которой легче подойти сознательно к человеку, легче воздействовать на него, потому что здесь можно прямым образом учить, в то время как в остальных направлениях нет рассудочной уловимости, а там нужно по преимуществу действовать примером, поведением, укладом среды и обстановки, — тем, что немцы удачно определяют трудно переводимым термином „vorleben“.

Вдумываясь в задачи, которые ставятся полной, углубленной подготовке учителя, мы должны прежде всего устранить одно необычайно вредное заблуждение, которое все еще определяет наиболее современные попытки организации подготовки учителя: это мысль, что можно создать такое педагогическое учебное заведение, которое может выпускать вполне готовых, завершенных учителей. Нет никакого сомнения, что нужно подвинуться в этой подготовке возможно дальше по направлению к идеальному выполнению задачи, но переоценивая возможность ее достижения, мы легко начнем впадать в целый ряд непоправимых ошибок. Следствия этой мысли можно наблюдать на многих современных педагогических учреждениях, предназначенных служить подготовке учителей. В них большей частью обнаруживается стремление в погоне за новым педагогом, который так нужен новой жизни, охватить все задачи, которые нередко совершенно не под силу школе, чужды ей и которые должна и может выполнить только непосредственная деятельность и опыт в школе и жизни. Старые отголоски далеко еще не изжитого одностороннего интеллектуализма дают себя чувствовать и здесь, когда пытаются „учить“ тому, что никому учению не поддается. Так, появляются планы, в которых фигурируют всевозможные предметы, иногда диковинного свойства; часто „читают“ лекции о том, что должно родиться только из дела. Так можно было бы указать на Иенский план (Петерса) подготовки педагога в университете, где можно найти не только теоретические предметы, даваемые в лекционном и в семинарском порядке, но и теоретизированные источники чувства и воли, которые никогда не загорались по настоящему от одного знания их природы: там мы найдем попытки создать в недрах школы, университета своеобразную оранжерейную педагогическую жизнь под увлекательным названием „Lebensgemeinschaft“, — строя очевидную иллюзию, что таким путем можно заместить живой опыт в широкой действительности. Эта черта нашла широкое отражение в нашей действительности, когда мы

пытаемся в педагоге уже в учебном заведении подготовить все и создаем у учителя губительное ожидание, что он возьмет из школы все, что ему нужно, а когда он в жизни с первых шагов убеждается в том, что ему многое не хватает, то он приходит или в отчаяние, или в негодование, что его не подготовили, и ему редко приходит в голову здоровая, простая мысль, что всякая школа, в том числе и педагогическая, не исключая и педагогических факультетов, должна дать основы и натолкнуть на умение добывать знания собственным усилием, что нет такой науки, которая могла бы исчерпать жизнь и что она в этом смысле пасует перед первым же непосредственным живым опытом; что наука никогда не заменяла и не заменит жизни и опыта, что они всегда шире ее, что весь ее смысл не в механическом переложении, а в умении приложить ее к жизни и самому сделать выводы.

Так создается погоня за педагогами, которых хотят сделать и учителями, и агрономами, и общественниками, и краеведами и всем, чем хотите, и при том тут, на скамье в педагогическом учебном заведении. В итоге создаются две крайности: с одной стороны, создаются огромные кадры поверхностно протащившихся через все возможные области знания молодых людей, непонимающих, как все верхогляды, истинного значения науки и знания, самоуверенных и в то же время изумительно умственно косных, если их не спасает природная пытливость, ждущих рецептов и вопиющих при первом неудачном столкновении с жизнью о разочаровании и в новых методах, и в самой новой школе, или же, с другой стороны, идет масса молодежи, которая неудовлетворена, мечется, ищет выхода, но за отсутствием правильной установки не находит его и разочаровывается в педагогическом деле. Так отчасти объясняется тот факт, что в нашей жизни на фоне необычайно интересных педагогических зданий, планов, и методов существует масса школ, в которых новые названия прикрыли старые приемы, старую схематизацию содержания образования, что масса педагогов, стоя у живого источника, умирает от жажды.

Мы не хотим упрощать этого явления. В основе его лежат в целом сложные причины, но указанная нами причина играет там далеко не последнюю роль. С этим педагогическим фельдшеризмом и поверхностностью нужно бороться всеми силами. Прежде всего нужно расстаться с нелепым предрассудком, что какое-либо образование может стремиться к фактической завершенности и к замене того, что должна дать жизнь. Необходимо со всей ясностью и отчетливостью говорить во всей организации педагогической подготовки, что она живое дело, что тут закладываются только надежные корни и основы для дальнейшего собствен-

ного формирования, что одна из крупнейших задач подготовки учителя вплоть до университета—научить учиться. Это особенно важно потому, что иначе мы ставим себе недостижимые по своей широте и глубине задачи и вместе с тем упускаем из виду то, что мы действительно можем выполнить, — это создать основу, фундамент для окончательного созревания учителя. Гоняясь за такой завершенностью, мы в нашей современности проглядываем огромное значение общих образовательных основ, без которых новый учитель оказывается дальше уже неспособным работать над собой, даже, если бы он и чувствовал необходимость в этом, и становится бессильным перед голосом жизни, перед материалом, который ему доставляет новый опыт. Молодые педагоги должны зреть в возможно большей степени в школе, но вместе с тем у них всегда на горизонте должна быть ясная мысль, что истинное образование всегда распадается, если мы его несколько схематизуем, на две крупные образовательные группы: на школьное образование и жизненное самообразование в широком смысле этого слова, включая сюда и выводы из практической непосредственной деятельности, общения и т. п. Несмотря на отсутствие прямого руководства, последний путь далеко не становится в образовательном отношении менее ценным: именно на этом пути идет настоящее дозревание и проверка, как и дополнение и развертывание того, что было дано в школьном образовании.

В этом смысле мы и говорим, что молодой педагог, выпускавший даже более совершенными педагогическими учебными заведениями, никогда не может быть готов. Диплом, получаемый им, всегда будет нуждаться в пополнении тем свидетельством, который выдает сама жизнь на основе опыта и живого участия в деле. Это образовательное значение дела должно быть учтено во всем его значении, не умаляя ценности книги и книжного образования. Речь идет здесь о том, чтобы поставить все на свое место и не быть вынужденными пренебречь одним во имя другого, как это отчасти продолжает делаться в наших планах. Раньше терпело ущерб дело, теперь мы не дооцениваем теорию и книжное образование или впадаем в энциклопедизм, к которому мы еще вернемся дальше. Как ложна идея завершенности учителя, это видно из того, что от нее веет неподвижностью, успокоением, т.-е. она по-просту становится непедагогичной, и идеал начинает отрицать самого себя; между ним и молодостью начинает намечаться пропасть. Не даром в педагогике можно с полным основанием и с большой остротой ставить вопрос возраста педагога. Конечно, такая завершенность может предполагаться только как очень вредный самообман и нам нет нужды опасаться, что нас поймут, как сторонников того, чтобы не ити слишком

далеко: знание таково, что каждый шаг вперед обозначает не ограничение, а расширение и открытие новых перспектив. Завершенность в этой сфере может быть только условной и она становится враждебной культуре и педагогике, как только она перестает понимать этот свой условный характер. Так опорочен традиционный учитель в образе человека в футляре; основное отталкивающее свойство его, что он уже ничего не ищет, что он человек „конченный“, меж тем как истинным педагогом может быть только тот, кто сам учится и сам ищет. В этом не только основной залог живого духа, но один из основных мостиков для сроднения с юностью.

Диллемма здесь совершенно ясна: все и тогда поверхность и ложные перспективы, или углубленность, но тогда только основы и что-нибудь одно в связи с умением находить самому, т.-е. обладание методом.

Педагогическое образование с какой-то роковой неизбежностью постигает одно постоянное бедствие, вызываемое как будто вполне логичным рассуждением и тем не менее от этого оно не становится менее тягостным. Обычно исходят из того, что школе нужно; так как школе нужно тем более, чем более она приближается к жизни, а педагогическому учебному заведению навязывается задача вполне подготовить педагога во всех отношениях, то в итоге содержание образования педагога разрастается в совершенно невероятной форме, и на горизонте появляется старый знакомец, пресловутый энциклопедизм, покупаемый дорогой ценой пренебрежения углубленностью, так как современное знание вообще не под силу одному человеку. Если бы перед нами был в лице учителя человек, способный охватить все, то ясно, что педагогическое образование могло бы стремиться к расширению в той форме, как это обнаруживается в наше время. Он должен быть не только ученым, но и прикладным специалистом; он должен быть художником, певцом, музыкантом, артистом, чтецом, ремесленником, драматургом (для инсценировок), пропагандистом, политиком и т. д. И с каждым шагом для нас становится все яснее, что он будет „ничем“. Ни в одной области он не будет дома. Никто не сомневается в том, что все эти специальности могли бы найти себе очень ценное применение в школе, но совместить их в одном лице совершенно невозможно и, главное, не нужно, — не нужно по всей сути современной школы, вредно, необычайно вредно с точки зрения подготовки современного педагога.

Нужно, таким образом, со всей решительностью выступить прежде всего против двух тенденций: одна — это стремление охватить все и вся в подготовке педагога, педагогический энциклопедизм, и другая это — пагубная мысль, что

в задачи педагогического образования может входить задача исчерпать все вопросы и дать вполне завершенного педагога, выполнив то, что должны сделать опыт и живая работа. О последнем мы уже говорили, к первому мы должны добавить несколько слов в пояснение.

В мировой литературе не раз отмечали, что педагогический энциклопедизм обозначает осуждение учителя на полное бесплодие, что он представляет собой страшного врага образования, что он создает только пагубное самоупоение и неизбежно связанную с ним тупость. Настоящая прикосновенность к культуре и к плодотворному знанию дается не многознанием, а основательным посвящением в какую-либо одну область. Как это ни прискорбно, а приходится повторять заношенную старую мысль, что в культуру и знание нет входа „вообще“, а ход этот существует в форме особого русла знания и творчества, по которому и надо итти, избрав его по характеру своих способностей и интересов. Для наших условий этот вопрос об энциклопедизме имеет еще особый специальный интерес: малая культура, первые ее шаги выражаются в том, что люди в области знания стремятся к общим изложениям, к широким, недифференцированным проблемам и только с прогрессом, с ростом науки и культуры вообще начинают вырастать специальные исследования, начинает расти углубленность.

Для каждого внимательного наблюдателя должно быть ясно, что наша педагогическая литература в частности еще и до сих пор не выбилась из этой довольно примитивной стадии, у нас все еще поток общих изложений, публицистических обобщений в полном смысле заливает ничтожный ручеек специальных исследований, и разработка педагогических проблем находится, например, в наших педагогических высших учебных заведениях, в руках практиков и публицистов, а не специалистов. Об этом печальном явлении стоит упомянуть, потому что перед нами новая эпоха, новые интересы и у детей, а мы все еще идем по пути общих положений и описаний, по пути поверхностного педагогического энциклопедизма, который ждет своей смены более углубленной стадией разработки педагогических проблем. Здесь перед нами родственная черта тому, что творится в области подготовки педагога и в частности учителя: попытка охватить все приводит к тому, что мы получаем полузнание и поверхностность. Это тем более опасное явление, что перед нами все еще идут кадры молодежи, плохо подготовленные в основной школе, несущие на себе все следствия переломной эпохи построения новой школы.

Вхождение в культуру и в область знания здоровым образом может быть дано только через основательное усвоение какой-нибудь одной их ветви, конечно, на основе

известного общего образования, о чем мы побеседуем дальше. Один из докладчиков на Всероссийской конференции по педагогическому образованию, Г. О. Гордон, правильно отметил в первом тезисе своего доклада „Об индустриальном уклоне в высших педагогических учебных заведениях“, что „основная задача педагогического учебного заведения подготовить в первую очередь высоко квалифицированного педагога и организатора трудовой школы, а не просто специалиста в той или иной отрасли учебного дела, хотя разумеется последнее качество не следует упускать из вида, так как педагог-энциклопедист в XX веке есть вредная иллюзия“ (курсив мой ММР.). Эта мысль тем более полезна, что нередко все ходячие в наше время словечки вроде „втягивания“, „увязывания“, „подхода“ и т. д. скрывают в сущности все ту же тенденцию добиваться этой „вредной иллюзии“, но только чаще всего в области практической с большим пренебрежением к теории. Разве не энциклопедизм слышится в планах и программах, например, Иенского университета и педагогического института или в следующем перечислении практики студента-педагога, как мы это читаем в 4 и 5 тезисе того же доклада Г. О. Гордона: „Изучение фабрики (а ведь это только часть, и сравнительно небольшая часть работы. ММР.) заключается в том, что студенты: а) работают на ней в течение определенного времени в качестве рабочих; б) изучают производство с технической и экономической стороны и при том детально; в) таким же образом исследуют рабочую среду; г) изучают технику и технологию в более широком масштабе по сравнению с педагогическими учебными заведениями обычного типа. Обслуживание фабрики состоит в том, что студенты ведут занятия в школе фабзавуча, в обычной школе при фабрике, ликвидации безграмотности, в школе взрослых, в клубе руководят экскурсиями, активно участвуют в собраниях и т. д.“ И невольно рождается тревожный вопрос, когда же они вообще должны учиться сами и вообще работать над собой образовательно, помимо этой практики. Педагог-студент буквально растягивается как резина во все стороны, теряя в основном и утрачивая всякую перспективу, и ту же энциклопедическую заразу он понесет в будущем в свою школу. Тот же аромат веет и из планов обычных педагогических учебных заведений.

✓ Если энциклопедизм в подготовке педагогов второй ступени и повышенных школ, как техникумы и рабфаки, умеряется самой постановкой дела, требующей в большей или меньшей мере специалиста, то в первой ступени как будто все ведет к тому, что там нужен „комплексник“, такой всеведующий и вездесущий учитель. Но это только так кажется. И там это вредное явление. Прежде всего от него в первой

ступени не требуются научные знания в большом специальном масштабе, и в своей работе он может с успехом вести свое дело, если он получил хорошо проведенное общее образование во второй ступени, как мы это надеемся еще пояснить несколько позже. Затем он в специально педагогической подготовке пополнит и укрепит многое, но главное, и он что-нибудь должен знать более основательно и обладать методом, умением ставить вопрос и отыскивать на него ответ, особенно умением читать книгу и вычитывать из нее то, что ему необходимо для его работы. Вот в этом последнем все дело: научиться читать, приобрести метод, уметь самому научиться, когда нужно, все это он приобретет не на пути энциклопедизма, а в основательной работе над тем, что его интересует. Чтобы суметь разобраться с „подготовкой животных к зиме“, не нужен обязательно зоолог, нужен только человек с известными основными натуралистическими сведениями, — человек, которых может и должна дать основная школа; метод же может быть приобретен в любой области. Конечно, известную широту в подготовке первоступенца нужно признать, но она никогда не должна вырождаться в губительное явление энциклопедизма, а она может быть только основательным общим образованием, с углублением в какую-нибудь специальность ради расцвета живых сил и понимания в самом учителе. Там, где перед нами встает предел емкости человеческих сил, необходимо ясно видеть дилемму „основательность и ограничение — широта и поверхностность“ и избирать первое, отбросив второе в образе всезнайства; такой педагог не нужен и первой ступени.

В сущности мы уже тут затронули косвенно ту мысль, которую следует отметить в числе основных принципов, определяющих общие стороны педагогического образования: это требование, чтобы педагог в основном на себе и в себе осуществил все то, что он будет стремиться создать в своих воспитанниках, — во всяком случае у него должна быть такая тенденция, такое стремление; другой вопрос, далеко ли удастся ему уйти в этом направлении. Мы здесь имеем в виду самодеятельность, пытливость, настойчивость, вдумчивость, основательность, умение брать следствия и т. д., — все то, что можно было бы с некоторым расширением подвести под понятие формальных свойств. Современная педагогика должна с открытыми глазами смотреть на то, что учитель передает детям не только то, что он стремится сознательно передать им, но что от всей его личности, навыков и поведения идет определенное влияние, иногда многое более значительное, чем то, что им он сообщает в сфере познаний теоретических или рассудочных. Поэтому, естественно, важно укрепить в нем соответствую-

щие свойства. И вот тут-то мы снова должны вспомнить, что дело не в широте, не в энциклопедизме, не в количестве, а в качестве, в глубине, в органической проработке. Это правильно в отношении ученика, это бесспорно правильно и в отношении учителя.

На этом фоне вполне естественно выделить дальше, как необходимую поправку к тому, что мы не можем дать учителю исчерпывающего образования и даже, наоборот, сознательно отклоняя энциклопедизм, ту мысль, что в учителе нужно всячески культивировать желание учиться самому, т.-е. сознание, обратное тому, которое представляет уверенность в своей мнимой завершенности. Но это свойство может раскрыться в устойчивой форме только тогда, когда он войдет углубленно с той или иной стороны в сферу культурных ценностей. Последнее в свою очередь может получиться только через неслучайное прикосновение к сфере науки или того или иного творчества. Какие следствия вытекают отсюда, это мы увидим дальше. Ему необходимо понимать не просто служебное значение своего дела в данное время, но ему необходимо понимать его глубокий смысл, жизненный и культурный, и только при этом условии может найти в себе удовлетворение педагог-художник, может найти в себе мужество давать тот огонь, без которого педагогики нет, как живого дела. Практическая обусловленность нуждой данного времени может раскрыть в нем все то, что в педагогике относится к науке и выучке, но этот путь никогда не зажжет того, что относится к сфере педагогики как искусства, а без этого теряет и первое.

При таком освещении определенным смыслом своего дела и при качественной углубленности в нее через одну какую-либо сферу мы легче пробляемся к тому, что составляет основную цель в образовании человека вообще и учителя в частности. В наше время всем необходимо было бы знать если не все, то во всяком случае очень много, — столько, что почти никто не в силах осилить такой багаж. И вот современность рождает новую идею, к которой мы подходили уже давно: заменить невозможный энциклопедизм потенциальным или функциональным путем, именно тем, что индивид вооружается методом, способностью самому искать и находить, что он научается учиться у книги и жизни непрерывно в меру своей нужды и интереса. Этим свойством особенно важно обладать педагогу, учителю. Именно потому приходится в связи с этим подчеркивать, что формальная культура, ценность которой неоспоримо признается в отношении ученика, должна быть во всем своем значении осмыслена в применении к педагогическому образованию, к подготовке учителя. И подлинное богатство должно притти к нему не в форме готового, зафиксированного кладезя

знания, а в виде живого источника, который может и должен всегда расти и пополняться. В области культурной жизни это одно из первых условий самосохранения. К этому вопросу мы также должны будем вернуться еще.

На этом пути лежит и требование, чтобы в педагогическом образовании лежала одна все объединяющая душа, чтобы оно все было пропитано духом единства. Это важно особенно отметить, потому что педагогическое образование, как и всякое другое, должно протекать под давлением двух основных требований, жизни с ее конкретными данными условиями, средой, государственностью, временем и его веяниями, и культуры с ее ценностями, в которых человек всегда стремился преодолеть время и выйти на простор творчества¹⁾). На том уровне, на каком находится наша современная культура, еще далеко нет их непротиворечивого сочетания, но оно постулируется нами, как необходимая предпосылка. Если это пока не удается осуществить вполне, то мы во всяком случае должны стремиться итти в этом направлении возможно дальше. Можно было бы без труда показать, что одна из наиболее увлекательных сторон социалистических стремлений заключается именно в этом стремлении сделать жизнь творчеством культуры, а творчество культуры жизнью. Наука и культура вообще начинают настолько — по крайней мере в тенденции — пропитывать нашу жизнь, что и конкретные явления открывают нам большой простор для насаждения этой объединяющей идеи. Только при выполнении этого условия пути от практики, от индустрии, промышленности и т. д. не превратятся во враждебные образованию средства. Это нужно иметь в виду и в подготовке учителя.

Конечно, различные ступени и различного типа школы требуют и варирующих, различных форм педагогического образования. Но этим не устраняются некоторые основные общие черты. Развивая основную идею педагогического образования, мы должны пойти дальше. Если мы до сих пор отметили педагогический энциклопедизм, то теперь мы должны обратить внимание на другую сторону, как то странно сочетавшуюся с ним, и до некоторой степени противоположную ему, потому что она обозначает определенную узость черезвычайно опасного свойства. Я говорю о тенденции сужения образования учителя до пределов просто методико-педагогического образования.

Можно до некоторой степени понять, как создалось это губительное сужение. С революционным отклонением ста-

¹⁾ Эту мысль я обосновываю подробно в моем философском труде „О смысле жизни“, ч. 2-я, „Философия человека“. (I ч. 1927 г., „Сеятель“, Ленинград).

рой школы естественно возникла необходимость строить школу на спех и для нее нужен был новый педагог, а создать его можно только длительной культурой; но школа ждать, конечно, не могла, и в итоге выросла необходимость вооружить существующие кадры педагогов техникой преподавания в новой школе и также наскоро вести обучение новых педагогов. Так в новых условиях окрепла старая тропа, на которой так просто видят в педагоге только учителя и забывают о человеке.

Но достаточно вдумчиво взглянуться в основы современной школы, чтобы понять, что весь ее смысл и уклад радикально противоречат этому методико-педагогическому техницизму и ограниченности. Уже самое существо метода и педагогики говорит нам о невозможности такого сужения. Метод — это способ преподавать или достигать чего-либо, он сам ни в какой мере неспособен заменить то содержание, которое служит предметом его применения. Он только способ. То же самое нужно сказать о чисто педагогическом образовании, хотя наше время далеко не идет в этом направлении: можно знать детей и это все-таки еще не заменяет того, что им надо преподавать, что они должны усвоить, это не заменяет того материала, на котором должны развернуться их способности.

Но у современности есть свои особые основания не ограничиваться узким методико-педагогическим образованием, которое резко сказалось и в курсах переподготовки, и в нашей журнальной и книжной литературе, где чисто теоретические, образовательные и принципиальные элементы исчезли или совсем, или снизились до незначительных прибавочных элементов. В современных педагогических факультетах особенно ярко сказалась скрытая мысль, что для роли педагога главное — это вооружить практическими навыками, а в остальном для школы окажется достаточным учитель второго сорта: сми в своей структуре повторяют основные специальности высшей школы, особенно университета, но все это в крайне удешевленном и упрощенном переиздании. Таким образом, сама собой напрашивается мысль, что с точки зрения их построения оказывается достаточным специалист второго и третьего разбора, историк, физик, биолог и т. д. только потому, что он получает в руки методы и практические навыки. Как на это должна реагировать жизнь и само молодое учительство, это мы отметим дальше. А пока мы обратим внимание на иное, что непосредственно вытекает из сути современной школы.

Прежде всего современная школа с ее живым содержанием образования, требующим всегда постоянной и непосредственной связи с окружающей действительностью, резко меняет положение метода. Это говорит нам, что учитель

в живой действительности встретится с такими положениями и с таким сочетанием фактов, которые в методе могут быть учтены только с общей стороны, формально, по духу, но которые требуют от учителя собственной головы, развития, инициативы и хорошего образования. Все современные методы в их сути — это свободные искания и они ведут неизбежно к требованию такой свободы во владении материалом, что они могут оказаться по плечу только основательно образованному человеку, который в данной сфере чувствует себя дома. Они целиком построены на мысли о собственных исканиях, самодеятельности, умении оценить материал, который дает жизнь, и совершенно не мирятся с трафаретом, рецептами и голыми программами. Комплекс, проект, Дальтон, лабораторный метод вообще, — все они обозначают не просто методические требования, а они в гораздо большей степени знаменуют собой повышенные требования к образованию педагога, общему и специальному. В конце концов современная методика смотрит на педагога, в большей или меньшей мере, как на исследователя. Эта черта настолько пропитывает все этапы работы современного учителя трудовой школы, что в наше время появляются серьезные попытки ввести исследовательский метод вообще во все формы работы школы и учителя. Связь с местом, на которой настаивает наша современность, участие в краевом или районном производстве и изучении края во всех отношениях говорит все о том же, что метод один недостаточен, что он неминуемо ведет за свои пределы. Современный метод не есть голый способ или прием, а он вытекает из новой образовательной сущности школы и сам в свою очередь обратно указывает на определенные углубленные и повышенные образовательные требования. Связь школы с жизнью совершенно ошибочно толкуется как ограничение образовательных задач, как накренение школы в голую практику. Если уже прошлая жизнь достаточно красноречиво говорила об участии в ней научного знания и техники, то теперь проникновение этих элементов в практическую жизнь пошло настолько далеко, что мыслить себе связь с жизнью как отчуждение от науки и культуры значит не понимать ни того, ни другого в достаточно широком и глубоком масштабе.

Для современности характерна резолюция недавнего 3го всесоюзного съезда по дошкольному воспитанию, где говорится: „Изучение ребенка, как неотделимая часть педагогического процесса, должно проходить через всю работу педагога, определяя содержание, методы, планировку и учет работы“. Нет нужды добавлять или доказывать, что введение исследовательского метода, как и изучение ребенка, в серьезном смысле может быть по плечу только серьезно

подготовленному и научно полноценно образованному учителю, иначе у педагога второго сорта, у „энциклопедиста“, у „агро-физика“ или „агро-историка“ все это легко превратится в карикатуру и дискредитирование того приема, который сам по себе заслуживает серьезного внимания, хотя значение его может и не признаваться в чересчур преувеличенной форме. Исследовательский момент дан прежде всего в том, что современный метод конкретно надо создавать постоянно заново самому, хотя и на основе общего усвоенного принципа, потому что голое перенесение совершенно исключается основным требованием, господствующим над всеми методами,— начинать и ити в постоянной связи с окружающей жизнью и интересами, которые меняются от места к месту, и от времени к времени. Здесь полных совпадений быть не может. Не надо забывать, что современный учитель мыслится не только как учитель данной школы, но и как культурный центр и, может быть, проводник новых методов и новых культурных завоеваний. Сколько бы в наше время ни подчеркивали массу, общность, при правильном их понимании равнение на золотую середину, на среднюю норму потеряло всякий смысл: связь с трудовой деятельностью населения, которая везде протекает со всеми особенностями места, климата и т. д., говорит ясным языком об индивидуальных условиях. И массовый порыв учителей в сторону рецептов, указок, программ, педагогического фельдшеризма обозначает очень тревожный симптом. Это обозначает, что многие не замечают, что у современных методов есть ясная тенденция быть не только методами обучения, но и путями жизни, хотя бы до поры до времени только маленькой детской или школьной жизни.

Я хотел бы со всей решительностью подчеркнуть, что нет просто педагога, или правильнее сказать, что его не должно было бы быть в смысле его образования, а должен быть всегда тот или иной специалист с педагогической подготовкой, только он может оказаться на высоте положения в современной школе. Образованность не должна становиться меньше от прибавления к ней предиката „педагогический“. Это обозначает только, что знания не просто должны быть усвоены, но еще нужно уметь их передать; это не сужение, а плюс, добавочная задача.

Есть симптомы, что сами учителя в своей массе начинают чувствовать кроющиеся в узком методико-педагогическом образовании ненормальности. Для примера приведем заключение учителей с курсов переподготовки в глубокой провинции, как его сообщает „Народный учитель“, 1924, x, 77: „На курсах мы достаточно слышим о методах преподавания и этими лекторами довольны. Но какое же значение имеют

методики, раз у нас недостаток в самом главном,— в знаниях (курсив мой, М. М. Р.)?“.

Здесь не лишнее будет остановиться на несколько минут на той формуле, которой обычно определяется педагогическое образование. „Основы строительства педагогического образования в РСФСР“¹⁾ так определяют свой взгляд на нового педагога и цели педагогического образования: „Педагогическое образование по содержанию своему и целям должно отражать задачи той школы, для которой оно готовит учителей“. Данное положение совершенно бесспорно, поскольку речь идет именно о педагогическом образовании. Но вот дальше естественно встает вопрос, исчерпывает ли педагогическое образование все образование педагога, учителя или нет? Если эта формула должна определить все образование учителя, тогда она возбуждает целый ряд сомнений в отношении ее полноты. Нет сомнения, что „Основы строительства“ имели в виду определить не только педагогическое образование учителя, но тем не менее в интересах ясности, так как ее часто понимают в исключительном смысле, необходимо остановиться на этом положении.

В самом деле, педагог, определенный задачами своей школы, не вмещает в себе того, что он сам должен вырасти в культурно созревшую личность. Стоит подчеркнуть, что весь дух советской трудовой школы, программы ГУС‘а и практические мероприятия, говорят о прорыве во всех направлениях узкой школьной замкнутости и стремления к педагогу гражданину, организатору, социальному реформатору и т. д., т.-е. в конце концов не только к учителю. А между тем приведенное определение, когда его берут в исключительном смысле, говорит только о том, что нужно школе и ученикам, но ничего не говорит о том, что нужно учителю самому,— он как будто исчерпывается школой и учениками. Но такое пренебрежение к личности самого педагога не оправдывается ни с какой точки зрения. Оно не оправданно не только потому, что педагог прежде всего человек и у него имеются свои законные культурные и образовательные потребности, которые могут лежать вне сферы педагогики и школы, но это недопустимо и с педагогической точки зрения, так как для школы и всего дела далеко небезразлично, что представляет собой сам учителъ. Наоборот, все существо дела заставляет думать, что его личность имеет просто первостепенное, коренное значение. Учитель, подготовленный во всем, что нужно школе, будет только шульмейстером; от него будет веять тем ароматом

¹⁾ Сборник руководящих постановлений и положений Наркомпроса, стр. 6.

узости, который не даст ему внести жизнь в школу. Такова своеобразная диалектика жизни, что именно для школы и учащихся, как и для государства, нужно, необходимо нужно, чтобы учитель был не только для школы и учеников, иначе он своих задач в современном масштабе никогда выполнить не сможет.

Все то, что нужно для роста самого педагога, есть не роскошь, а насущная необходимость, обусловленная самой сутью современной педагогики, ее содержанием и ее методами. Старая иллюзия, что человек может жить исключительно своей профессией и исчерпываться ею, оставаясь живым и не утрачивая плодотворности, должна считаться совершенно разрушенной. Именно подлинная буржуазность считала, что человека нет, а есть профессия, рабочая сила, нужная тем или иным производственным интересам, и этим она пыталась исчерпать его или бросала остальные его стороны на произвол судьбы, при том еще при неблагоприятных условиях хаотических экономических отношений и правовой беззащитности, имея в виду защиту прав на культуру и образование. Это ненормальное положение должно быть радикально устранено в особенности по отношению к учителю. Здесь совершенно ясно, что чем жизненнее и выше должна быть школа, тем больше учитель, сводимый на узкую профессию, попадает в положение живой антиномии и уничтожает самого себя. Решающее доказательство в пользу того, что педагогическое образование не может, не должно быть только методико-педагогическим, идет не только от интересов педагога, как человека, хотя и этот аргумент очень значителен, но главное от интересов общественности и от интересов самой школы и ее задач. Педагог, который только педагог, не педагог,—это совершенно бесспорное положение, как бы оно парадоксально ни звучало. Именно об этом говорит вся педагогическая современность. Все это вопиет против методико-педагогического съужения образования учителя, против узкого „педагогическо-производственного“ образования.

Так появляются на горизонте и непоколебимо требуются интересы индивидуальности во имя общности, индивидуальности учителя, культуры его собственной личности. Готовя производственную силу в школе, мы не можем, не должны забывать о человеке и это во имя производства. Человеку в учителе все-таки принадлежит первенство, хотя мы не собираемся настаивать на том, что надо сначала культивировать человека, а потом уже профессионала: можно здесь с серьезными основаниями итии разными путями, в том числе путем одновременного совмещения на известной стадии, но мы говорим здесь не о последовательности, а о том, что нельзя забывать об этом коренном моменте, как это часто проис-

ходит теперь в подготовке учителя во всем культурном мире. Я далек от мысли дискредитировать метод и методики вообще, но думаю, что пора освободиться от их преувеличенной оценки. В особенности они не должны заслонять значения живой силы, самого учителя. Самый идеальный метод все-таки мертв без применявшей его личности учителя. Как нет предмета без преподавателя — скрытого или явного, — так нет метода без лица, способного применить его. На эту живую силу и надо обратить внимание в образовании учителя.

Отклоняя педагогический панметодизм, узко методико-педагогическое образование учителя, мы выходим к вопросу, что же должно определять образование учителя, если школой он не исчерпывается. Ответ в этом случае обычнодается такой, что государство решает вопрос о подготовке учителя; оно решит его шире, чем школа, но в то же время укажет ему определенные пределы. Мы здесь не в силах дать этому вопросу большой сложности и ответственности подобающее освещение, но все-таки коротко мы должны остановиться и на нем, так как нам кажется, что и здесь государственность, пытающаяся всецело определить педагогическое образование собою, поступит не совсем правильно и целесообразно даже в своих собственных интересах.

Мысль, что государство, пока оно существует, должно определить задачи и пределы педагогического образования, имеет под собой самые серьезные основания. Более того, она в современных условиях бесспорна, но дальше возникает вопрос, в какой мере оно должно указывать эти пределы и в какой мере оставлять простор для определения его интересами культуры и свободными интересами? Вот в этом смысле мы и разберемся с этим вопросом.

Нельзя быть настолько доктринером, чтобы думать, что возможно отвлеченное воспитание и образование безотносительного человека вообще по идеальному принципу. Назначение норм и идеалов регулятивное стремление же видеть в них осуществимые задачи привело бы только к разрушению. Цель в раскрытии цельной личности со всеми ее природными, индивидуальными, социальными и культурными сторонами, но она включена в определенную конкретную среду, в условия своего времени и обстановки. Поэтому надо смотреть в глаза действительности и понимать, что школа не может не нести на себе социально-общественной печати своей эпохи.

С другой стороны, ни одно жизнеспособное государство, еще не потерявшее чувства самосохранения, не может отказаться от своих требований прежде всего к учителю, школе, воспитанию и образованию. Оно ведет реальную политику и оно не может не быть заинтересовано коренным образом

в том, какие сочлены войдут в него. Тем большие права на школу, на учителя предъявляет государство, борющееся за новые формы жизни. Это на каждом шагу показывает нам наша жизнь. Государство вынуждено пытаться в этих условиях насытить школу — в основных чертах, по крайней мере, — своим содержанием. Это особенно ясно выявляется в борьбе за социалистическую государственность, в революционные эпохи. Так как без конкретного материала, беспредметно вообще воспитывать и учить невозможно, то и сама педагогика требует вхождения в определенную среду и атмосферу, сама педагогика порождается конкретной средой и немыслима вне ее.

Но все-таки это всего вопроса не исчерпывает. Здесь возможно столкновение притязаний государства с тем, чего требует жизнь и культура, когда государство, его форма и мировоззрение отживают, и тогда оно начинает все больше насиливать школу, как и всю жизнь; школа с естественной силой начинает прорываться поставленные ей рамки и обходить задачи, и тяжесть конфликта становится все больше. Так было в пору доживавшего последние годы самодержавия, когда в жизнь рвалась трудовая школа, а возможности ее осуществления отсутствовали; так в Западной Европе в целом ряде проявлений можно было бы установить разноголосицу культуры, жизни и государства, как они в своем противоречии государственной форме обнаруживаются в веяниях и в жизни, и в школе. Таким образом, культивируя школу, государство может вскармливать своего врага, если оно пытается сохранить за собой при всех условиях все-определяющее значение. Это одно из противоречий жизни.

Нужно ли государству исключать все остальные факторы, человека и культуру?

Нам и здесь представляется, что в этом не только нет никакой нужды, но что государство в интересах своего существования должно обусловливать их, как само оно обуславливается ими. Государство не есть единственный, всеопределяющий фактор. Если мы определим задачу культурно-исторического государственного пути человечества, как достижение максимальной свободы для всех на почве все большей социальной организованности и уравнения материальных шансов и возможностей, то ясно, что государство вообще не есть самоцель, что оно средство, этап на пути перехода от внешней объединенности к внутренней свободной и социально-трудовой сплоченности (от общества к общности). Становится совершенно ясным, что государство в своих требованиях не охватывает всех задач, которые ставит себе и может ставить человек и человеческая среда, так как оно захватывает только правовые условия и внешнюю среду для организации наиболее благоприятных условий

существования и культурно-творческого созревания людей; вместе с тем оно прежде всего формулирует задачи данного времени, данной эпохи. Таким образом остается открытым вопрос о более широких и формально вневременных задачах. Особенно мало захваченными оказываются задачи индивида и культурно-творческой сферы. Там, где государство берет на себя в его культурной форме заботы о преуспевании культуры у себя, оно действует в сфере со-действия созданием благоприятных условий, но попытки определять самые науку, искусство, культуру и личный уклад индивида неизбежно вели всегда к созреванию конфликта и установлению насилия скрытого или явного. Имеются самые серьезные основания думать, что когда государство выходит за пределы своих функций в сторону полного исключе-ния других факторов в определении школы и абсолюти-рует себя, то тогда „политика пожирает, подобно тощей фараоновой корове, науку в школе, создает фальсификацию науки в виде школьных учебных предметов и дисциплин, организует фальсифицированного проводника научных истин в широкие народные массы в виде школьного учителя“¹⁾. Здесь государство выходит за пределы, поставленные ему его сущностью, да и из этого надолго все равно ничего не выходит: люди науки, культуры, искусства и т. д. начинают искать смутных и осознанных выходов, они никогда целиком не укладываются в это прокрустово ложе, потому что они дышат духом самобытности и только постольку и ценные, а государство бессильно их по настоящему втиснуть туда в той мере, как оно этого хотело бы, потому что оно рас-полагает по преимуществу внешними и организационно-правовыми средствами. Так, католическое государство не могло помешать появиться Копернику, Галилею, Кеплеру; оно не смогло сжечь Бруно по настоящему, культурно, в смысле его дальнейшего влияния, а наоборот, помогло ему. Буржуазное государство не могло задавить Маркса и Эн-гельса и не может сделать этого и сейчас, несмотря на мобилизацию самых своих мощных средств; Старая Россия не могла погасить общественных, социалистических тенденций нашей литературы и социалистического общественного дви-жения. Государственно культивируемый национализм не уберег Европы от интернационализма и общественно-тру-довых культурных связей, которые неутомимо ткали—часто помимо своих сознательных стремлений—наука, искусство, техника, экономика, культура вообще.

¹⁾ Д. Ф. Евстигнеев-Беляков „Очерки по организации педагогической работы“, Мосиздат, 1926. См. особенно главу первую в этой книге, обсуждающей животрепещущие проблемы современности с точки зрения марксиста и напоенной содержанием и живой мыслью.

Все дело в том, что государство заинтересовано здоровым образом только в гарантировании известных минимальных условий, в выполнении и осуществлении того, что оно считает необходимым условием своего существования, но оно совершило бы самоубийство, если бы оно эти пределы признало максимальными и отклонило всякую возможность выйти за пределы поставленных им задач. Оно жизненно заинтересовано только в том, чтобы все, что идет сверх поставленных им условий, не противоречило ему коренным образом и не исключало его действенно. Если школа еще сильно связана государством и временем, то педагог-учитель должен быть больше и итти дальше. Кроме государственной миссии, миссии данных условий и данного времени, у него есть неотменимая миссия культурная, идущая дальше и глубже времени. В нем должна быть дана гарантия, что государство с его прикованностью к своему времени и его нуждам не поглотит и не обесплодит более широких и более глубоких помыслов. В нем гарантия дальнейшей перспективы и устранение опасности мещанского застравания на данном моменте. Социалистическое государство, все направленное вперед, должно быть в этом заинтересовано больше, чем какое бы то ни было другое. Прогресс и культурное преуспевание теперь вошли в арсенал средств борьбы за государственное существование, как и за индивидуальное, и без подрыва себя нельзя мешать им. Боясь иногда науки и мысли, современные государства, тем не менее все-таки вынуждены были бросать огромные средства на их культивирование, потому что иначе они не выдержали бы мирового соревнования и в практических областях. Этим объясняется то, что государство не может и не должно ограничивать образовательных задач; оно не может исчерпывать всех задач образования учителя. Когда „Основы строительства педагогического образования в РСФСР“ отмечают, что „новый педагог прежде всего должен быть общественным организатором детства и юношества, ставящим школьное дело так, как его требуют идеалы рабоче-крестьянского государства“, то это определение должно допустить умешение всей широты культурных целей,— они даны в предикате „рабоче-крестьянское“ и в слове „идеалы“ и в нем должны прорвать грани узкой государственности, потому что тут уже речь идет о социалистическом мировоззрении, иначе и это определение не захватывает всего.

Таким образом, рядом с государством и даже над ним становятся культурные задачи, которые и должны быть учтены в образовании учителя. Это значит,— государство, собственные образовательные интересы, требования жизни и культуры, вот диапазон тех факторов, которые должны определить подготовку учителя. Ясно, что речь здесь не

может итти только об одном слуге государства, и это в интересах самого государства. В стремлении современных государств исчерпать школу и учителя своими задачами и исключить возможность иного, надо видеть величайшую опасность не только для самой школы и народного образования, но и для всей культуры.

Таким образом в итоге мы должны со всей энергией подчеркнуть необходимость для учителя, как и вообще для педагога, широкого основательного общего образования, как основы или фона для специального педагогического образования. Эта мысль высказывается не впервые, но теперь, когда педагогическое образование строится заново и есть опасность уклонения в противоположную сторону, нужно повторять и внедрять мысль, что „недочеты общего образования не могут быть возмещены никакой специальной подготовкой“. И это нужно прежде всего понимать самому учителю со школьной скамьи, тем более, что государство не всегда по реальным причинам в силах дать ему такое образование; если он будет это сознавать, он может найти пути хотя бы для некоторого ослабления этого недочета. Такой солидный общеобразовательный фундамент не менее необходим, чем знание своего района, его производственных условий и т. д. Все мы знаем, что собственный опыт становится продуктивным и „зрячим“ только тогда, когда он осмысливается не лоскутно-случайно, а в системе и на основе широкого культурного сознания, образования. И каждому учителю предстоит еще много учиться именно в собственном опыте. Наконец, отметим и еще один момент, который также мыслим только при хорошем общеобразовательном фундаменте: это сознание и ощущение ценности науки и культуры, сознание значения широких связей, как база для понимания умешения отдельных культурных звеньев, только при таком учете широкой и всесторонней связи „своего предмета“ со всем целым культуры он может проникновенно вести его и заражать своих питомцев пониманием и ощущением его смысла. Основательное образование отнюдь не обязывает к его изолированности, а наоборот.

В связи с этим важно, хотя бы коротко отметить еще один недочет с нашей точки зрения в современном педагогическом образовании. По целому ряду исторических причин у нас укрепился односторонний натурализм в образовании. Если в дореволюционную эпоху естествознание было до некоторой степени в загоне, то теперь настала очередь гуманитарного образования. Можно утверждать, что если бы его не спасала связь с общественно-политическими предметами, ему угрожало бы почти полное захирение. Таким образом гуманитарное образование большей частью находилось у нас в положении служебных предметов, оправ-

данных только через свою связь с другими предметами более привилегированного порядка. Конечно, это не могло и не может не отзываться тяжело на педагогическом образовании. Оно не может не быть в высшем смысле этого слова гуманитарным, потому что предмет человек и человечность (*homo et humanitas*). Мы также несклонны видеть в человеке неземное существо, он для нас также существо естественного порядка, с плотью и кровью, подчиненное естественным законам¹), но он не исчерпывается в том, что он представляет для себя и для других, как и для культуры, тем, что он есть, с природной точки зрения. Он живет не только в мире фактическом, но он творит свое окружение, он функционально не исчерпывается естественно-научной точкой зрения, хотя с этой точки зрения можно рассматривать и изучать все его стороны. У него есть мир, сотворенный им, вторичный, но тем не менее он от этого не становится менее важным. В этой своей сотворенной части человек и есть существо не естественное только, но и сотворенное, культурное. Особенно важно подчеркнуть, что педагогический процесс и интерес весь лежит в сфере культуры даже тогда, когда речь идет о физической культуре,—в сфере культуры именно человеческой. Таким образом гуманитарный характер присущ педагогике по самому существу ее, хотя он отнюдь не исключает естественно-научного элемента более того, обусловливает его во имя знания той самой природы, которая в конце концов претворяется в культуру и культурные плоды. Если бы речь шла только о вскармливании голого естества, вся педагогика потеряла бы всякий смысл и на первых же шагах запуталась в взаимно исключающих элементах; на девяносто девять сотых ее меры оказались бы не только ненужными, но и прямо-сугубо вредными. Педагогика оправдывается только тем, что человек дан и жив в культуре, в том, что он сотворил и что он сделал из себя. Теперь мы можем без излишних доказательств утверждать, что все это также вполне обосновано условиями самосохранения человека.

Таким образом предметом педагогики и педагога вообще является именно человек и при том в его творческой, духовной мощи. Отсюда становится нам понятной та односторонность, которая существовала до сих пор и заставляла связывать педагогическое образование исключительно с историко-филологическими науками и философией, с гуманитарными науками в узком смысле этого слова. Культура мыслилась явно или скрыто не как на почве естества выросшее явление, а как продукт особого творческого

1) См. мою „Педагогическую психологию“, гл. I и II.

духа. Теперь мы учтываем эту естественную основу, но готовы забыть о том, что вырастает на ней и становится совершенно самостоятельным фактором. В современных условиях, хотя мы далеки от преувеличенной оценки их, трудно уже найти у человека такие стороны его существования и существа, даже в мелочах, куда бы не проникла культура и где бы он остался голо естественным существом за исключением разве только естественных отправлений, да и об этом можно было бы спорить. Особенно знаменательно его преображение в области половой жизни¹⁾, где культура претворила до некоторой степени коренной естественный фактор. Мы уже раньше отметили, что сведение человека на положение „живого орудия“, что могло бы родиться у фанатиков общественности, как производственной организации, отрицает само себя и не выдерживает никакой критики. Как раз рост экономического прогресса и именно развитие производственных отношений, как нам показала Экономическая и историческая наука, сыграл коренную роль в развитии человека, в его культуре. Значит, отсюда можно ждать повышения, а не понижения гуманитарного элемента. Человек в его ценности здесь возрастает, а не уничтожается, хотя бы в отдельных этапах борьбы у нас возникали сомнения. В этом весь пафос социализма, именно в борьбе за человека и его культурно-творческие перспективы и возможности. Только невежество и недодуманность может ставить культуру личности в противоречие к колLECTивизму и социальному характеру, потому что они, если их не смешивать со стадностью, как раз требуют развития человека, культуры его личности, как своего элемента.

Сколько бы ни спорили, а в педагогике речь идет о том же, что и в культуре,—о человеке и раскрытии его творческих сил, индивидуальных и колLECTивных. Учитель, как и педагог вообще, не может не быть приобщен к гуманитарному образованию. Какова бы ни была его специальность, этот элемент „гуманизма“ должен быть, хотя бы в минимальной степени присущ ему. Мы можем идти к человеку через производственника, но педагога не будет до тех пор, пока мы не добьемся полноты, в которой гуманитарные элементы играют одну из основных ролей. В сущности в педагогике все живет во имя человека, в колLECTиве и в отдельности, и при том прежде всего во имя его культуры, как живой культурно-социальной и индивидуальной созидающей силы. Педагогу и учителю прежде всего надо понимать и учитывать эти человеческие отношения и оценки

¹⁾ См. М. М. Рубинштейн „Половое воспитание с точки зрения интересов культуры“, гл. „О половом факторе в культуре“ и „О психологии полового чувства“. Изд. Мосиздат, 1926.

в самых разнообразных их формах, понимать их мотивы, цели и т. д. Вот почему нам представляется недостаточным, когда говорят, что педагогу важно для правильной постановки школьного дела знать анатомию, физиологию и психологию школьных возрастов. Они ни в какой мере не трактуют смысла, направления, целей, а они только голо констатируют факты, что в высшей степени ценно, но что совершенно недостаточно.

В данном случае не имеют никакого значения ссылки на то, что современная господствующая точка зрения в России материалистическая и коммунистическая. Это уже вопрос конкретного заполнения определенным содержанием основного принципа. Материализм не освобождает, ведь, от необходимости понять смысл, а он только его по своему толкует и обосновывает. Вполне понятно поэтому, что „Основы строительства педагогического образования в РСФСР“ говорят об „идеалах“ (рабоче-крестьянского государства), не рискуя вызвать поэтому обвинения в идеализме. Каково бы ни было мировоззрение и обоснование его, но надо проникнуть в эти идеалы и оценить их; каково бы ни было их объяснение в дальнейшем, они есть и они необходимы; без этих идеалов не может быть и речи о педагогике, да и вообще о жизни ¹⁾, не может быть и учителя.

Весь дух революционной эпохи, все современные педагогические методы, все построение школы говорят в один голос, что человек имеет большее значение, чем его знания. Это типично гуманистическая черта; нужно, чтобы она нашла отклик в образовании учителя.

В частности подчеркнем, что все это ведет нас к защите тех сторон в образовании педагога, которые сейчас находятся у нас в опале. Это науки о ценностях, об идеалах и нормах. Науки о фактах, как они ни важны, для подготовки педагога все-таки не дают всего. Они оставляют открытый вопрос о том, что в перспективе,—о целях и оценках. Ведь, и зафиксированное мировоззрение не может просто стать каноном на все случаи жизни, оно дает общие устои, но, во-первых, и их надо знать, а во-вторых, уметь самому по своей индивидуальности влить в них свою плоть и кровь, иначе это мировоззрение останется мертвым. Ведь, современность как раз подчеркивает диалектику и в ней особенно критическую черту. Хотя я стою на определенной философской позиции, в данном случае я говорю не о каком-

¹⁾ В этом именно и заключается мой идеализм, далекий от платоновского, метафизического, бытийственного идеализма, тем более спиритуализма, и подавший повод ряду философски невежественных людей к нападкам на меня и к искажениям.

либо определенном мировоззрении, а об общем принципиальном положении. Все факты и вся суть педагогического образования требуют известного отнесения к смыслу, стремления понять его. Все это и приводит к выводу, что в основе педагогического образования непременно должна лежать хотя бы элементарная философия педагогики, образования и воспитания. В данном случае неважно установить будет ли это общее мировоззрение или этика, или философия культуры, — весь вопрос в том, что этого философского элемента в образовании педагога обойти нельзя. В Германии совершенно правильно подчеркивают огромное значение в педагогическом образовании „профессионально-этический“ момент, чтобы дать будущему педагогу возможность вжиться в мысль, что его дело не простая служба, что это не ремесло, что это идейное общественное служение, что это дело глубокого, возвышенного призыва. Такое сознание необычайно ценно у учителя; оно поможет ему бороться с трудностями, оно даст ему то вдохновение, без которого по настоящему педагогическое дело не пойдет и которое особенно нужно в современной школе. Направление на образовательные ценности должно быть дано во время. Здесь не важно дать готовые знания, а здесь особенно важно пробудить собственную думу, собственный критический смысл, сознание ценностей и устремление к устойчивому мировоззрению.

В связи с этим нельзя не отметить, что в педагогическом образовании не должен игнорироваться исторический элемент. История педагогики нужна не только для обоснования глубоко социального сознания, что педагогические идеи не каприз и измышление отдельного ума, а плод работы целых поколений, но и для понимания современности, обоснования того, что в ней посажено глубоко своими корнями, закреплено опытом. И здесь можно повторить, что если бы человек перестал сознательно становиться на плечи уходящих и ушедших поколений, он перестал бы двигаться вперед.

То же самое нужно отметить относительно теории образования. Теперь, в пору радикального пересмотра всех устоев образования необходимо особенно ввести педагога в понимание содержания образования, его построения и обоснования. Ему особенно важно понимать, какую образовательную ценность имеют те или иные знания и навыки и представлять себе ясно общую образовательную картину. Только при ощущении всей системы может педагогу открыться тот смысл, который должен озарять всю его работу. Это тем более важно, что отсюда легко было бы показать ему социологические основы всякого образования и открыть ему глаза на всю широту образовательных факторов. Не

нужно забывать, что и до сих пор идет невероятная разноголосица в самом понимании образования. Достаточно вспомнить сколько недоумений вызывал и вызывает термин физическое образование. Все мы знаем, как до сих пор образовательный горизонт крепко сочетался с книгой, и остается неучтенным такой образовательный элемент, как живое общение, которому античность придавала огромное, почти коренное значение. Современность поглощена вопросом о том, как изучать, но вопрос о том, что изучать все-таки еще остается открытым даже и для советской действительности, потому что изучение трудовой деятельности людей это есть общий принцип, который далеко еще не отлился в ясные конкретные, хорошо обоснованные формы и еще ждет своей разработки в полную систему. Тем более это нужно сказать о других культурных странах, так как мы только ясно со знаем, что прежняя система с ее содержанием образования отжила. Так становятся понятными споры о гуманизме, натурализме, классицизме, которые продолжают волновать европейскую педагогическую мысль.

Таким образом в педагогическом образовании должны найти свое отражение не только изучение анатомии, физиологии и психологии детей и растущего человека, скажем шире, — изучение его как факта, но нужно ввести педагога в понимание культурных ценностей, их смысла и общих связей, при чем педагогическое образование является, с одной стороны, фундаментированным основательным общим образованием, а с другой, — оно сопровождается непременно специальной подготовкой в той или иной научной области или уклоне, — вопрос, к которому мы еще дальше вернемся. Но во всем образовании учителя должно быть отмечено, как всепроникающий момент, чтобы сам учитель был образован духовно и телесно, чтобы он сам был, как человек, всесторонне.

6. Об образовании учителя (окончание).

Именно все эти соображения привели и приводят к тому, что во всех культурных странах обсуждают вопрос о том, чтобы и народных учителей, учителей первой ступени проводить через высшую школу. С этой точки зрения это не мечты о роскоши, которую можно позволить себе только очень богатому государству, обладающему достаточными излишками, а это серьезный вопрос, в котором можно много сказать как за, так и против. Конечно, в этом случае идет речь о педагоге первой ступени, так как по отношению к учителю второй ступени не возникало в этом отношении никакого сомнения.

В Германии теперь особенно сказывается стремление к подготовке учителей для народных школ в уровне высшей школы. Целый ряд немецких государств, как Саксония, Тюриген и др., постановил, что для должности учителя молодые люди после окончания средней школы с аттестатом зрелости поступают минимум на два года в высшую школу и соединенный с ней педагогический институт. Частью идет основание в недрах университетов педагогических институтов, частью же основываются специальные академии, напоминающие наши педагогические факультеты. В Германии в этом отношении идут едино более, чем где бы то ни было, особенно подчеркивая необходимость дать и народному учителю углубленное и широкое научное образование. С нашей точки зрения во всей этой борьбе за высшее образование для народного учителя решающее значение имеет то соображение, что в его лице посыпается в массу не только учитель для народной школы, но и культурный работник для взрослой среды, может быть почти единственный проводник настоящей культуры и знания. Естественно, что ему считается необходимым дать возможно более тщательное научное образование.

Интересно, что эта идея нашла себе adeptov даже в Англии. Эта страна еще до сих пор знает „систему учеников - учителей“ (Pupile - Teacher - System) в подготовке учителей, когда второступенцам в известных случаях разрешается прикомандировываться к народным школам и там практически получать под руководством заведующего школой педагогическую подготовку. В этом педагогическом примитиве сказывается до некоторой степени англо-саксонский практицизм. Но и там в последнее время вопрос об университетеобразовании народных учителей нашел горячих защитников. Как сообщает отчет о последнем съезде учителей в „The Journal of education“, 1/X—1925, р. 626 по докладу д-ра Баркера „Подготовка учителей“ разгорелись оживленные прения. Докладчик указывал, что в то время, как в Англии на 1.000 человек населения находится один студент - педагог (при общем их числе около 30 тысяч), в Соединенных Штатах 1 находится на 400; в Германии один на 600. Сам докладчик опасается только, что университетское образование для всех учителей приведет к тому, что они будут рассматривать элементарную школу как ступень к дальнейшему переходу. Это соображение вызвало решительное возражение со стороны целого ряда лиц, которые отрицали возможность такой „неорганической“ работы в элементарной школе. Самое существенное во всем,— это то, что аргумент возможности обмена сил между отдельными ступенями школы является скорее доводом в пользу университетского образования. Несколько слов об этом мы скажем позже.

Вопрос об университетском образовании народных учителей, у нас первоступенцев, без сомнения движется к разрешению его в положительном смысле. Дело тут не в том, что грамоте нельзя обучать без высшего образования. Может быть даже само по себе это образование могло бы в этом случае оказаться даже неблагоприятным. Пусть так, но дело в том, что и в первой ступени учитель теперь представляет собой уже не просто грамотея, а это культурный работник. Эта черта особенно подчеркнута современными методами в самой школе; они все, как мы это уже отмечали, несут в себе исследовательский момент, момент краеведения, они требуют от учителя отклика научным знанием по поводу местной жизни, т.-е. ему надо уметь найти самому, а это значит, надо быть научно основательно подготовленным. Если наша эпоха серьезно, как реальную проблему, обсуждает вопрос о всеобщем обучении до 16 лет, то ясно, что вопрос о народном учителе не может быть решен в ином смысле, как подготовка его с высшим образованием.

Конечно, в современной стадии было бы преувеличением утверждать, что наша школа не может существовать без учителя с высшим образованием. Для нас это пока роскошь и мы можем обойтись без нее в ожидании более благоприятного материального положения в нашей стране. Но в основных чертах идея основательного образования остается в полной силе. В наших условиях особенно важно было бы сохранить подготовку массового учительства первой ступени на таком уровне, чтобы они могли всегда перейти к университетскому пополнению своего образования. Школа от этого много бы выиграла. Мысль, что таким путем мы создадим отход ценных сил от этой ступени школы, нужно признать очень печальной, так как она указывает на необходимость держать учителя принудительными мерами, а учитель из-под палки карикатура; на самом деле учительство заедает бесперспективность, которая в данном случае исчезнет. Это может только привести к оживлению работы и надеждам.

Мы склонны подчеркивать необходимость общего хорошего образования для всех минимум в среднешкольном масштабе еще и по другим основаниям, по основаниям выбора педагогической профессии, но этот вопрос мы осветим коротко дальше, когда будем говорить об условиях привлечения живых сил в ряды учительства. Здесь на этой стадии задача подготовки учителей первой ступени вообще совпадает с задачей организации хорошей образовательной школы.

Во всей проблеме педагогического образования необходимо со всей энергией подчеркнуть, что оно все должно

быть при нормальных условиях построено на основательном, прочно поставленном среднем образовании не только для подготовки педагога второй ступени, но и для подготовки учителя первой ступени. Речь здесь идет не только о создании здорового базиса для усвоения методико-педагогических сведений и навыков, но и о нормальном выростании самого педагога. Широко развернутую среднюю школу нужно признать необходимой предварительной стадией, иначе говорить об углубленной специально-педагогической подготовке трудно, потому что она требует известной зрелости, возрастной и умственной. Таким образом мы и приходим к выводу, что нужно начинать готовить педагога уже после окончания молодыми людьми хорошей средней школы. То, что мы теперь вынуждены прибегать к этой подготовке раньше, нужно рассматривать как временную меру, хотя бы и длительного порядка, которая может быть оправдана нуждой, но которая несостоительна с нормальной педагогической точки зрения.

Будут ли дальше основаны для подготовки учителей первой ступени педагогические курсы или, как в Германии, „Высшие школы для народных учителей“ (Оsnабрюк) или „Педагогические академии с двухлетним курсом“ или они просто пойдут в университет, это вопрос уже второстепенный.

В связи с этим интересно отметить, что прогрессивная педагогическая мысль выступила с самыми решительными протестами против „Педагогических академий“, усматривая в них не только стремление уклониться от проведения высшего образования для народных учителей, стремление изолировать его, но еще и придать ему явно конфессиональный характер. В основе этих протестов лежит определенное требование высшего образования для народных учителей. Нет сомнения, что это требование имеет под собой солидную почву. Но пока для наших условий этот вопрос является практически не столь острым, потому что у нас пока нет достаточных предпосылок для его последовательного решения в этом направлении, хотя мы его считаем правильным.

Но на одно обстоятельство я хотел бы здесь указать. То, что они мыслятся на основе основательно поставленного предварительного среднего образования в общей школе, это совершенно правильно, как мы надеемся показать еще и с других точек зрения. Но дальше уже у инициаторов таких педагогических учреждений совершается ошибка, против которой нужно возражать, потому что она способна подорвать все образование нового учителя. Просмотр программ таких школ убеждает нас в том, что все содержание образования педагога затопляется методико-педагогической подготовкой. В Германии даже ясно подчеркивают, что во-

прос об общеобразовательных предметах или вообще о курсах для пополнения своих познаний должен отпасть, так как отчасти молодой учитель получил все это в средней школе, отчасти же он должен дальше итти в общем порядке и работать над собою сам. В этом, без сомнения, прежде всего терпит ущерб идея высшего образования для народного учителя первой ступени, так как он становится только профессионалом, а затем само педагогическое образование не может и не должно ставиться в положение такой изоляции. Оно очень много потеряет от забвения на два года личности самого педагога, его общего роста. Это тоже задача педагогического образования и при том не менее важная.

В связи с этим стоит отметить, что в то время, как в области педагогического образования, абсолютно немирящегося с таким сведением учителя на узкого школьного мастера, рождаются такие планы абсолютированного профессионализма, современные лучшие высшие и даже средние технические школы делают попытки готовить не только узко профессионально, но вводят вообще в новости научного знания и достижений, вводят экономические предметы, а в ряде европейских высших инженерных школ читаются психология и философия, как и некоторые предметы эстетико-образовательного порядка. Тем более нездоровой нужно признать попытку строить педагогическое образование, где бы то ни было, без пополнения других сторон образования. Не трудно показать, что это будет обозначать и с методико-дидактической стороны совершенно неправильный путь.

Но здесь легко может возникнуть возражение, что двухлетний курс принуждает экономить часы для основательного педагогического образования, и таким образом другие предметы просто не могут быть умещены. Идея основательного педагогического образования сама по себе чрезвычайно здорова, но и ей иногда придают настолько крайние формы, что против нее нельзя не возражать. Вообще в наше время встречаются две крайности: в одних планах и проектах идет, как у нас было еще совсем недавно, почти полное пренебрежение к педагогической подготовке в собственном смысле этого слова и она сводилась к практическо-методической выучке; в других, как в Германии, педагогический фундамент пытаются развернуть в такой широте, которая едва ли оправдывается существом дела в данной его форме: педагогические предметы настолько детализованы и преумножены, что их с лихвой было бы достаточно для подготовки специалиста преподавателя педагогики самой. Между тем в такой детализации и чисто педагогической нагрузке нет необходимой нужды, и при ограниченных силах

аспиранта можно вполне ограничиться несравненно более скромным числом предметов, не съуживая нисколько задачи школы в современной ее постановке даже при исследовательском элементе в педагогическом процессе. Не следует забывать, что и остальная часть научного образования дает свои итоги в приобретении научного метода и мышления и вносит свою, хотя бы и прикрытую, лепту в усвоение педагогических методов и мышления. Мы здесь снова,— в этих планах,— становимся жертвой мысли, что учитель— это только учитель и что он должен быть педагогически энциклопедичен, меж тем как на самом деле он и культуртрегер в лучшем смысле этого слова, и организатор детской жизни, и общественный работник, принимающий близкое участие в изучении местного края и его нужд. И тут образование не должно становиться изолированно педагогическим.

В каком направлении мыслит себе педагогическое образование европейская педагогическая мысль, это можно видеть на следующем примере,— на учебном плане, взятом нами из Гамбургского университета, в составе которого имеется педагогический институт и где ведется также научно-педагогический семинарий. Вся подготовка среднешкольного педагога здесь расчитана на 6 семестров, представляющие официальный минимум времени пребывания в университете, который оказывается достаточным только для чрезвычайно незначительного числа студентов. Подготовка идет в университете и в Педагогическом институте. Вот этот план (часы указаны семестровые):

В университете: История педагогических идей и образовательных систем—4 ч. Современные педагогические течения—2 ч. Чтение и обсуждение педагогических и философских сочинений—2 ч. (может проводиться и в Педагогическом институте). Образовательные ценности и идеалы—2 ч. Общее учение о воспитании, обучении и организации их—4 ч. Общая психология—4 ч. Психологические проблемы образования или психология детства и юности—4 ч. Систематическое введение в философию или историческое—2 ч. Немецкое языковедение и культуроведение—10 ч. Государствоведение (гражданствоведение)—2 ч. Лекции и упражнения, необходимые для изучения избранной специальности—приблизительно—5 ч. Из других лекций и упражнений в высшей школе, например, этика и философия культуры, логика и методология, эстетика, образовательные системы культурных стран, современное немецкое образование за границей, воспитание и обучение у первобытных народов на основе психологии народов, практические занятия научно-педагогического, философского и психологического семинариев и др.

Коллективные объединения для работы и упражнения в Педагогическом институте:

А. Психолого-педагогические упражнения:

1) Упражнения в самонаблюдении и в наблюдении над другими взрослыми. 2) Наблюдение и опыты над учениками. 3) Упражнения в наблюдении и в копировании, в описании образовательных процессов и разработка планов воспитания и обучения. 4) Построение характерных духовных конституций.

В. Специальные области образовательной действительности:

1) Образовательная действительность из области наук о духе (культурное родноведение, немецкий, история, религия, гражданствоведение, землеведение, иностранные языки). 2) Естественно-математическая образовательная действительность (естественно-научное родноведение, счет, геометрия, естественная история, природоведение, землеведение). 3) Техническо-эстетическая образовательная действительность в трех группах: игры и гимнастика; обучение ручному труду, рисование и письмо, музыка.

С. Построение и внутренняя жизнь школы:

1) Основная школа. 2) Главная школа. Упражнения к введению в общую организацию образовательного процесса (с экскурсиями).

Д. Дальнейшие упражнения по отдельным вопросам образования, например, родноведения, преподавания немецкого языка, упражнения школьников в природоведении, физической культуры, музыкального образования, техники речи и ораторского искусства, рассказывания, проблемы жизненных сообществ в школе, самоуправления, вопросы учебных планов, семейного воспитания, вопросы призрения, педагогики дефективных, лечебной педагогики, вопросы образования в высшей школе, проблемы школьного законодательства.

Е. Возможности подготовки в некоторых технических избранных областях: гимнастика, музыка, ручной труд.

Школа при педагогическом институте: В первом семестре — 12 ч. в неделю на практику в школе. В последний семестр практика летом, и т. д.

Весь этот план становится возможным и до некоторой степени понятным только при условии, что в немецких университетах студенту предоставлено право строить свой план прохождения предметов и выбирать из них. Но даже при возможности выбора приходится признать, что он расчитан не столько на подготовку учителя по различным специальн-

ностям, сколько на подготовку основательного специалиста—преподавателя педагогики в различных ее ветвях. Он невероятно велик для подготовки учителя специалиста в различных областях, и он не во всем достаточен для подготовки специалиста преподавателя психологии и педагогики. Для последней цели необходимо было бы значительно увеличить специальные занятия по психологии, философии и самой педагогики в направлении на эксперимент, на детализованное изучение детей, методов исследования и т. д. Но это специальный вопрос, в подготовке же учителя отдельных предметов нет нужды загружать его обязательными занятиями по психологии и педагогике, — ему достаточно дать основы и дальше предоставить возможность углубиться в эти области добровольным порядком. Важно при этом, чтобы для этой цели были развернуты в достаточном числе факультативные специальные курсы—занятия, как они в широкой степени даются в Германии и как они отчасти намечались у нас в больших университетах в приватдоцентских курсах. Обязательная же программа должна быть свободна от перегрузки и исходить от средней нормы. Попытка охватить учением все, как мы это уже не раз подчеркивали, не приведет ни к чему.

На пути к повышенной подготовке учителя первоступенца, как переходную ступень, я отметил бы большую ценность в данное время заброшенной формы подготовки учителей. Это постоянные двухгодичные педагогические курсы. (Будут ли они называться курсами, или отольются в название, под которым они учреждаются теперь отчасти в Германии, а именно в форме Педагогических академий, хотя нам представляется это название менее подходящим и возбуждающим такие надежды, которые лучше было оставить в стороне, или же эту форму примут педагогические факультеты, это уже вопрос дальнейшей разработки. Нам важен определенный принцип, который мы и связываем с формой курсов). То, что им присущи были большие недостатки, нисколько не уничтожает их ценности, лишь бы только они принимали людей с полным средним образованием и усилили элемент практических занятий и навыков, и не стремились выйти за свои пределы, переходя из двухгодичных в трехгодичные и т. д. Громадным их преимуществом является то, что они больше подходят к психологии взрослых людей, чем педагогические техники с их четким школьным характером и режимом; они более подвижны и дают больше простора собственной свободной проработке материала, в то время как эта форма является в техникумах искусственной. Вместе с тем они дают больше возможности развернуть и общеобразовательный материал, хотя бы и в лекционной форме, которая опять-таки не подходит

к школьному характеру педагогических техникумов. Курсы дают возможность привлечь более взрослые, зрелые и широкие круги, что очень важно для образования и работы кандидатов в педагоги, так как такая среда всегда несет с собой богатые стимулы; студенты много берут друг от друга. Я уже раньше подчеркнул, что мы еще недостаточно ценим образовательное значение общения и живой, родственной благоприятной среды. Тем большее значение приходится придавать курсам в деле пополнения образования массы учителей, которая ушла в жизнь без достаточной подготовки.

Приходится отметить попутно, что особенно тяжелое впечатление производят курсы повторительные, когда они сводятся исключительно на методико-педагогическую выучку. Как ни необходима там последняя, все-таки там нужно считаться с тем, что люди, пришедшие с мест, в особенности из глухих мест, особенно нуждаются в том, чтобы дать им материал для освежения и подъема их вообще в образовательном и культурном отношении; ведь, именно этого им не хватало особенно. С этой точки зрения правильно было бы стремиться созывать такие курсы, как и съезды, в более крупных центрах, чтобы дать образовательную и культурную пищу учительству как в расширенном взаимном общении, так и в расширенной культурной обстановке с более богатыми культурными ресурсами и в частности с художественными стимулами в виде театра, концертов, картинных галлерей и т. д. Обогащение стимулами учителей надолго подымает их личное самочувствие и становится источником для подъема их и в их работе. Современная психология блестяще показала нам значение положительных эмоций и эмоционального подъема во всех даже чисто интеллектуальных функциях, и в образовании учителя, как и в освежении его вообще этот момент должен быть внимательно учтен. Нельзя в учителе забывать о человеке. Хотя и недопустимо ставить эти элементы в положение антитезы, но трудно сказать, что из них имеет большее значение для оживления педагога, методико-педагогическая подготовка или общий образовательный, культурный и эмоциональный подъем. Можно мыслить себе такое на вид парадоксальное положение, когда упадок педагогической работы учителя может быть изжит не усилением его методико-педагогической подготовки, а освежением его в культурном и эмоционально-волевом отношении.

Только при таких условиях найдут себе отклик все те факторы, которые претендуют на определение школы и учителя: не только государство и общество, семья и дети, но и культура и сам учитель; две последних заинтересованных стороны, как я это пытался показать раньше, имеют нисколько не меньшие права, чем все остальные.

Я должен уже здесь решительно высказаться против всех типов педагогического образования, которые носят характер изолированного учебного заведения. Эта черта отчасти присуща и педагогическим курсам, но в них она все-таки ослаблена до минимума. К сожалению, в наше время у нас, как и на Западе, обнаруживается тенденция к такой образовательной изоляции подготовки учителей. Эта тенденция, как это видно из сообщения журнала „Die Erziehung“, 1925, II кн., заходит настолько далеко, что новые основывающиеся три педагогические академии в Германии для подготовки народных учителей принимают в своей организации почти „монастырский характер“ во имя создания „общности жизни и интересов“ (Lebensgemeinschaft). Ценность этой общности не подлежит ни малейшему сомнению, но также ясно, что она должна создаваться не в форме „монастырского“ съужения учащихся до пределов узкой братии, поглощенной своей специфической жизнью, а наоборот, внесением широких жизненных мотивов в педагогическое образование. В этом отношении кочевание по школам, фабрикам и заводам и т. д., в которое часто вырождается завязывание связей и знакомство с трудовой жизнью в Советской России, все-таки в корне своем идет в правильном направлении. Педагог-учитель по самому существу своего дела, в особенности в современной его установке, не может идти в направлении замыкания, а все ведет его к общению и жизни; повторяю, — он не может не иметь в виду основного, что определяет его работу,—всего человека в целом даже тогда, когда он ведет его только в одной какой-нибудь области; старое заношенное изречение особенно подходит к нему с маленькой перестановкой: „я — педагог и ничто человеческое не может быть мне чуждо“. Это, конечно, не значит, что мы возвращаем на линии общения отвергнутый нами энциклопедизм, но все тут решается тем, в какую мы сторону, так сказать, повернуты, и вот мы подчеркиваем поворот на жизнь и широкое общение, учитывая его огромное образовательное значение. Пусть в своих подготовительных группах даже техники могут дать лучшую специальную выучку, все-таки они не заменят того, что может дать в культурном и образовательном отношении общение молодежи с их разнообразными стремлениями и призваниями. В сущности здесь, в специальных учебных заведениях слышится все еще вредное заблуждение, что педагог может просто рассматриваться как специалист. То, что дает разнообразное общение молодежи на почве общеобразовательных стремлений, этого не заменит никакое образование. В этом отчасти большая образовательная сила университетского образования, потому что там приходит в связь и взаимодействие молодежь самых разнообразных профессий и призваний.

Этот поворот на жизнь вполне удачно может сочетаться с тем, чему в наше время приходится придавать очень большое значение, как прямому следствию из утверждения жизненного содержания и формы работы школы: — с известными уклонами, смотря по характеру края или по выбору самих кандидатов. Этот уклон, если в нем не преследовать цели создать скрытых полуспециалистов, может быть достигнут без особой ломки основного образовательного материала тем, что во всем образовательном процессе привлекается для конкретной проработки соответствующий материал и в том же направлении идет практика. Таким образом может быть упущен педагогически очень существенный так наз. производственный момент. Он особенно должен быть представлен в теоретическом и практическом изучении методов работы и преподавания.

Таким путем вводится в подготовку учителей достаточный индивидуализующий момент. Мы также считаем, что педагог не должен быть вне пространства и времени, он должен и по существу, и по методическим и вообще педагогическим основаниям стоять в самом живом соприкосновении с местными интересами, он должен жить в них; нам важно было только подчеркнуть, что он не исчерпывается ими, что у него имеются более широкие и постоянные задачи. Но здоровое положение создается в работе педагога только тогда, когда он стоит в жизни. К этому вопросу в некоторых его сторонах мы еще вернемся.

Этот отклик на местную жизнь естественно отольется у учителей первой и второй ступени в неодинаковую форму, потому что их подготовка и задачи не совпадают: если у учителя первой ступени его участие в окружающей жизни будет носить более практический и широко житейский характер, то у учителя второй ступени, вообще средней школы, это участие должно отлиться в более специальную форму, научного обслуживания местных нужд и учреждений, в особенности краеведческого порядка.

На некоторых сторонах подготовки учителя средней школы стоит остановиться отдельно. Между первой и второй ступенью в этом отношении имеется существенная разница в проведении тех общих принципов, на которых мы остановились раньше, потому что они обслуживают школы с несовпадающими заданиями, содержанием и методами. В частности первая ступень может и должна быть комплексна¹⁾; она очень много внимания должна уделять месту и навыкам; дальнейшая ступень определенно в нарастающей

1) Настоящий смысл этой комплексности, как я его понимаю, я изложил в работе „Жизненные комплексы в трудовой школе“, 2-ое изд., Раб. Просв., 1925 г.

степени предметна; в ней все больше с каждым шагом вперед приобретает значение научное знание в систематической форме, место комплексности все больше замещается специальной и автономной работой; для этой ступени характерен не комплекс, а Дальтон-план.

Мне хотелось бы отметить, что в современной постановке подготовки педагогов II ст. ощущается некоторое смешение с задачами подготовки учителей первой ступени, так что характер того специалиста, которым должен быть учитель средней школы угрожает утратиться или во всяком случае умалиться. Такое промежуточное положение заняли в сущности педагогические факультеты. Есть основания сомневаться, чтобы в них было найдено правильное решение вопроса о подготовке учителей средней школы. Они наводят на целый ряд сомнений уже потому, что они создают для педагогического факультета какое-то особое положение наравне с научными факультетскими разветвлениями, что в корне ложно; получается такое положение, как будто наряду с естественными науками, юридическими, медицинскими, философскими, даже специально педагогическими существует еще цикл педагогических наук, — не педагогической психологии, педагогики, методики и т. д., а какой-то особой математики, естествознания, литературы и т. д., потому что именно их и дает педагогический факультет. Мы пока оставляем в стороне вопрос о том, достаточны ли специально методико-педагогические дисциплины для обоснования особого факультета. Вся суть в том, что помимо этого особого цикла знаний педагогический факультет повторяет основные факультеты, только с большими недочетами. Педагогика, поскольку речь идет не о об исследовательской специальности — основы образования, психология детей, педология и т. д. — есть не ученая специальность, не особая область науки в точном смысле этого слова, а профессия, — обучение использованию тех специальных знаний, которые дают отдельные факультеты или специальные учебные заведения. На этой ступени нет педагога просто, а есть педагог тот или иной специалист, математик-педагог, агроном-педагог, биолог-педагог и т. д. В понятии „педагог“ указывается не область знания, как таковая, а направление его использования, — в данном случае его передачи юному поколению. Это не характер знания, а главным образом характер деятельности, приложения знания. И это нисколько не опровергается тем, что в наше время стремятся ввести в работу школы исследовательский момент, потому что там идет речь либо о специальном педолого-педагогическом исследовании, либо об исследовании опять-таки в сфере какого-либо научного знания.

Эту некоторую несообразность и обнаруживает педагогический факультет в своей организации: он дает пониженное

повторение основных факультетов университета с некоторой примесью специальных учебных заведений, особенно сельскохозяйственных институтов, не достигая серьезно уровня ни тех, ни других. Это и не специалисты в науке, и они не специалисты и в практической области, например, в агрономии, они и недостаточно педагогически образованы, так как погоня за двумя различными областями должна тяжело отзываться на работе студентов педагогического факультета, тем более, что в пониженном прохождении специальных предметов неизбежно, хотя бы с формальной стороны, терпит ущерб и чисто педагогическое образование. Ложность этого положения чувствуют и студенты, и преподаватели, потому что первым приходится итти в своей науке пониженным, промежуточным путем и они правильно учитывают, что в жизни будет безусловно отдано предпочтение, где возможно, не „отчасти агроному“ или „отчасти биологу“, а полноценному специалисту. Это особенно приходится подчеркивать потому, что этот путь находится в вопиющем противоречии с теми необычайно ценными требованиями, которые выдвинула наша современность, а именно,— с требованием, чтобы педагог принимал участие в местной научной жизни, чтобы он выступил в роли краеведа, исследователя, принял участие в краевой промышленно-экономической жизни, где, конечно, ждут надежного специалиста, а не попутного гастrolera. Мы уже раньше указывали, что вся современная метода и все современное содержание образования настолько повышает требования к умению педагога самостоятельно отыскивать пути и методы и так свободно оперировать материалом, что с этим может справиться только полноценно подготовленный специалист. Это соображение усиливается еще тем, что педагогу придется работать в неустоявшихся налаженных условиях, а ему нужно многое созидать самому и участвовать в созидании совершенно новых условий.

И вполне понятно, что не один консерватизм заставляет другие факультеты встречать недружелюбно педагогический факультет, как свое удешевленное повторение, соседство которого опасно не только практически — в смысле поглощения других факультетов, — но и в научном отношении. Да и в самом студенчестве крепко внедряется отношение к студенчеству педагогического факультета, как к „низшей расе“. Это приходится особенно учитывать потому, что на этом пути еще больше возрастает опасность, что ряды педагогов будут продолжать пополняться остатками от других профессий, собирая качественно далеко не лучшие силы.

Не оправдывается это положение и тем, что такие педагоги нужны нашей второй ступени. Этот аргумент бессилен потому, что и наша вторая ступень, как это не раз подчеркивали официальные круги, находится в процессе созрева-

ния, а это созревание ясно идет в сторону повышения уровня ее до полноценной средней школы, хотя и с практическим уклоном. Таким образом и ей нужен не полуспециалист, а хорошо подготовленный специалист-педагог. Ссылка на необходимость за счет некоторой доли специальных знаний дать некоторые производственно-практические сведения также малоубедительна, потому что нельзя становиться в такое промежуточное положение, что педагог растягивается между несовместимыми задачами. Тот элемент производственных сведений, которые мы считаем безусловно необходимым, должен быть только добавочным, он может быть дан в порядке дополнительных занятий в материале приложения научных знаний, но он ни в каком случае не должен съуживать основного высшего образования учителя в избранной им определенной специальности. Как это необходимо для овладения современными методами, об этом я говорил уже раньше.

Необходимо отметить при этом некоторое съужение, которое получается при обособленном существовании педагогических факультетов. Повторяя некоторые основные факультеты университета, они повторяют их не только качественно пониженными, но и количество съуживают их, подчиняясь, как это ни странно, старой традиции представления об учителе: в них вошли прежние историко-словесные и естественно-математические дисциплины. Но не трудно понять, что такое съужение не оправдывается современным содержанием образования, и руководители народного образования ищут выхода в создании специальных надстроек над отдельными высшими учебными заведениями и факультетами. Если мы возьмем университеты, то в педагогические факультеты не вошли юристы и медики, что не может быть оправдано ни в каком отношении: и те, и другие нужны не только как деятели народного образования на разных должностях организационного порядка в управлении, но они в довольно заметном числе участвуют в преподавании непосредственно и требуются всем содержанием школьного образования и уклада. Но и они нужны не как „отчасти юристы“ и „отчасти медики“, а как полноценные специалисты, иначе нет вообще нужды говорить о подготовке, потому что каждый образованный человек может в любой области взять книгу и по ней набрать крохи сведений по данной специальности, которые нужно сообщить учащимся. К сожалению, мы не располагаем статистикой, какое количество юристов, врачей, инженеров участвует в работе школ в роли рядовых преподавателей, но число их очень велико. Таким образом педагогический факультет и в этом отношении своей организацией не удовлетворяет существенным требованиям, он не может давать стимулы

к педагогическому образованию достаточно широкому кругу специалистов, как их требует современная школа.

Ненормальность этого положения подчеркивается также еще с другой стороны, что в наших условиях университеты и высшие специальные школы почти со всех своих факультетов выпускают специалистов, которые идут в жизнь не только на свою специальную работу, но и в большом числе занимаются педагогической работой. Между тем теперь нет нужды доказывать, что специальная подготовка, даже хорошая, теперь недостаточна, так как современная постановка школы требует специальных методико-педагогических навыков и знаний. Это явление — приток педагогов без достаточной педагогической подготовки — нельзя рассматривать как скоро преходящее явление; можно с уверенностью утверждать, что оно будет долго встречаться в жизни, как его отмечают и в Западной Европе. Такие факультеты, как физико-математический и историко-словесный или этнолого-лингвистический, будут всегда слать в жизнь специалистов, которые в большинстве своем пойдут в школу целиком или попутно. Как-то дать им соответствующее педагогическое образование нужно.

Таким образом в подготовке преподавателей средней школы мы встречаемся с двумя ненормальностями: с одной стороны, рождаются „от части специалисты“, с другой — „от части педагоги“. И то, и другое явление совершенно недопустимо и нужен какой-то иной исход в постановке педагогического образования.

Необходимо отметить, что попытки устраивать надстройки над высшими школами в виде одногодичных высших педагогических курсов надо признать некоторым шагом вперед, но все-таки этот путь не дает устойчивого, радикального решения вопроса. Дело в том, что молодежи, кончающей высшую школу, в этом случае приходится на целый год удлинил свое пребывание на школьной скамье, а между тем жизнь и вообще наши условия требуют от них немедленного вступления в непосредственную заботу о своем существовании. В итоге на курсы решается итти сравнительно небольшая часть, да и та приходит совершенно невероятно перегруженная, так как она вынуждена служить и может уделять на работу на курсах только вечерние часы, с натяжкой достаточные для занятий прямых, с профессорами, но совершенно недостаточных для работы вообще настолько, что на собственную работу курсантов рассчитывать совершенно не приходится. Это не только теоретический вывод, но это целиком подтверждает практика таких курсов. Можно было бы указать и недочеты по существу в такой организации педагогической подготовки, как, например, невозможность провести с достаточной логической последова-

тельностью и органичностью проработку отдельных предметов, как общую часть и специальную, чередование педагогики и методики; при этом при необходимости сгрудить все предметы в один год, трудно ждать органической проработки вообще, потому что приходится спешить и брать материал массой,— и все это при перегруженности студентов житейскими заботами. Это тем более прискорбное явление, что, как показал опыт, молодежь, кончающая даже специальные учебные заведения, как высшее техническое, идет с интересом на такие курсы. Наконец, нельзя не считаться с тем, что отсрочка использования рабочей силы на целый год не только тягостна для самой кончающей молодежи, но она нежелательна, крайне невыгодна и для государства, особенно для современной советской России, где так нужны квалифицированные силы.

Где же выход? Мне думается, он напрашивается сам собой в том шаге, который делает наша действительность в организации надстройки в форме высших педагогических курсов над отдельными факультетами и высшими школами. Необходимо пойти дальше и спустить эти курсы в самую высшую школу в форме их органической составной части, но с некоторыми особенностями, отличающими такую организацию от педагогических факультетов нынешнего типа. А именно, необходимо создать в самих высших учебных заведениях межфакультетское дополнительное педагогическое отделение¹⁾,— особенно нужно это отметить относительно университетов.

В основу такой организации должно лечь стремление сохранить полноценного специалиста и вместе с тем дать ему педагогическую подготовку. При такой организации каждый студент записывается и работает на избранном им факультете, как на основной своей специальности; но со второго курса (я предполагаю минимум четырехлетний университетский курс), ему предоставляется право—на ряду со своим факультетом и отнюдь не съживая его ни в каком отношении—избрать дополнительное межфакультетское педагогическое отделение. Важно отметить, что здесь имеются в виду не только традиционные педагогические специальности, физико-математические и историко-словесные, но все факультеты вообще,— медицинский и юридический также.

¹⁾ Небезынтересно отметить, что совет временного педагогического цикла на физико-математическом факультете Первого Московского Университета, где присутствовали видные специалисты и педагоги, как и представители студенчества, где был сделан мною соответствующий доклад, признал эту мысль с некоторыми поправками вполне целесообразной.

Нам представляется, что это единственно правильный путь. На этом пути прежде всего спадает с подготовки учителя тот аромат ограниченности, который играет далеко не последнюю роль в избегании этой профессии. Такое межфакультетское педагогическое отделение перестанет перебегать дорогу другим факультетам и создавать совершенно неоправданное недоверие друг к другу, не будет удешевленного знания и не будет мнимых педагогов, которые одинаково губительны для школы, а каждая организация будет занимать свое место и делать общее дело без перебоев и взаимных помех и опасений. Какое значение такая организация может иметь для привлечения в ряды педагогов качественно более высокой силы, это нетрудно предвидеть. К этому вопросу мы еще вернемся. Такое соотношение факультетов и межфакультетского педагогического отделения является вполне естественным, потому вся специальная (предметная) подготовка будет протекать там, где она должна быть, — на своем факультете в вполне нормальной форме, которая не ставит педагога на пониженную ступень, а педагогическая подготовка пойдет на педагогическом отделении, и специалист может взять все необходимое ему, не порывая со своей специальностью.

Возражение, что университетский специалист готовит себя как более или менее узкого специалиста, едва ли меняет дело. Хорошо, университетски подготовленный специалист, даже, если центр тяжести у него будет лежать в какой-либо более узкой области, владея методом и научной мыслью, без труда ориентируется в родственных его специальности областях. Нужно только расстаться с предрассудком, что педагог должен быть непременно выпечен во всех своих сторонах в учебном заведении полностью, и необходимо натолкнуть и молодежь на умение искать и находить нужное им собственными силами, а не говорить себе, „нас этому не учили“, как только в жизни они сталкиваются с положением, немного отклоняющимся от учебника.

Серьезнее возражение, что на этом пути могут быть утрачены производственные связи, практический уклон, но и этому можно в основе помочь в привлечении конкретного материала и в практических занятиях, как и вообще в методической подготовке. Конечно, пытаться при этом готовить нечто в роде агрономов из естественников или инженеров-производственников облегченного типа будет невозможно, но я думаю об этом жалеть нет никаких оснований. Гораздо правильнее, если в этих случаях придет действительный агроном с педагогической подготовкой по нашему плану или неподдельный инженер с прикосновенностью к педагогике, как ее мыслит наш план. Тогда и в жизни, и в производстве, и в научных местных организациях иначе отне-

сутся к вступающему педагогу, чем к нему относятся теперь, когда он попадает в анекдотическое положение, нигде не являясь среди специалистов своим, — его постоянно отсылают в другую группу („зоолог среди педагогов и педагог среди зоологов, но везде чужой“). Мы уже раньше отмечали, что большое заблуждение думать, что и учащимся будет импонировать такой педагог.

Иное дело учитель, прошедший через указываемый нами путь: здесь педагогическое образование явилось не за счет основного, а оно представляет собой чистый плюс и может только повысить авторитет специалиста. С педагогической точки зрения перед нами будет учитель, который удовлетворяет основному требованию, вытекающему из современных методов и сущности школы, это владение материалом; он может справиться с современными методами и проявить активность и самодеятельность, которые не под силу „отчести специалисту“ в данной области. Пора и школе выйти из сферы кустарничания и педагогического фельдшеризма. Современный метод говорит учителю прежде всего: умей искать сам, а для этого необходимо свободно, как специалисту, владеть своим материалом.

Я дальше отмечу, как важно было бы открыть и среднескольезному учительству дальнейшие перспективы, в том числе связь с учительством высшей школы, а это мыслимо только при том пути, на который указываем мы, — когда учитель выйдет в жизнь как полноценный специалист. Любой момент школьной работы по современным методам может заставить учителя почувствовать необходимость самому поучиться и поучиться тут же на ходу работы, а это снова нас возвращает к не раз повторенному нами требованию. Сказать, что педагог должен быть организатором образовательной работы и исследователем, значит, решительно потребовать для него повышенного специального образования.

Попутно отмечу еще одно возражение, что специалист будет теоретичен и не захочет итти от конкретного материала с производственным уклоном. Но это опровергается действительностью. Ему в его педагогической подготовке только необходимо понять, что такой подход нисколько не снижает науку, а наоборот, повышает интерес к ней и оживляет работу. Дело методик позаботиться об устранении этого предубеждения. Один английский автор, Геллер в „Journal of education“, 1925/X, р. 686, правильно говорит по этому поводу, что главная ошибка в малой культуре наук в школе и неудача в этой области заключается в неправильном подходе, — в постоянной тенденции „поставить на юные плечи старые головы“, в попытках выдвинуть перед учащимися идеи, интересные, главным образом, уже для созревшего ума.

Заслуживает быть отмеченным и то, что огромную обследовательскую работу, на которой настаивают „Основы строительства народного образования“, может выполнить только университет, располагающий не только учеными силами и квалифицированными молодыми кадрами работников, но и еще университет, обложившийся рядом соответствующих научных обществ. Задача эта важна и нужна, но она должна выполняться соответствующим образом, иначе из этой большой идеи, делающей высшую школу живым центром краевой жизни, получится дурной результат: количественно большой материал, качественно малопригодный, а иногда и прямо вредный.

Широкая связь учительства с университетом даст ему очень много. В старом пути, дававшем именно из университета среднешкольное учительство, было не это плохо, а то, что оно было без педагогической подготовки и без установки на жизнь. Эти элементы и нужно ввести теперь. При этом открывается широкая возможность использовать громадное образовательное значение межфакультетского общения молодежи и профессуры, о котором мы постоянно забываем.

Такое общение создастся само собой потому, что дополнительное отделение нетрудно дробить, а в нем на общепедагогическом фундаменте будут даны различные методические ветви в виде курсов и специальных занятий, в случае нужды с некоторыми дополнениями в виде курсов тех или иных прикладных знаний.

Что такая организация и для самого университета не является искусственной, это показывает картина западноевропейских университетов, где первоначальное предубеждение против педагогических институтов в недрах самого университета уступило место положительному отношению. С точки зрения устранения предрассудка—предубеждения против введения педагогических отделений и задач в высшую школу,—предубеждения, чрезвычайно остро сказывающегося и у нас в ученых кругах,—интересно отметить, что Германия дала в этом отношении некоторую пробу, которая дала вполне положительные результаты. Например, в Дармштадте и в Дрездене Высшие технические училища уже давно имеют кафедры философии и психологии, и к ним теперь естественно присоединили педагогику, этим поручив специальным высшим школам давать основную педагогическую подготовку. В Дрездене Педагогический институт вошел в высшее техническое училище как его органическая составная часть с 1924 г., то же и в Дармштадте, хотя там практическая и специальная выучка протекает в другом городе, в Майнце, но между ними, пользуясь близостью, идет самое живое общение. Педагогические институты имеются теперь в целом ряде немецких университетов, как Гамбург, Гиссен и т. д. Отсюда получается не только огром-

ное положительное влияние на подготавливающихся педагогов в смысле расширения их прикосновенности к разнообразным научным специальностям, но они и сами вносят необычайно плодотворные элементы общеобразовательного порядка в остальную массу, которая может односторонне замкнуться в своей специальности, что также нежелательно. И в истории наших университетов в дореволюционную пору можно указать целый ряд фактов, где, несмотря на неблагоприятные условия и даже преграды в жизнь прорывались отдельные курсы по педагогике и педагогические кружки по инициативе самих студентов. Педагогика и как кафедра должна занять свое место в университете.

Чтобы правильно провести такую организацию межфакультетского педагогического цикла, необходимо учесть, что такие студенты, остающиеся на своих специальных факультетах, должны получить методико-педагогическую подготовку не для преподавания педагогики, а для работы в своей области, а это значит, что их нет нужды проводить через детализированную педагогическую подготовку, как это нужно делать с педагогами, имеющими выступить в роли преподавателей и исследователей педагогики специально. Тогда дополнительное отделение окажется вполне совместимым с основным факультетом.

Вся организация дополнительного межфакультетского педагогического отделения должна пройти в отношении нагрузки по преимуществу за счет, так называемых, факультативных или дополнительных предметов, которые есть на всех факультетах, абсолютно не затрагивая основной факультетской работы. При этом явится возможность сохранить необходимую постепенность в проработке методико-педагогического образования. Вот почему было бы желательно, чтобы право избрания дополнительного педагогического отделения было предоставлено студенту уже со второго курса.

Если мы примем во внимание некоторые особенности нашего времени и невозможность ввести в образование учителя целый ряд элементов, то все-таки можно конструировать программу минимум, которая будет до некоторой степени удовлетворяющей тем требованиям, которые необходимо предъявить к подготовке и образованию учителя с точки зрения современной жизни и школы.

Если исходить из шести часов работы в неделю на педагогическом отделении, то при трехлетнем курсе получается примерно следующий план:

1-й год (второй курс): Осенн. тр. Весенн. тр. Летний тр.

Психология	4	—	
Историческое введение в педагогику (история педагогики)	2	2	Пед.-производственная практика

1-й год (второй курс):	Осенн. тр.	Весенн. тр.	Летний тр.
Организация народного образования в РСФСР	—	2	тика по специальности.
Общая педагогика, философия педагогики, цели, принципы	—	2	
2-ой год (третий курс):			
Экспериментальная педагогика	2	2	
Педагогика характера (социальная)	—	2	Пед.-производственная практика по специальности.
Теория образования	2	—	
Общая методика и программы ГУС'а	—	2	
Художественн.-педагогич. курс	2	—	
3-ий год (четвертый курс):			
Специальная (частная) методика	2	2	
Школьная практика	4	2	Практика учетная.
Техника речи в связи с художественным чтением или рассказыванием	—	2	
Физическая культура	2	—	

При этом можно было бы несколько усилить этот план необязательными занятиями по выбору студента, как это делается иногда и теперь. Техника речи нова в наших педагогических планах, но по существу она до последней степени необходима педагогу, — не для того, чтобы сделать из него мастера речи, но чтобы дать возможность понять, каким мощным орудием он владеет, и чтобы научить его по крайней мере сознательно пользоваться им и избегать элементарных ошибок. А ведь это средство, которым мы пользуемся ежеминутно и которое имеет коренное значение в педагогической работе, как это отмечают и сами учащиеся по нашим данным. Последний год почти целиком уходит на практику.

Что касается эстетического воспитания, то я и здесь считаю необходимым подчеркнуть, что нет никакой необходимости протаскивать студента через все области эстетики, независимо от его одаренности, что приведет к отвращению и останется совершенно бесплодным. Для приобщения к этой сфере каждый должен выбрать сам одну из ветвей, приложимых в школе, и этого для основы вполне достаточно. Не надо забывать, что в остальном жизнь будет сама делать многое, частью в студенческих кружках, частью в широкой жизни, так как молодежь с упоением живет театром, музыкой, литературой, вне зависимости от своей специальности.

По самой идеи вполне естественно, что работа на основном факультете ни в какую зависимость от дополнительного педагогического отделения официально не ставится; сам

студент может учитывать свои склонности, как обычно, но переход его с курса на курс и порядок работ определяется внутри данного факультета. Что касается педагогического отделения, то в нем продвижение студента ставится, конечно, в зависимость от работы и успевания на основном факультете.

В этом же направлении решается и вопрос о физическом воспитании: педагогическое отделение должно использовать то, что студенты уже приобрели в средней школе и дать этому здоровое направление. Физической культуре в деле подготовки педагога нужно отвести огромное место, но и здесь она пойдет практически частью в кружках, частью же она должна отлиться в гигиенические формы жизнедеятельности и отдыха. Указанные нами часы являются только минимумом, на котором можно и должно строить дальше. Нет нужды особо подчеркивать, что в данном случае имеется в виду не только развить понимание и направление физической культуры в интересах педагогики, но и дать этот элемент самому педагогу в целях его личной культуры. В сущности при нормальной постановке нашей высшей школы в той или иной форме физическая культура должна бы стать вообще всеобщим обязательным для всех предметом, хотя бы в форме участия в том или ином спортивном, экскурсионном, просто гимнастическом и т. д. кружке, или внесении всеобщей воинской повинности. Все это уже частности, которые должна определить конкретная постановка.

Наконец, в связи с этим примерным планом возникает вопрос о производственно-прикладных знаниях по специальности. Этот элемент мы мыслим необходимым дать как ориентировочный и он представлен в нашем плане педагогико-производственной практикой, которая, конечно, могла бы быть пополнена коротенькими эпизодическими курсами, но для этого потребовалось бы несколько увеличить число часов недельных на одном из курсов.

Конечно, по отношению к некоторым отдельным высшим учебным заведениям и факультетам может возникнуть вопрос о перегрузке, но все-таки это не должно давать повода отрывать педагогическое образование от специального, как это часто делается теперь. В этом случае надо просто считаться с тем, что постоянно происходит в действительности. Например, физико-математический, медицинский, специальные учебные заведения почти никто из студентов не кончает в положенное число лет. В этом отношении приходится обнаруживать известную гибкость и сами студенты постоянно стремятся несколько удлиннить срок своего пребывания в высшей школе. Я здесь не могу трактовать проблему постановки высшего образования вообще, но для меня нет никакого сомнения, что мы должны будем предоставить

студенчеству несколько больше свободы в распределении своего времени в высшей школе, отказавшись от чрезмерно жестких норм. И тогда у них будет полная возможность несколько удлиннить свое пребывание в высшей школе, как они очень часто всякими правдами и неправдами добиваются этого и теперь.

Для нормального проведения образования учителя на пути совмещения полноценного специалиста с педагогической подготовкой необходимо вступить на путь добавления лишнего года, но этот год должен притти не как механическое добавление после окончания высшей школы, а органически распределиться во всем курсе, — так, чтобы и педагогическая подготовка прошла постепенно, параллельно, органически вызревая. Это будет вполне оправдано тем, что они получат при этом не просто специальность, но и ее педагогическое применение. Такая организация вполне возмещает некоторый излишек затраты времени. Громадное преимущество такого несколько удлиненного университетского курса перед надстройкой над высшей школой, хотя бы и той же продолжительности, заключается в том, что в этом случае обеспечивается органическая проработка, постепенное созревание содержания педагогического образования, и не будет необходимости искать выхода из безвыходного положения, как в одногодичной надстройке установить порядок прохождения предметов так, чтобы между ними была хоть минимальная последовательность, оправданная логикой и существом дела: все методико-педагогические предметы и практика должны сгруппироваться в огромную массу, которая неминуемо оставит курсантов неудовлетворенными; им трудно будет почувствовать органическую связь методик с педагогикой, практики с педагогикой и методиками и ити в практике с открытыми глазами, с некоторым багажом.

Можно было бы отметить целый ряд деталей в организации такого межфакультетского педагогического отделения, но это уже дело практического осуществления. Заметим только, что мы рассматриваем специальное психолого-педагогическое отделение, готовящее специалистов в узком смысле по педагогике и психологии, как преподавателей этих предметов и исследователей в этой области, как самостоятельную специальность такого же порядка, как математика, литература, история, биология и т. д. Такое отделение могло бы найти себе место на одном из основных факультетов, как этнолого-лингвистический; вообще оно в этом случае должно быть поставлено в условия изучения основного факультета, как особая специальность.

Конечно, все эти планы подлежат еще дальнейшей проработке, но основная идея ясна: необходимо сочетать спе-

циалиста и педагога без понижения первого и без ущерба для второго. Но кроме того, важно не отрывать педагогического и специального образования друг от друга; они могут и должны итти параллельно, взаимно оплодотворяя друг друга. Это и должна дать высшая школа нормального масштаба. Только таким образом подготовленные учителя окажутся в силах взять на себя задачи, которые им указывает современная педагогическая реформа: участие в научной, исследовательской работе края, работа по переподготовке и повышении квалификации своей младшей братии, учителей первой ступени, роль культурного местного организатора и т. д., не говоря уже о том, что это высоко подняло бы авторитет учителя и у учащихся, и у населения вообще, в чем чувствуется самая настоятельная необходимость.

На этом пути мог бы, наконец, нормально решиться тот вопрос, который давно ждет своей очереди: педагогика должна получить в университетах свое равноправное место и послужить нормальным источником и питомником исследовательской работы,—той самой работы, которая наиболее живым и плодотворным образом все-таки идет в тесной связи с преподаванием и с культурой молодежи, в живом взаимодействии с нею, как голосом растущей жизни. Будет ли эта просто кафедра или более широко развернутый педагогический институт, как их устраивают германские университеты в своих недрах, это уже дело дальнейшего развития. Ясно, что именно институт должен быть создан, но во-первых, он должен быть как университетское учреждение, а во-вторых, он должен лечь в основу межфакультетского дополнительного педагогического отделения. В этом случае на нем естественно развернулся бы и специально научно-педагогический цикл.

7. Образование учителя и практика.

Мы неоднократно в предыдущих главах подчеркивали утопичность мысли, что можно из учебного педагогического заведения выпустить вполне завершенного педагога. Но это конечно, не освобождает нас от обязательства стремиться в идеале к этой цели: хотя она полностью и недостижима, но зато она может служить хорошим регулятивом в постановке педагогического образования. В свете этой цели особенную ценность приобретает педагогическая практика, как еще одно мощное средство педагогического образования, без которого нельзя себе мыслить нормального хода педагогического образования, потому что в педагогическом образовании речь идет о подготовке не к созерцанию и теоре-

тическому размышлению, а к практической деятельности; здесь нужны не только знания, но и умения.

Обычно принято рассматривать педагогическую практику как средство приобретения педагогических навыков в узком смысле приемов преподавания и воспитания. Между тем вполне оправданно можно указать на другое еще значение практики, которое она приобретает не только в объективном отношении, но ей присуще большое субъективное и, если можно так выразиться, диагностическое значение.

В самом деле. Теоретически молодому человеку, еще не испытавшему свои силы на данном поприще может казаться, что он пригоден для данной работы; при таком выборе он большей частью взвешивает целый ряд мотивов и часто как раз очень мало думает над вопросом о своей пригодности для данной профессии. Большой частью вопрос решается традицией, внушением со стороны взрослых, увлечением, представлением о данной профессии и т. д. Что касается знания своих собственных природных вкусов и данных, то здесь юный человек может ошибаться не менее, а часто и более, чем в суждении о посторонних людях, так как большей частью он мыслит себя не так, как он есть, а так, как он хотел бы видеть себя. И вот в итоге могут получиться и получаются большие, иногда роковые для всех сторон ошибки: непригодность для данной сферы распознается только тогда, когда подготовка уже закончилась и наступило время вхождения в непосредственную работу, когда открытие своей непригодности становится очень тяжелым фактом, потому что надо признать свое банкротство тогда, когда вы считали, что вы уже близко у цели, и начинать все сначала.

С этой точки зрения педагогической практике, проводимой своевременно, принадлежит большое значение. Только вступив в эту атмосферу живого дела, можно впервые по настоящему почувствовать свое родство с данным делом и сферой жизни, или наоборот, свою структурную несовместимость с ними. В области педагогической работы особенно важно подчеркнуть, что в практике впервые по настоящему раскрывается возможность ощутить себя в соотношении с данной сферой жизни, дать раскрыться своей личности на пробе жизни, хотя бы это было на первых порах только ощущение детского шума, созерцание беготни и возни и т. д. Человек, на которого эта шумливая неразбериха, какую обычно представляет школьная жизнь в перерывы между занятиями, производит тягостное, нервирующее впечатление, имеет все основания задуматься над тем, в свою ли область он попал, как и на те же сомнения может навести тот факт, что ему могут казаться детские вопросы и обращения надоедливыми, докучливыми обстоятельствами, что он любит покой и воспринимает школу, как

сплошное беспокойство. В такой практике грядущий педагог имеет возможность ясно практически почувствовать себя и в положительном случае получить благоприятную подпочву для раскрытия своей педагогической личности. Эта черта в образовании педагога, которая представляет уже в педагогическом учебном заведении самообразование учителя, его практическое вызревание.

Это, если можно так выразиться, диагностическая служба практики тесно переплетается с другими задачами, которые выполняются практикой. Продолжая тот же ход мыслей, можно отметить огромное значение ее как образовательного средства в том отношении, что она при нормальной постановке является большим оплодотворяющим средством в образовательном процессе в узком смысле этого слова: она дает возможность при изучении педагогических и методических проблем оживить их настоящим жизненным духом, не только теоретически помыслить проблемы, но и поставить их в своем переживании, сделать их органическими для себя и также органически искать на них ответа.

Таким образом, уже здесь видно, что приобретение навыков вовсе не является единственной целью практики. Это особенно важно подчеркнуть потому, что таким путем, как я на это укажу дальше, решается вопрос о времени и характере практики. Подводя в общих чертах итоги практике и ее целям и месту в педагогическом образовании, можно отметить следующее: она в общих чертах имеет в виду три направления, — формальное, материальное и контрольно-проверочное. Раскрывая несколько содержание этих направлений, можно указать, что цели практики укладываются в задачи:

1) дать кандидату в учителя возможность вжиться в новую атмосферу, открыть доступ для органического вхождения в школу, дать возможность постепенно освоиться с ней и определить свою пригодность;

2) заложить основу для личного опыта в двух формах, пассивной (наблюдение) и активной (собственная работа и пробы);

3) собирать живой опытный материал для своей общей и педагогической образовательной работы, для обработки в докладах, семинариях, для проверки и оживления книжных сведений и чужих данных;

4) проверка приобретенных теоретических положений, контроль и учет их практикой и приспособление их к конкретной обстановке и работе;

5) установление связи с жизнью в двух направлениях, школьном и общественно-хозяйственном и культурном вне школы;

6) прямое приобретение практических знаний в непосредственной их эмпирической части: знакомство с существо-

ванием школ, их видами, обстановкой, оборудованием, ресурсами и т. д.;

7) практическое усвоение педагогической техники, методов, их применения и приспособления.

Таким образом, у педагогической практики широкие задачи. Уже данный коротенький обзор основных задач этого средства педагогического образования позволяет нам ответить на вопрос о том, какова должна быть продолжительность практики и какую форму она должна приобретать. В наше время нет нужды дебатировать вопрос о ценности пробных уроков, так как по общему признанию они собственно могут быть не столько практикой, сколько контрольным средством, как об этом и говорит их название. Нет нужды выбрасывать их за борт, а нужно только понять их как частный момент практики.

Гораздо более серьезное значение имеет взгляд, что практика должна быть отнесена на последний год педагогического образования, а центр ее должен быть перемещен даже в добавочный практикантовский или аспирантский год уже после окончания учебного заведения. По мысли защитников этого взгляда окончивший педагогическое учебное заведение молодой человек прикомандированывается к школе на год для стажа под руководством опытного педагога. При этом предполагается, что нет нужды обязательно посыпать его в образцовую школу, а он должен поработать в обычной обстановке; некоторыми даже высказывалась надежда, что таким путем, введением молодых сил в массовую школу можно будет оживить вообще среду педагогов, так как молодежь придет хотя и без опыта, но зато она принесет с собой новые идеи и стимулы и будет искать своих путей, получая не только поправки из опыта, но и побуждая старших товарищев не застывать на одном месте. Сторонники этого взгляда не без серьезных оснований подчеркивают, что неопытный студент, отправившись без достаточной подготовки на практику, не только не определит своих сил, а он скорее всего набьет себе оскомину по своей неподготовленности и примет ее за свою непригодность вообще к педагогической работе. Многие отмечают, что в преждевременной практике студент-педагог будет поневоле искать вслепую путей для работы и легко попадет на старые проторенные дорожки и вовсе непригодные приемы. Наконец, очень серьезным доводом против ранней практики является то, что во имя нее мы не можем забывать об интересах детей, которые не могут быть свидетельны на роль простого материала для опытов; — их интересы должны быть ограждены в полной мере. Кстати отметим, что эти соображения очень много мешают проведению педагогической практики студентов в полном масштабе,

так как жалобы на помехи и пробелы идут не только от учителей, но и от самих учащихся, как мне в этом пришлось убедиться в частности в связи с приводимым в данной книге опросом детей о свойствах учителя: многие попутно не удержались от соблазна иллюстрировать свои утверждения указаниями на практикантов.

Нет сомнения, что во всех этих доводах в пользу проведения практики после окончания учебного заведения есть много справедливого, но тем не менее противоположные доводы значительно перевешивают их.

В самом деле. Мы отметили несколько раньше, что у практики не только задача дать навыки преподавания, но что практика участвует в самом образовательном процессе педагога в разных направлениях, начиная с облегчения возможности определить яснее свои склонности и пригодность и углубления своего общего и педагогического образования и кончая усвоением техники. Последняя задача только одна из больших задач педагогической практики. С перенесением же практики на период после окончания школы, естественно, отпадают все остальные цели и пути и практикантство сводится на одну свою частную, хотя и очень важную задачу: именно, стремление использовать практику как широкий образовательный оплодотворяющий фактор заставляет спустить ее уже в студенческие годы и при том на возможно раннюю ступень. Как показывают теоретические соображения и наблюдения над студенческой молодежью, побывавшие на практике, повидавшие действительную школьную жизнь, обычно вносят много больше сознательности и глубины в свою работу. Именно, это и заставляет указывать на то, что молодые люди, попробовавшие до педагогического учебного заведения свои силы на педагогическом поприще, представляют наиболее благоприятный материал для работы; отсюда и возникла мысль о предпочтении при приеме лицам с некоторым стажем или даже об общем требовании некоторого стажа для поступающих. В последнем случае получается заколдованный круг, потому что для получения стажа нужна некоторая подготовка, а ее можно получить только в педагогической школе. Тот факт, что в жизни многие идут на работу в школу без всякой подготовки, не дает права узаконять этого явления. Поэтому мы на этой мысли сейчас остановливаться не будем.

Главное затруднение в педагогической практике со студенческой скамьи с первых же лет заключается в том, что у молодых практикантов также не будет достаточной минимальной подготовки, которая давала бы им возможность пробовать различные пути осмысленно, — они в смысле педагогических приемов также придут на практику голыми.

И от самих молодых практикантов часто приходится слышать жалобы на то, что они вынуждены первое время в особенности брести в потемках.

Тем не менее такая практика является и необходимой и вполне осуществимой. Необходимой предпосылкой такой практики должна явиться минимально соответствующая установка на педагогическое образование. Вот именно с этой точки зрения можно отметить, что первый год не дает благоприятной подпочвы для развертывания практики. То, что данное лицо избрало для себя педагогическую профессию, еще не дает этой необходимой установки, так как молодой человек еще не вошел во врата самого процесса педагогического образования. Первый год и должен уйти на такую установку и вступление в связи с развертыванием вообще фундамента педагогического образования. Со второго года становится возможным начать практику, потому что минимально студент может знать, на что ему необходимо обращать внимание.

Чтобы лишить эту мысль ее некоторого на первый взгляд сомнительного характера, необходимо вспомнить, что в практике и ее формах надо различать различные ступени. Здесь мы должны вспомнить, что коренной чертой, как мы это видели раньше, в структуре педагога является социальная черта; но социальная структура не усваивается одной теорией и голой техникой. Она должна насаждаться, вкореняться, она должна вырастать органически, в живом опыте. Таким образом, в первой стадии педагогической практики студентов вырастает задача органического вживания в школьную и детскую среду. Этой задаче и должна быть посвящена практика на первых порах.

Тем, кто скажет, — что каждый из нас в свое время побывал в школе и из собственного опыта знает, что значит детская и ученическая среда, так что нет необходимости отводить особое место самому процессу вживания в эту атмосферу, потому что она не нова, — тем необходимо вдуматься в то, что в данном случае остается материально одна и та же среда, но для данного индивида совершенно меняется соотношение внутри нее, — настолько, что есть все основания утверждать, что перед ним новая среда и новые условия, с которыми ему необходимо свыкаться и свыкаться в довольно длительном процессе. В пору своего ученичества он входил в нее как равный сочлен, он был просто действующим звеном на равных правах, а теперь он вступает в нее в качестве руководителя, с новыми обязанностями, новыми функциями, как и школьники предъявляют к нему новые требования. Всем хорошо известно, что детская среда вне школы и та же группа в школе, даже они неравноценны. Тем более это нужно сказать о по-

ложении практиканта. Социологическая структура группы определяется не только тем, кто входит в ее состав, но еще и тем, в каком соотношении друг с другом находятся отдельные сочлены этой группировки. В отдельных своих стадиях группа в зависимости от перемены взаимоотношений и положения отдельных сочленов может совершенно менять свой характер, оставаясь в своем составе одной и той же. Это должно быть ясно каждому из простого житейского наблюдения.

Таким образом у практиканта и вырастает очень важная задача освоиться с новой атмосферой, вжиться в нее, научиться наблюдать, ощутить соотношение своей личности в взаимодействии с детьми. Эта задача становится и возможной и тем более существенной, что учитель не мыслится нами голо как учитель, а с его работой неизбежно связаны воспитательные функции. И вот студент может и должен выступить на первых порах, как такой наблюдатель, как вспомогательная воспитательная сила, которая может время от времени приходить детям в отдельности и в звеньях на помощь в разных формах, начиная от обычного жизнедействия и кончая затруднениями в теоретической работе. Такая обстановка освобождает нас от опасений, что мы отдадим детей во власть неподготовленного человека, или что практикант набьет себе осколину на неудачно проводимых пробах, или же, наконец, что он создаст у себя техническую рутину, так как осмысленных знаний и умений у него еще нет. Та установка, которая дается принципом вживания, ограждает от необходимости давать практиканту непосильные задачи или переоценивать свои пробы. Он будет знать себя прежде всего как наблюдателя, а там, где от него требуется выполнение отдельных поручений, он всегда будет под контролем старших руководителей. В самом исходном пункте ему дается установка на усвоение атмосферы и на собирание материала для критической обработки, для дальнейшей образовательной работы, а это направление на цель в достаточной мере ограждает от рутины и разочарования. Таким образом уже на этой стадии становится возможной практика в различных ее заданиях. Нет нужды особо подчеркивать, как много может дать такая работа и наблюдение для всего образовательного процесса. Будем помнить, что каждому будущему педагогу необходимо нормальным образом найти самого себя, наиболее подходящие пути и формы для своей натуры. Мы знаем, что рекомендуемые нами методы не устроят того, что живой педагог должен их приспособить к себе, найти свой особый стиль; ведь у нас нет и быть не может методов и приемов действующих автоматически, независимо от личности учителя, и то, что удачно подходит одному, может оказаться

совершенно непригодным для другого в силу его структуры. Этот процесс выявления себя совершается в длительной практике и наблюдении и он должен начаться возможно раньше.

Во второй год эта работа может пойти глубже в ознакомление с системами школ, с их оборудованием, организацией, в изучение района в образовательном отношении в связи с его хозяйством и т. д. Нам представляется, что с первых шагов начать с этого ознакомления, как это часто делается, неправильно потому, что такое ознакомление всегда протекает продуктивнее, когда для него создается предварительный отправной пункт достаточно проясненного характера. Вместе с тем практиканты продолжают свою обычную работу в какой-нибудь школе. Со второго года практиканты они могут в частичных пробах переходить уже к отдельным пробам преподавания в порядке заместительства в необходимых случаях. С третьего года начинается уже планомерная учебно-методическая практика, направленная на практическое усвоение методов и проверку их приложимости. Попутно следует отметить возможность ряда других форм, как экскурсии в образцовые или вообще интересно поставленные школы и учреждения. Вместе с первым годом практики можно сочетать некоторые формы клубной и кружковой работы, с которыми необходимо быть знакомым педагогу.

Было бы идеально, если бы можно было после окончания учебного заведения прикомандировать молодого аспиранта на полгода к какой-либо школе для повседневной работы в роли практиканта-преподавателя с тем, чтобы после удовлетворительного отзыва совета школы выпустить его уже окончательно на самостоятельную работу. Но это может оказаться трудно осуществимым по целому ряду условий, в особенности по материальным соображениям. Тем не менее мы считаем необходимым отметить это условие для нормальной постановки. Попутно подчеркнем, что еще некоторое время у молодого педагога будут вырастать разного рода сомнения и вопросы, на которые он должен получить ответ или помочь со стороны. Вот почему так печально то явление, что молодых педагогов часто отправляют в отдаленные глухие углы, где они оказываются предоставленными самим себе. Некоторой поправкой могут служить учительские кружки, но все-таки это не решение вопроса. К этому вопросу мы еще вернемся дальше.

Что касается двухлетних курсов, то там, очевидно, эта практика должна будет развернуться в той же форме, но с соответствующим делением не на года, а на полугодия.

Из всех этих соображений видно, что уже со второго года можно рекомендовать студенту присоединиться к какой-

нибудь свободно избранной им школе или учреждению, смотря по его специальности, на постоянную работу,— конечно, с согласия и утверждения своего учебного заведения. Чтобы такая практика не была простым гастролированием, необходимо придать ей устойчивую форму, а именно, каждый студент, избравший педагогическую профессию, должен уделить минимально 4 часа в неделю на практику в избранной им школе, явившись туда в порядке служебной аккуратности. Практика показала пишущему эти строки, что очень целесообразно прибегать в этом случае к обязательным дневникам, в которых практиканта ведет учет своей работы и записывает планы тех поручений, которые он получил и которые он разработал. Эти дневники служат постоянным надежным средством обдумывания проведенной работы и опыта и служат неподдельными документами для зачета.

Что касается самого содержания практики, то нужно иметь в виду, что при прикомандировании практикантов к различным школам, их положение станет там нормальным и они будут приниматься радушно только тогда, когда они придут туда не для критики и созерцания только, а как постоянныe или устойчивые работники, которые решительно заявят о своей воле быть полезными данной школе, а не только о своем желании учиться на ней. Ни одна школа, естественно, не пожелает свести себя на роль материала для экспериментов; но это было бы вредно и с точки зрения самих практикантов и для их целей: перед ними должна итти настоящая взаправдошная школьная жизнь со всеми ее уклонами, достижениями и недостачами. С этой точки зрения, так называемые, образцовые школы могут отчасти вызывать справедливые сомнения в их целесообразности для практики. Практиканту необходимо повидать нестилизованную педагогическую действительность. Опасность, что он из нее почерпнет нерациональные приемы, обезвреживается тем, что вся его практика является материалом для критического разбора и изучения в педагогическом учебном заведении, в семинариях и отчетных конференциях.

Таким образом становится понятным, что практиканта берет содержание для своей регулярной практики не со стороны, а он получает его в ходе работы школы, выполняя ее задания прежде всего, т.-е. он участвует в удовлетворении действительных нужд школы. Его отношение к своему учреждению и к своим образовательным задачам сохраняется больше в форме выполнения, когда он, получив определенное поручение, дальше ставит себе задачу испробовать в нем какой-либо методический или педагогический путь и в этом смысле составляет себе план, руководясь советом соответствующего профессора или руководителя прак-

тики. Таким образом в дневник заносится не простое описание отдельных случаев, а изложение конкретной задачи, полученной от своего руководителя и выполненной на материале, данном школой. Допустим, что данная школа поставила на очередь для проработки с учащимися вопрос о 1905 году (беру встретившийся у моих практикантов пример). Таким образом указана задача, выполнение которой нужно школе. Взявший эту работу практикант решил по указанию руководителя испробовать в этой теме комплексный путь для ознакомления не только с известными историческими событиями, но и для умещения в них процесса приобретения навыков счета и письма; другой решил попробовать путь отдельных заданий в форме Дальтон-приема (не плана). Дальше он, поставив себе такую задачу, разрабатывает свой план действий в указанном методическом направлении и учитывает в итоге, что у него получилось. Школе в этом случае нет никаких оснований стеснять свободу практиканта в этом отношении, тем более, что он приходит не с случайной выдумкой, а с планом, одобренным компетентным человеком. Во всяком случае такая свобода за практикантом должна сохраняться с правом школьного преподавателя данной группы отвести противоречащие всей его работе пути.

Вся эта работа нуждается, конечно, в дальнейшей проработке не только в семинариях и докладах, но очень ценным явлением могут быть, как мне показал опыт, периодические конференции, двухнедельные или хотя бы ежемесячные для обсуждения текущей практики. Вместе с тем к услугам практикантов должны быть постоянные совещательные часы у руководителя практики, который всегда может притти на помощь своим советом или направить к соответствующему специалисту.

При таких условиях устойчивой связи с какой-либо школой, куда практикант вошел с согласия ее руководителей и по собственному избранию, можно надеяться, что установится более благоприятная атмосфера для практики, в которой можно будет пользоваться и советом старших товарищей. Вместе с тем только при этом условии получат свой положительный смысл отзывы учителей данной школы о работе практикантов, — отзывы, которые могут иметь большое значение и с точки зрения педагогического образования, потому что они могут открыть глаза и самому практиканту, и его руководителям на слабые места в знаниях, навыках и характере практиканта и дать возможность поправить положение, если оно поправимо. С другой стороны, прохождение методик, общей и специальной, получит совершенно особый плодотворный смысл, когда каждое положение будет переводиться на язык жизни и проверяться живым опытом.

Организации практики необходимо уделить самое тщательное внимание. В английской системе „Pupil-teacher system“, „система учеников-учителей“, даже вся подготовка учителя передана в сущности практике; я далек от мысли сказать, что эта система ценна, но это показывает, что практике не одни мы придаем большое значение. Об этом же говорит и постановка педагогической подготовки в Германских университетах и др. учреждениях. Важно только, чтобы в практике избежать двойственности и разлада, когда окружающая действительность начинает преждевременно нагружать практикантов с их неподготовленностью практическими задачами, вызываемыми просто потребностями жизни. Так в недавнее время мы стояли лицом к лицу с опасностью, которую не изжили еще и до сих пор, что студенческая практика окажется раздвоенной, так как, с одной стороны, она должна руководиться целями подготовки, а с другой, практикантов ставят на службу образовательных нужд района в такой мере, которая делает из них просто практических работников, не имеющих времени думать об образовательных интересах. Эта раздвоенность может быть изжита тем, что объем задач и поручений со стороны, от отделов народного образования, от профессионального союза и т. д., должен регулироваться образовательными задачами. Они до завершения подготовки учителя дают только живой материал, форму же его и объем должно определять само образовательное педагогическое учреждение. Практика, служа жизни, все-таки должна оставаться практикой и служить в своей форме своей специальной задаче. Здесь торопливость недопустима и неэкономна. Таким образом и здесь мы должны решительно освободиться от попытки насытить практику тоже своего рода практическим энциклопедизмом. Мы неоднократно указывали, что для практического участия в местной жизни нельзя вступать на путь теоретического и практического верхоглядства, а энциклопедизм и практический неизбежно принесет с собой эту беду. В этом отношении особенную опасность представляет стремление ввести будущего педагога достаточно глубоко в производство, — задача неоспоримой важности. Но этот вопрос должен решаться тем, что или перед нами крестьянская или рабочая молодежь, которая уже знает эту сферу и нуждается только в некоторой поддержке, или же это молодые люди, которые нуждаются в таком введении, но им тогда необходимо и практически дать что-нибудь одно основательно, а не заставлять их порхать по фабрикам и заводам, из города в село и обратно, изображая своеобразных и очень надоедливых (по отзывам рабочих) номадов. Дельное введение в одну область поможет им взять основное и суметь ориентироваться дальше

самим, когда этого потребует школа и дети, при том в их малом масштабе; ведь, тут речь идет не о подготовке профессиональных мастеров, а об общей ориентации и возможности использовать подходящий материал в образовательных целях.

Таков этот процесс практики в общих чертах. Синтезируясь с теоретическим образованием, слагаясь вместе с ним в одно целое, он со школой не только не прекращается, но дальше он только развернется в своей настоящей полноте. И тут нужно подчеркнуть, что теоретическое и практическое образование после окончания официальной подготовки должно пойти дальше и глубже, но только в видоизмененных формах.

8. Гигиена учителя.

Путь образования и подготовки учителя можно считать законченным с того момента, как он прошел положенный ему путь образования в школе и соответствующую практику и стаж. Это, конечно, далеко не значит, что работа его над собой прекращается,— можно и должно, наоборот, утверждать, что она отсюда должна развернуться в значительно более углубленном смысле у живого учителя, но вся она принимает совершенно иной уже характер. Это уже не прямое стремление к учению, а не что иное.

Вот этот иной характер мне и хотелось наметить несколько необычным термином гигиены учителя. Речь здесь должна итти не только о гигиене в обычном смысле этого слова, но и о распространенном его значении, имея в виду под ним меры и пути к поддержанию и развитию своей дееспособности и культурных личных ресурсов. В этом случае под гигиеной мы будем понимать не только те пути, которые ведут к сохранению себя в культурном и профессиональном смысле, но и пути к дальнейшему углублению и повышению уровня своих сил и жизни. Как увидит это читатель дальше, мы будем говорить о таких путях, которые далеко не исчерпываются их гигиеническим — в нашем смысле — значением, которые имеют значительно более широкое значение и роль в жизни. Нисколько не умаляя этого их значения, мы только избираем тот подход к ним, который с нашей точки зрения образования учителя оказывается особенно ценным и важным. Каждому должно быть понятно, что истинное образование не только в самом процессе должно быть активным, но что и в достигнутом состоянии оно может сохраняться и оставаться живым только в действии. Таким образом, можно и должно думать над условиями его сохранения, а сохранить его можно только обогащая его в живом потоке. Здесь нет и не может быть воз-

можности стоять на одном месте, здесь бесспорно правильно то, что кто не идет вперед, тот неизбежно идет назад. Таким образом, вопрос об этой гигиене учителя естественно слагается в обзор мер не только к сохранению добытого им культурного достояния, но и к обогащению его. Таким образом сюда могут войти пути, которые с одной стороны несут гигиеническую службу, а другой своей стороной они представляют широкое и культурное общественное служение. В конечном счете не трудно убедиться, что для роли таких гигиенических средств, предназначенных хранить и углублять культурно-педагогически, могут годиться только пути широко культурного характера. С этой мыслью мы и подойдем к гигиене учителя и вопросам, связанным с нею.

Кроме того, к мысли о гигиене учителя ведут еще и другие соображения. Как бы ни был стоек учитель, но постоянное общение с детьми, с упрощенной или еще недостаточно усложнившейся и окрепшей психикой, постоянное стремление популяризовать, сделать проще, понятнее и т. д.— все это в конечном счете за годы работы не может не оставлять своей печати на личности самого педагога, обогащая его педагогическим опытом, но в то же время упрощая его собственный облик, если он не принимает соответствующих мер. Так и создается тот налет примитива и ограниченности, как и догматизма и авторитарности, с которым приходится очень часто встречаться в среде учителей. С точки зрения культуры данного человека это несомненная некоторая дегенерация, как жертва росту новых юных людей. Чтобы не впасть в эту беду, необходимо учителю жить и другими сторонами своей личности; как мы это подчеркнули раньше, именно во имя педагогических целей и требований он не должен быть только педагогом,— человек, сочлен общества и культуры, не может быть забыт в нем ни при каких условиях.

В наших условиях огромной страны, с колоссальными расстояниями, с бесконечным числом глухих углов, по которым разбросана огромная масса учителей и вынуждена работать часто в одиночку или только вдвоем, этот вопрос о гигиене учителя становится прямо-таки вопросом жизни. Нужно со всей объективностью отметить, что в советской России правильно обратили внимание на эту сторону существования учителя в ряде мер, как районные и подрайонные собрания и т. д. В глухих углах учитель без радикальных мер в этом направлении и без особой, исключительной собственной энергии подвергается огромной опасности культурного оскудения и гибели. Ведь, и люди, и учреждения так далеки. Не даром учителя так боятся этих глухих углов. Не забудем, что этот вопрос не отпадает даже для Западной Европы с ее густым населением, близостью городов.

лучшим оборудованием, доступностью библиотек. Тем более он остро стоит у нас. Вероятно, не одна только питомица одного московского техникума, человек с некоторым маленьким стажем, живет частенько тем настроением, которое слышится в следующем письме этой молодой учительницы: „Напишу немного о себе и о своем настроении. Дни проходят быстро, незаметно за работой с ребятами, но вечера так скучно-тоскливо: сидишь совершенно одна, ушел бы куда-нибудь в деревню, да и там все то же... Иногда доходила до такого состояния, что ни читать, ни писать, ни делать, и даже спать не могла; сидишь, прислушиваешься, как ветер воет, бревна от мороза трещат... Страшно хочется вырваться хоть на денек в Москву: необходимо встряхнуться, а то совсем тут погибнешь. Москва и техникум для меня служат источником энергии. Я всегда так обновляюсь и вдохновляюсь после поездки и так хорошо себя чувствую и хочу работать“. Такое ощущение рождается у человека, работающего в центральной губернии и работающего с большим увлечением современностью; тем серьезнее мучительное чувство культурной оторванности у учителей в отдаленных районах. В таком положении человеку, очевидно, необходимо уметь не только жить собой и своим содержанием, но надо находить и среду вокруг себя или, может быть, создавать ее.

Таким образом, намечаются два направления, в которых надо искать выхода в этом отношении: лично-гигиенические пути и общественно-гигиенические пути. Какими бы спорными ни представлялись наши указания в этой области, одно остается совершенно бесспорным: это то, что мало дать учителю соответствующую подготовку и образование, но необходимо, настоятельно необходимо научить его, дать ему стимулы сохранять себя живым! Можно с полным правом настаивать на том, чтобы наравне с образовательными предметами и мерами в круг мыслей и навыков будущего учителя, студента-педагога, вошел бы коротенький курс педагогической гигиены, построенной на достаточно жизненном базисе. Нет нужды пояснять особо, что обычная, медицински построенная гигиена займет и здесь свое место, но это будет только часть в общем целом и при том далеко не большая; главное место должно бытьделено вопросам культурного самосохранения и поддержания себя. В таком предмете важно не обстоятельное изложение,— в отдельных своих частях оно может быть дано и дается в отдельных дисциплинах и в постановке образовательной работы вообще, но здесь важен стимул, важно обратить на это внимание, создать желание и понимание необходимости итти в этом направлении и позаботиться о себе во имя самосохранения. Таким образом, педагогическая гигиена может

быть превращена в эпизодический курс, который не отяготит учебных планов, но зато он даст толчок к тому, без чего никакое образование и подготовка не достигнут своей цели. Эта специальная глава гигиены труда, именно гигиена учителя, нужна не менее во всяком случае, чем гигиена любого профессионального труда, а по некоторым соображениям даже более, потому что здесь сфера, где быть значит действовать...

В данном коротеньком очерке мы наметим только общие черты гигиены учителя. В применении к учителю остаются в силе все гигиенические требования, касающиеся вообще человека. Нам остается только отметить, что лично-гигиенические меры в собственном физическом смысле этого слова для учителя приобретают потому несколько большее значение, что ему, как мы в этом могли убедиться из всего нашего изложения, необходимо быть жизнерадостным и оптимистичным, а в этом отношении здоровое и хорошо физически сохраняющееся тело является основным фактором, а кроме того, ему приходится быть образцом, на который обращены десятки глаз, ревниво оценивающих каждое проявление. Вот почему личной телесной гигиене учителя, его питанию, сну, его желудку и т. д. приходится придавать такое значение. Можно было бы здесь еще раз подчеркнуть то, что, к сожалению, у наших представителей интеллигентного труда находится в совершенном загоне, это регулярная здоровая физическая культура; мы интеллигенты почти совершенно забываем о существовании у нас, так называемой, большой мускулатуры и, конечно, расплачиваемся очень дорогой ценой за это пренебрежение. Не даром медики говорят о большом количестве заболеваний, порождаемых просто физическим бездействием. В этом отношении наши интеллигентные труженики далеко отстают от европейцев, особенно от ангlosаксонской расы. Таким образом, некоторый элемент гимнастического порядка или спортивного должен быть представлен не только в образовании учителя, но он должен стать необходимым элементом, хотя бы в самой скромной дозе, повседневной жизни учителя. И здесь мы можем со всей решительностью отметить, что в этом направлении ведут вполне гармонично как личные интересы учителя, так и интересы педагогические; достаточно вспомнить, что тут создается хорошая база для понимания детей и для импонирования им. Учитель не может вступать на шаткую почву тягостного утверждения, что „нет культуры без неврастении“, что для нее нужны телесная слабость, нервное перераздражение, возбудимость и т. д., — т.-е. все то, что стремится исключить физическая культура. Пусть за это — с нашей точки зрения безусловно ложное и губительное — утверждение сражаются вне педа-

гогики, для сферы взращивания юного человека нет сомнения, что нам нужно крепко держаться старого, ставшего банальным положения, что „в здоровом теле здоровый дух“. В противоположном случае пришлось бы сказать, что чем больше педагог искалечит детей физически, тем больше выигрывает культура. Такой вывод не по плечу даже самым парадоксальным авторам. Какую систему выберет учитель в поддержании себя с физической стороны, это пусть он решает с помощью других специалистов. Нам важно только отметить, что этот элемент должен быть введен в его обиход. Может быть даже на это место встанет просто здоровый, непосредственный физический труд, как это часто бывает у сельского учительства. Все это уже вопрос второго порядка.

Коренным средством лично - гигиенического порядка является самообразовательная работа и общение с книгой в широком смысле. Обычно оба эти пути подчинены интересам педагогического дела. И это совершенно правильно; но это и не исчерпывает их роли, и центр тяжести лежит для нас — по крайней мере в исходном пункте — именно в том, что мы называем гигиеной личности учителя. Результаты для педагогического дела есть уже благотворные следствия.

Здесь я на первом месте укажу на книгу и чтение, как незаменимое средство духовного самосохранения и углубления. Именно здесь нельзя забывать, что бездействие в духовной сфере это растрата, и только действие сохранение (и углубление). Все это не ново и хорошо известно, но к сожалению понимается односторонне, а именно, — почти везде, где помнят об этой коренной гигиенической мере, — а об ней часто, очень часто забывают на деле совсем, — специалист побеждает человека, и интерес к книге сводится к специальной книге. Мы оставим в стороне другие профессии, но в отношении учителя в силу его особых задач, предъявляющих огромные требования именно к человеку, необходимо подчеркнуть, что такое сужение неправильно, нездоро. Чтобы наша мысль стала понятнее, сошлемся на педагогические журналы, которые, может быть, являются единственным источником духовной пищи захолустного учителя, а меж тем они ему говорят только о методике и иногда даже очень мало о педагогике. Меж тем для тех же педагогических и гигиенических целей учителю нельзя замуровываться в узкий методико-педагогический интерес. Об этом достаточно сказано в главе об образовании учителя, об оценке учителя учащимися, да это ясно вытекает и из самого понятия учителя. С гигиенической точки зрения учителю важно не только жить специальной книгой, — это очень важно, это центральное явле-

ние, — но ему необходимо питать себя и освежать общеобразовательным материалом и художественным материалом. Педагогическое приобретение здесь не подлежит ни малейшему сомнению, только оно идет не непосредственно в продукте, а в сохранении и повышении живой рабочей силы самой. Это забота о подпочве. Узость в педагогической сфере легко становится футляром и обнищанием, иногда в непоправимом масштабе. Мы не думаем предлагать заполонять свои горизонты растворением себя в общих интересах, но такая обще-культурная оправа нужна для того, чтобы жили свои специальные интересы.

С точки зрения наших нравов и условий, пожалуй, еще более существенно отметить то, что отмечалось нами не раз в нашем изложении: это то, что полной завершенности никакое образование дать не может и что надо сознавать это и хотеть продолжать учиться и работать над собой, хотя уже в иной форме, в форме самообразования в широком смысле этого слова, когда это образование становится уже не пониженной заменой почему-либо недоступного цехового образования, как его обычно понимают, а его продолжением и углублением,—та форма, о которой почему-то непринято говорить как о ценной форме самообразования. Вся современная педагогика и методика особенно подчеркивает эту форму самообразования, необходимость держать себя в живом соприкосновении с текущей педагогической и обще-культурной мыслью. На первом месте в этом случае становится, конечно, журнал, который может и в глухой угол понести весть о новой книге, новом опыте и т. д. К сожалению, приходится констатировать, что училиство в массе недостаточно широко пользуется этим не только гигиеническим средством, но и средством педагогического „производства“. Особенно теперь надо не забывать, что знание живет только при обновлении его и движении вперед. Для гигиены учителя это общение с источником нового во всех его формах, в том числе в форме книги, этого „сконцентрированного человеческого труда“ тем более существенно, что в школьной работе для него легко возникает опасность отстать от жизни и застыть, если он не достаточно живой человек и не принимает мер, именно потому, что весь ход работы, преподавание определенного предмета, в определенном масштабе и т. д., — все это несет с собой повторение и известную ограниченность, с которой необходимо бороться. Конечно, новые методы и новое содержание образования в виде изучения трудовой деятельности людей открывает учителю простор для освежения и обогащения школьного материала, но это даст не сам метод автоматически, а только живой учитель. Новые методы повелительно диктуют повышение требований не только к обра-

зованию и подготовке учителя, но и к его дальнейшей работе над собой, к его самообразованию, к его гигиене. Только, начав работать над собой, живя в живом соприкосновении с источниками новой литературы и культуры, он откроет, что в лице учащихся перед ним богатые живые стимулы к поддержанию и его личности.

Как важно учесть эту сторону гигиены учителя, лучше всего показывают сами учащиеся, которые и в наших данных, и в данных американских (Кинга), и просто по наблюдениям из жизни довольно заметно выделили в числе ценных свойств учителя самосовершенствование; в разных формах они эту черту отмечают везде. И вполне понятно потому, что она им говорит о наличии жизни в самом педагоге. Худшее в учителе, как и в педагоге вообще, это застой и омертвение, — этого греха не уравновесят никакие методы.

Итак, процесс образования не прекращается, а он трансформируется, — он становится просто самой жизнью, входит в нее как неотъемлемый элемент и, надо думать, именно потому мы часто с трудом распознаем его, как дальнейшее образование и духовное дозревание. Здесь поток и движение никогда не должны останавливаться. В этом движении книге, печатному слову отводится много места, но это не единственное гигиеническое и образовательное средство. Мысль о других путях ведет нас дальше в том направлении, где мы встречаемся уже с общественно-гигиеническими средствами. Переходя к ним, я еще раз подчеркиваю избежание недоразумения, что они далеко не исчерпываются их гигиеническим значением, а гигиеническая точка зрения это вопрос подхода к ним с точки зрения проблемы учителя.

Входя глубже в вопрос о методах гигиены, в вопросы самообразования, нужно заметить, что кодифицировать пути его можно только условно, так как индивидуальность и особые условия, в которых работает данное лицо, неизбежно вносят свои изменения. Поэтому указание путей не может отливаться в мертвый канон, а должно браться с известной гибкостью. Но для нас здесь это указание не нужно, нам важно отметить основы.

И вот на этом пути я должен со всей энергией выделить мысль, что книга даже и в узком смысле является не единственным средством образования и работы над собой, а что рядом с ней, иногда побивая ее по своей стимулирующей силе, становится живое ценное общение. К сожалению, условия существования современных культурных людей затерли это образовательное средство: в условиях торопливости, суэты, обезличения общественных условий, вытекающего из громадного количественного состава среды, по-

экономическим условиям люди, часто рядом живя, не находят друг друга, не слышат общего языка, не имеют времени вдуматься и понять друг друга. Современность могла похвальиться культурой общественности, но не общности и солидарности. В современном социалистическом движении, в его стремлениях к колLECTивизму можно отметить эти не всегда удачные, но все-таки очень ценные стремления пробиться к общности, хотя бы в отдельных напластованиях. Может быть, в утверждении, что в попытках заменить ценность живого общения с хорошим человеком ценностью книги слышится стремление заменить свет солнца светом свечки, есть известная доля преувеличения, но в основном тут много правды. В этой сфере вступает не только голая рассудочная мысль, бесстрастная истина и факты, которые еще надо уметь оживить по черным значкам, данным на белом поле. по книге, но в живом общении раскрывается весь размах цельного живого взаимодействия. В конце концов книга молчит даже перед нелепостью, которую вы из нее вычитаете. В живом общении звучит все, все способно напрягать силы, все втягивает в соревнование, зовет или отталкивает. Ясно, что может быть дурное общение, но, ведь, существование дурной книги не дает нам права отказываться вообще от книги: и там, и тут нужен выбор, а в общении еще нужно организовать свое общество, стремиться к нему в положительной форме.

Вот именно это образовательное значение путей общения и должно быть ясно оценено учителем в их образовательном и гигиеническом значении. От того, с какой установкой подходим мы к известным фактам, зависит то, как они будут на нас действовать. Из жизни хорошо известно, что одно и то же действие в одних условиях является трудом и утомляет нас, а в других оно называется игрой и доставляет удовольствие и отдых. В современной деятельности мы стоим перед необходимостью понять некоторые пути, не как обязательство, которым недовольны и тяготятся им, а как собственную положительную потребность. Ни для кого не секрет, что учительство часто берет некоторые формы общественно-гигиенического характера или общественно-образовательного как тяжелую нагрузку. Мы знаем, что у учительства для этого имеется много оснований, экономических и общественных. Но все-таки к этим явлениям надо подойти с иной стороны. Наши задачи не могут охватывать вопроса, как изжить перегруженность, как поставить учителя в нормальное материальное положение и т. д. Это вопросы административного и государственно-организационного характера. Наша задача изучить поставленный нами вопрос применительно к тому положению, которое надо считать нормальным. И вот тут нам и нужно

осознать некоторые общественные пути не как обязательство, а как удовлетворение своей действительной культурной нужды, как средство личной и своей профессиональной гигиены.

Таких путей можно в крупных чертах указать несколько. Они вытекают из взаимоотношения учителя с тремя социальными моментами: 1) с учительством, своими соратниками по профессии, 2) с окружающей средой и обществом, и 3) с учащимися. Все они могут при сознательном к ним отношении превратиться в большие оплодотворяющие факторы. Так в сущности и должна обставляться вся работа.

С внешней стороны было бы, может быть, последовательно, если бы мы пошли по линии восхождения от детей и учащихся вообще и поднялись к разбору взаимоотношений учителя с широкой средой, но внутренне более правильно отодвинуть разбор вопроса об отношениях с учащимися, потому что в общении с учительством и с широкой средой учитель находит не только укрепление себя, вооружение, но и вообще все то, что потом развернется и даст свои следствия в взаимоотношениях с учащимися. Строго говоря, здесь трудно сказать, что должно ити вперед: как и во всяком живом действии, здесь все идет в нераздельном единстве, взаимно переплетаясь и оплодотворяя друг друга.

Обратимся сначала к вопросу о взаимоотношении с учительством. Связи с учительством во всех ее формах необходимо придавать коренное значение в гигиеническом и самообразовательном отношении,— значение, незаменимое никакими другими средствами, не исключая и других форм гигиены и самообразования. Это есть в живом ходу работы первая образовательная форма общения, которая должна быть заботливо поставлена и широко использована учителем самим. Конечно, можно было бы подойти к этому же вопросу и со стороны обязательств перед своей профессией, перед учительским коллективом, со стороны своих профессиональных общественных обязанностей; но нам хотелось бы здесь отметить тот аспект в этом вопросе, который обычно остается незамеченным, как мы уже заметили, а именно, аспект своей потребности, т.-е., что в данном случае речь идет не о тяготе, а об известном благе. Сохранение себя может почерпнуть из этого источника всегда то богатство, которое дает разнообразие индивидуальностей и которым силен всякий коллектив, если он удачно организован и берет удачное направление. Такие возможности открывает учителю даже глухой угол, в котором без этого учителю может показаться пустынно и безжизненно,—та самая серость и огрубение, которая в глухих углах может заставить опуститься и перестать видеть там вокруг себя жизнь и из-

вестное содержание и возможности. И наоборот, общение с соратниками по своей работе на почве педагогических и культурных интересов — непременно и их — может создать и из глухого угла свой мирок с интенсивной жизнью, с живыми интересами, с подъемом, с большим личным удовлетворением.

Эти формы учительского общения достаточно известны и мы можем ограничиться коротенькими общими замечаниями относительно некоторых их сторон.

Прежде всего заслуживает быть отмеченной та форма общения, кроме естественной личной формы в виде взаимопосещений, которая большей частью рисуется в форме официальных заседаний, нагруженных тяготой официальных решений и административными вопросами. С точки зрения продуктивности было бы очень ценно, если бы в эту сторону была внесена соответствующая скромность на слова и время, если бы наши заседания в этой своей стороне свелись только на необходимый минимум, а за счет этого сокращения раскрылась бы другая сторона учительских встреч и взаимоотношений, когда учителя могли бы увидеть друг в друге не только сослуживцев, связанных обязанностями, но и живых людей, спаянных общим размышлением. Я говорю о возможности сочетать с каждым заседанием неофициальную часть, посвященную совместной беседе по поводу какого-либо вопроса или жизненного явления в трактовке одного из сочленов коллектива. Нет даже нужды настаивать на том, чтобы это было непременно педагогический, а тем более методический вопрос; это может быть вопрос вообще из сферы культуры, искусства, науки и т. д. Дело здесь для нас сейчас не только в том, что в такой беседе и взаимообщении откроется новая сфера, а суть в том, что это даст людям легче увидеть друг друга, найти общий язык и содержание и почувствовать себя не в пустыне, а в среде живых людей, думающих и ищущих, и начать искать самому. Пусть нам не говорят, что педагог загружен, — это дело административное, мы можем только сказать, что этого не должно быть в такой же мере, как перегрузения учащихся, и продолжать рассматривать наш вопрос безотносительно, ясно сознавая, что мало образовать учителя, необходимо еще научить его сохранять себя живым. И вот тут организация маленького своего учительского коллектива, который бы развязал языки, но развязал их содержательно и целесообразно, представляется необычайно важным. Тогда, может быть, не только пройдет в массе учителей та тошнота, которая вызывается мыслью о школьных заседаниях, но и исчезнет аромат взаимоотношения с школой, как с местом отбывания службы. С точки зрения сохранения жизни культурной силы, которую предста-

вляет учитель, ему важно, чтобы школа в его представлении слагалась не только в место, поглощающее его силы, но и в источник их пополнения и оживления и в духовном отношении. Это важно не только в личных интересах учителя, для его благоприятной эмоционально-волевой установки, без которой его работа не пойдет плодотворно, — вспомним, как даже дети осуждают „отбывание у учителей школьной повинности“, — но и для самого существа дела. На этом пути жизнь своего маленького школьного коллектива представляет мощное и первое средство.

В деревенских углах, где часто учитель оказывается в одиночестве, на помощь может и должна притти форма, которая культивируется у нас сейчас в советской России: я говорю о маленьких районных учительских кружках и педагогически-трудовых сообществах. Они могут давать собирающимся учителям не только периодическую смену места и обстановки, но и новое содержание, порождаемое взаимообщением и живой игрой индивидуальностей. Не будем закрывать глаза на то, что сейчас большей частью во всех школах есть только внешнее соединение учителей, но редко встречается настоящий педагогический коллектив, который так важен и для школы, для работы и для сохранения самого учителя. Как старый класс не становился от совместного сидения в одной комнате живым единством, если его не создавали сами юные люди, так и сумма педагогов, работающих в данном учреждении (районе), не дает еще педагогического коллектива. Он получается только тогда, когда в этой сумме, как и во всяком социологическом явлении, устанавливается живое положительное взаимодействие на почве известной общности интересов; когда индивидуальность ваша становится ценной через свое место в данном целом. Отдельный учитель может почувствовать жизнь через этот коллектив, потому что он не только вбирает в себя, но он и дает и ценит его индивидуальность; здесь мы еще раз находим подтверждение того, что настоящий коллектив — не стадо и не механическое сочетание, а живое единство — не только не исключает индивидуальности, а наоборот, представляет для нее необходимое условие развития, если этот индивидуализм не принимает дикой, антикультурной, атомизированной формы. В таком коллективе каждый не только дает, но и получает. В сущности здесь мы отмечаем только те следствия, которые ясно вытекают из сознания культурно-пустошительного значения одиночества, изолированности и оторванности.

Если мы даже отбросим широкие образовательные мотивы, все же в этом направлении нас ведет и другое соображение: перед учителем протекает живой опыт, тот самый красноречивый материал, которого ищем так мы.

в науке и исследовании; надо только научиться замечать его, надо только пожелать видеть и получить возможность осмыслить его. Вот именно для этого одного уже учительское общение — но не только в смысле внешнего совместного пребывания, а в действительной общности, — приобретает особенное значение. Современная методика и содержание образования особенно благоприятны в этом отношении, потому что они в своем существе при правильном понимании и проведении исключают трафаретные пути.

Этим мы нисколько не обесцениваем индивидуальной углубленной работы над собой у учителя. В нескольких словах стоит отметить и эту сторону. Одно время в нашей литературе слышались голоса, что во имя испытания колLECTIVизма нужно отбросить индивидуальные формы и почти растворить всю жизнь учеников и учителя в прямой колLECTивной работе. Теперь эта односторонность, повидимому, изживается и намечается то нормальное отношение индивида и коллектива, на которое мы указали. КолLECTив не может жить без индивидуального выявления своих сочленов, хотя и на социальной почве и задачах, а индивидуальность бессмыслена и невозможна без коллектива. Ценность своей индивидуальной жизни, работы, наблюдения остается нетронутой. Но одиночка может жить собой только до того момента, когда продукт его работы и думы не дозрел до известной степени; когда это начинает ощущаться, тогда люди и общение с ними становятся условием, без которого дальше итти нельзя. Только в таком живом общении можно проверить, что сказала вам книга, ваша собственная образовательная работа, что слабо и его нужно отбросить и что сильно и может окрепнуть. Для этого опознания учителю нет нужды поддаваться чужому, он может получить все необходимое даже вопреки голосу того общества, в котором он пробует свои силы. Все мы хорошо знаем, что мысль, надуманная „наедине с собой“, обретает свой настоящий облик и силу, когда она найдет свое соответствующее выражение и соприкоснется с другими мыслями. В этом смысле и должно быть принято, что „не добро быть человеку одному“. Между крайностями постоянной жизни на толкучке и „гордым одиночеством“, часто принимающим формы простого одичания, надо взять жизненную линию их единства. Обе эти линии не исключают друг друга, а дополняют: они один без другого плодотворно немыслимы. Можно сказать, что работа про себя, чтение в одиночестве неоценимая вещь, но они остаются недоделанными и обеспложенными в значительной степени, если они не выкристаллизуются на фоне споров и совместных обсуждений; трудно себе представить, как велико образовательное и гигиеническое значение споров, прений и дебатов; но с другой стороны, все эти кол-

лективные формы превратятся в пустую трату времени, если они не будут слагаться на почве предварительной собственной работы и думы в одиночку.

В этом свете достаточно ясно вырисовывается смысл и значение учительских кружков, профессиональных организаций, и т. д. На этом вопросе,— о нем много писали и пишут,— мы можем и не останавливаться. В этом направлении можно указать много целесообразных форм и возможностей. Их число может быть тем больше, что хотя в центре должны стоять педагогические интересы, тем не менее нет абсолютно никаких оснований исключать и иные культурные и жизненные интересы положительного свойства. Они с полным правом должны быть причислены к интересам учителя, во всех них может быть найден педагогический интерес.

Заметим, что с точки зрения создания учительского коллектива целесообразно открыть учительству данного учреждения возможность подобрать свой состав собственными силами, конечно, под контролем руководящего государственного органа; это дало бы возможность притти в данный коллектив людям, которые могут сработать и понять друг друга. Нельзя закрывать глаза на то, что и тут могут быть теневые стороны, но все-таки положительные стороны этого пути перевешивают. Именно они и вели к требованию, чтобы учительству предоставлено было право привлекать новых сочленов в порядке выборов, в порядке самоподбора.

Ясно, что все это предполагает, что учитель не растягивается между десятком учреждений в бездыханной беготне по урокам и поручениям, а что он органически связан с одной школой.

Образовательное и гигиеническое значение общения для учителя могло бы быть отмечено не только в одной плоскости жизни данного учительства. Очень ценным, например, могла бы быть та связь, которую отчасти культивируют в английских университетах вообще, отчасти она проводится и в Германии: я говорю о той связи, которая сохраняется между питомцами — выпускниками одного учебного заведения. К сожалению, большей частью эта связь сохраняется больше для увеселительных, „пьяных“ и карьерных целей. А между тем она могла бы много дать положительному всем сторонам: такие периодические слеты в своем учреждении выпускников различных годов могли бы дать возможность обменяться очень ценными выводами и для самого учреждения, и для его питомцев настоящих, и для тех, кто пришел уже из жизни и практики и там проверял, что ему дала школа. Мне пришлось наблюдать на обычной субботней конференции учреждения, в котором

я работал, с каким жадным вниманием слушали студенты простую речь о своем опыте и переживаниях в деревенской школе сотоварища, выпущенного из этого учреждения полгода тому назад, и как оживился сам новый педагог под влиянием этого взволнованного обмена мнений и вопросов. Эта форма общения заслуживает того, чтобы дать ей место в жизни. Время от времени учителю надо притти в живое соприкосновение с иной обстановкой,—будут ли это курсы, музеи, съезды и т. д., это уже иной вопрос. В этих случаях центр тяжести лежит не столько в том, сколько новых знаний они ему дадут,—хотя и это очень важно,—сколько то, что они дадут ему возможность проверить себя, освежиться, получить новые стимулы. Я раньше указал на то, что именно эти соображения заставляют меня высказываться за устройство, во-первых, таких курсов и съездов в более крупных и привлекательных местах, во-вторых, по возможности, с большим числом участников, охватывая больший район, чтобы создать эмоционально-волевой подъем и возможность обзора более широкого опыта, и в - третьих, с введением общеобразовательных, хотя бы эпизодических элементов, направленных на оживление в учителе человека,—это важно прежде всего во имя сохранения живой рабочей силы.

В этой же плоскости может быть поднят вопрос о прорыве некоторого кастового расслоения учителей разных степеней. Необходимо всячески итти в направлении оживления живой циркуляции сил между ними. При том образовании, которое надо признать нормальным и на которое мы указали раньше, это расслоение само собой потеряло бы свой смысл и открылась бы возможность для учительства продуктивно обмениваться силами, когда рост дает право данному лицу подыматься дальше вплоть до университетской кафедры. Такое существование перспективы перед учителем обозначает мощный стимул для работы и жизни; может быть, он никогда не использует этой возможности; может быть, он признает себя негодным для других степеней; может быть, он найдет, что его место именно здесь, на данной ступени. Все это так, но мысль, что он не скован данным внешним положением, что перед ним открываются возможности итти вперед, что он должен только спросить себя и свои силы,—все это важное средство положительного самочувствия и уважения к своей профессии.

До сих пор мы шли в направлении профессионального окружения учителя. Но уже там мы указали, что нет оснований сводить его на узко-методическую почву, что ему важно сохранять известную широту своих культурных интересов. То же существо современной школы, проблемы самосохранения учителя должно вести нас дальше, а именно

к вопросу об учителе и окружающей его среде и жизни. И здесь целый ряд условий нашей эпохи создал у массы учителей ощущение требований в этом направлении как большой, под час очень острой тяготы, — тем более острой, что она связана с требованиями определенных политических взглядов.

Следуя нашей задаче, мы подойдем к этому вопросу с иной стороны: именно от интересов самого учителя, опять-таки ставя вопрос о том, что в данном случае перед нами только общественно-государственная тягота, обязательство, или же вместе с тем и некоторое благо, потребность в котором вытекает из нужд самого учителя. Я считаю необходимым в интересах более устойчивого и беспристрастного решения подчеркнуть, что мы должны сейчас отвлечься от того специального содержания, которым наше время заполняет эти требования: одни живут ими, как несокрушимой истиной, другие не могут вжиться в них частично или целиком; о них идет спор. Но для нас здесь это неважно. Всякое время будет, естественно, настаивать на своем содержании. Мы берем этот вопрос в принципиальной форме, и вот здесь для нас этот вопрос решается в безусловно положительном смысле.

Выход за пределы узкого круга школьных интересов в сторону переплетения их с интересами жизни диктуется всем существом современного образования и формами его усвоения. Я уже раньше указал на тенденцию современных методов быть путями жизни. К этому вопросу мы можем теперь не возвращаться. Мы хорошо знаем тягостное явление, когда человек, живя тоскует по жизни, когда учитель, стоя в такой школе, тем не менее не видит своих возможностей, хотя они окружают его со всех сторон, и не может использовать их, потому что у него нет правильной установки и отношения к ним.

Обычная форма, в какой предстают перед ним его отношения к обществу и широкой среде, поскольку он берет ее не как естественное свое родственное или частное окружение, это — большей частью еще один доверитель, подчас необычайно требовательный и тягостный, особенно в бурные политические и переломные эпохи. Первое, что выдвигается в этом случае во внимании учителя, это необходимость борьбы с этой средой, пораженной некультурностью и косностью; обычно учителя наша педагогическая литература выдвигает как своего рода микроскопического социального реформатора или во всяком случае социального пропагандиста; его задача нести культурный и общественный свет в эту среду. Отчасти это вполне понятно, потому что нормальная школа и учитель по существу всегда направлены в будущее, а среда, в силу естественных

условий борьбы за существование, всегда имеет тенденцию подчеркивать настоящее и держаться за него. Таким образом даже и не в косной среде некоторый конфликт в их лице будущего и настоящего будет ощущаться всегда, и учителю придется в той или иной форме, если он проникнут направлением на своих питомцев и их интересы, как и на интересы культуры, бороться с окружающей средой, которая будет стремиться поглотить школу и учителя настоящим временем и его интересами. Как необходима эта борьба с темнотой и некультурностью окружающей среды, это мы должны знать лучше, чем какая-либо другая эпоха, потому что уравновешенные времена не ставят себе таких задач, не торопят так жизнь и потому не сталкиваются в такой мере, как мы, с окружающей средой. Доказывать эту необходимость нести свет вокруг себя в внешкольную среду, это значит ломиться в открытые настежь ворота. Тут общественная роль учительства ясна: нельзя принять задач современной школы и ее методов, не приняв их логических следствий в указанном нами направлении; мысль Фихте, что надо начинать с родителей для нас не только не потеряла своего значения, но обрела значительно расширившееся и углубленное значение.

Но уже тут есть одна сторона, которая говорит, что учитель не должен мыслить себя вне среды, не должен быть для нее внешним фактором, призванным только к менторству,— это обозначало бы полный провал его миссии в его отношениях к среде; это обозначало бы, что он впадет в непрошенный морализм, тон проповедника, в культурное высокомерие, неоправданное ни существом дела, ни его миссией, ни его соотношением сил, действующих в обществе и внешкольной среде. Этого никто не потерпит. Учитель не должен всходить на опустевшую кафедру закона божия и становиться проповедником-обличителем.

Уже тут слышится мысль, что ему необходимо найти свое органическое место внутри этого общества, надо жить в нем и чувствовать себя его сочленом. Это нормально может создаться только тогда, когда учитель поймет свое отношение к обществу и не только в свете тех задач и требований, которые оно предъявляет к нему и которые ставят его в положение дающего, но когда он поймет, что он и берет и получает, что не только он нужен, но что и ему нужно оно.

Эта нужда сказывается не только в том, что в этой среде он находит почву и материал для своей работы. С этой точки зрения, конечно, совершенно ясно, что ему нужно стать пропагандистом педагогических идей и проводимых им методов во имя плодотворности и целесообразности своей работы. Можно сгустить эту мысль и сказать, что прежде

введения какого-либо нового метода необходимо завоевать для него окружающую или прикосновенную взрослую среду. В провалах комплекса, краеведческого, лабораторного и пр. методов далеко не последнюю роль играет отношение внешкольной взрослой среды. Из рассказов сельских учителей, например, мы знаем, каким негодованием и подрывом встречает иногда крестьянская среда „шатание“ по полям и лесам, вместо того, чтобы прямо „учить азам“. Уже с этой точки зрения учителю самому необходимо позаботиться об устранении этих подрывов и опасностей, становясь педагогическим пропагандистом, но в объективном, научном смысле. О среде общественной он никогда не должен забывать. Из его педагогической работы таким образом естественно должны исходить своего рода постоянные общественные трудовые излучения. Это не обязательства, а естественные следствия, организация обстановки и условий своей работы. Таким путем он приходит при здоровой постановке в общество по излучине краеведения, обществоведения, профессиональных своих интересов, организационных, общекультурных, экономических и т. д. и трудно сказать, где они должны начаться и кончаться, так тесно они связаны с нормальной жизнью школы. Всюду можно только подчеркнуть, что для него руководящим принципом должен быть культурно-педагогический, что центр тяжести все-таки всегда должен лежать в педагогике. Вопрос о том, что принято называть педагогической пропагандой просто и категорически решается тем, что вся современная методика и содержание образования при их направленности на жизнь становятся в зависимость в очень большой степени от поддержки быта, которой и нужно обеспечить себя прежде всего в возможно большей степени, иначе самый лучший метод приведет все-таки к крушению. Но этот факт должен быть обработан не только во вне, но, как бы это парадоксально ни звучало, прежде всего в самом учителе, где часто его сопротивление, несмотря на новые названия, приводит роковым образом к плохо прикрытым рассудочным приятием старым формам и содержанию. Таким образом и тут это работа не только над обществом, но и над собой: в этом процессе выполнения своей общественной и педагогической миссии он возрождается и укрепляется сам. Из среды и общества к нему, если он действительно, как и полагается педагогу, умеет наблюдать, читать эту часть „книги жизни“, даже и при отрицательных веяниях пойдет живая струя жизни. Педагог, в частности и учитель, больше чем кто-либо может сравнивать себя с Антэем: как тот терял свою силу, отрываясь от земли, так учитель культурно-духовно хиреет и мертвееет при отрыве от жизни и с нею и от общества. Этого отрыва учителю надо бояться как грозной

опасности, а связь эту нет никаких оснований мыслить как рабство среде; речь идет о том, что для всякой живой деятельности необходимо иметь и ощущать реальную почву под ногами.

В связи с этим значением общения с большой общественной средой в различных формах общественного выявления заслуживает быть еще раз отмеченной та черта, на которую я указал мимоходом раньше: это то, что детская среда, оставаясь исключительной для педагога, неизбежно понесет упрощение в него самого. О том, что у нее есть другие благотворные стороны, я упомяну дальше. Вот почему так существенно, чтобы у учителя было, кроме непосредственного преподавания, еще какое-нибудь культурное дело. Конечно, каждый учитель живет в той или иной среде своих родных и знакомых и это оказывает на него определенное влияние, но эта среда может быть легко консервативной или мало стимулирующей, а затем ее действие не является заменой того, что представляет собой общественная задача или интерес в прямом смысле этого слова. Я уже раньше указывал, что в зависимости от установки может радикально перемениться характер группы и общества, хотя бы состав его остался тот же. Такое значение общественной работы для личности самого педагога остается незаменимым. Любопытный образчик влияния общественной среды можно было привести из наблюдений над учительством сельским, над народным учителем и над городским учителем, особенно второступенцем. Казалось бы, все шансы и преимущества на стороне последних, потому что у них высшее или повышенное образование и кругом них идет сложная культурная жизнь, а в деревне менее образованный человек, в упрощенной обстановке и часто под прессом неподдельной нужды. И все-таки и общие наблюдения, и практика курсов, и художественная литература показывают нам, что в среде этого массового слоя учительства гораздо реже поселяется консерватизм, закоснелость, хочется даже сказать иногда невосприимчивость к культуре, как у первых при всех их больших возможностях и вооружении. Не даром художественная литература почерпнула образ „человека в футляре“ не из среды народного учительства, а из среды среднешкольных учителей. Дело тут не только в том, что первые сознают недостатки своего образования и подготовки, а вторые с их высшим образованием считают себя часто завершенными людьми, а надо думать, что тут просто оказывается еще близость в условиях сельской жизни к непосредственным нуждам и интересам данного общества, что тут вплетенность в общую общественную жизнь становится необходимостью, что там люди естественно должны становиться ближе друг к другу, и в частности и школа с ее

интересами не может жить особняком, если она вообще хочет жить, а не влачить существование. Тут сказывается старое наблюдение, что мы в городах,— особенно, чем город больше,— дальше друг от друга, связь с обществом здесь ощущается труднее, она отвлеченнее; здесь легче существовать изолированно. Все это относится и к учителю. Эта близость и непосредственность общения и общности в мелких углах обесценивается значительно тем, что там мало культуры, мало ресурсов этого порядка. Тут мы встречаемся с некоторой жизненной антиномией: в селе есть потребность в них и их использовании, но их нет и мало; в городе они есть, но мало используются.

Таким образом в указании учителю на общественные пути, на роль культурного центра нужно видеть не только сторону обязательства, но в нем есть сторона личной заинтересованности учителя, условие культурного самосохранения и дееспособности. В этом направлении и нужно раскрыть сознание учителя и дать ему соответствующую установку: здесь он не только дает, но и берет; в роли маленького культурного центра он не только несет культуру и общественность в массы, но он пропитывается и оживляется ею сам¹⁾.

В связи с этим мы снова и снова должны повторить, какое огромное значение приобретает для сохранения учителя, для его гигиены устранение перегруженности, установление нормальных условий работы и материального положения. Все эти указания оказываются осуществимыми и могут дать свои плоды только тогда, когда время для них,— а они требуют времени,— будет взято не насилием над собой и истощением, а оно найдется в том же порядке, в каком нормально вообще идет удовлетворение своих культурно-духовных запросов. В среде учительства много тяжелых настроений по поводу такой „общественной“ нагрузки возникает именно потому, что она вся идет извне и падает как тяжелое бремя на плечи, и без того обремененные очень сильно. Вообще вся эта сфера окажется плодотворной только тогда, когда она будет целиком выведена из сферы принуждения, когда она будет вытекать из собственной потребности и внутреннего увлечения и убежденности и будет напоена тем содержанием, которое лично дорого учителю. Именно здесь подневольность не даст ничего, кроме разрушения дела и уничтожения живой рабочей силы. Это не значит, что общественные обязательства должны отпасть совсем, а это значит, что они должны

1) На этой роли педагога, как культурного центра, я настаивал давно. Срвн. мою „Педагогическую психологию“, 1927, 4-ое изд., например, гл. XXII, § 16 и 17.

притти в общем порядке, притти как желанное явление, а не как навязанное,— нужно, чтобы они предстали как потребность, а не как обязательство только, а это возможно только при достаточной свободе для них.

С той же точки зрения гигиены мы должны подчеркнуть целый ряд мер, идущих от объективной обстановки и среды, от государственных мер, когда активной стороной являются они в области народного образования. Но это особая большая проблема и в данном случае было бы трудно охватить ее с достаточной серьезностью и полнотой. В общих чертах мы коснемся ее в заключительной главе, а теперь перейдем к тем стимулам, которые учитель черпает из сферы своего общения с учащимися.

В главе об „Учителе в оценке учащихся“ ясно выделилась та черта, на основе которой учащиеся оценивают личность учителя. Это не интересы личного удобства и произвола, а мотивы воспитания и образования. Так становится понятным, что часто добрый и мягкий человек, если не вызывает нелюбви, то к нему часто относятся с насмешкой и делают его объектом издевательства, а требовательный и иногда суровый человек тем не менее пользуется большой любовью и уважением. Здесь учащиеся в сущности выражают свое чаще всего неосознанное понимание роли учителя как образователя и воспитателя,—того, что он должен быть для них надежным критерием не только в области науки, но и в области человеческих отношений, социальных и индивидуальных, что у него свое особое назначение,—то самое назначение, о котором говорит содержание его понятий. Поэтому к нему предъявляются свои требования. Если он выполняет эту свою главную задачу, то ему прощаются многие недочеты в остальных отношениях, как например, то, что он по своему характеру и манерам является не совсем удобным человеком.

И вот сознание этой базы должно стать принципом гигиенического свойства, дополняющим общие меры гигиены учителя. Мы снова подчеркиваем, что мы очень далеки от мысли исчерпать взаимоотношения учителя и учащихся как средство только гигиены учителя, но в данном случае к ним можно и должно подойти и с этой стороны, так как на этом пути можно найти здоровый подход к ним и в дальнейшем в других отношениях. Всякому понятно, что при отсутствии здоровых взаимоотношений работа в школе неминуемо должна превратиться в ад, как и наоборот, при здоровых отношениях работа эта может стать источником постоянного притока живых сил и стимулов, потому что педагог в этом случае будет чувствовать себя в гуще непосредственной расцветающей жизни, и действительное положение должно будет ему рисоваться не как бедность и скука, а как

заливающий его поток новых интересов, запросов и потребностей.

Но как лучше всего складываются эти взаимоотношения? Мы уже указывали на то, что для взаимного понимания нет необходимости тождества типов, а при наличии основных положительных условий нужно, наоборот, достаточное разнообразие и игра интересов. Важно только, чтобы эти типы не были взаимно противоречивыми, а противоположность не может страшить, наоборот, — при наличии достаточно терпимости и свободы у учителя это разнообразие типов можно легко использовать как необычайно плодотворный фактор.

В связи с этим необходимо отметить, что часто постукивающееся требование полного слияния своей личности с личностью ученика представляет собой очень спорное явление. Оценка учащихся показала нам, что такое впадение в детство им совершенно не нужно, что к руководителю они предъявляют именно те требования, которые вытекают из самого понятия учителя: он в их глазах является смягченным голосом широкой общественной, государственной среды и культурных интересов, а презрение себя в „ученика“ означало бы измену своему назначению. Та близость, которая нужна учителю, это не близость снижения себя, а это верность своим учительским и воспитательским задачам и искренняя жизнь интересами учащихся не для отождествления с ними, а для культуры их. Вот почему даже малыш мог сказать свое глубоко содержательное мнение в том смысле, что „ну что толку, что она нас всех ласкает“, вот почему дети к требованию простоты и хорошего отношения так просто без всякого ощущения противоречия или несовместимости прибавили такое почти подавляющее своим числом требование от учителя требовательности и умения держать дисциплину, хорошо учить, организовать работу без пропусков и неаккуратности, не вести „посторонних“ разговоров и т. д. Учащиеся в этом как бы всегда сознают, что попытка учителя стать для них просто товарищем бесцельна, так как он все-таки никогда не сольется с ними,—его возраст, положение и пр. не дадут ему добиться этого и только поставят его в фальшивое положение, а вот товарища-руководителя, опору, советчика—этого они в своей среде не найдут, это им нужно, и если педагог действительно будет „стоять выше, но не ставить себя выше, если он будет служить примером, но не будет ставить себя в пример“, то он найдет путь истинного простого, безыскусственного и очень плодотворного, простого педагогического отношения, которое будет высоко оценено учащимися. Жизнь с детьми, тесная связь с ними,—я беру на себя смелость решительно утверждать это, — никогда не должна

выливаться в упрощенное, затасканное запанибратство; такое товарищество никому не нужно, оно педагогически-воспитательно во всех отношениях глубоко вредно. Истинное товарищество вовсе не предполагает сваливания всех в одну кучу: оно всегда должно быть слаганием в единство всего того разнообразия, которое способно дать данное число индивидуальностей, а у юных людей оно особенно нуждается в старшем товарище-руководителе, который никогда не забывал бы, что в нем должен слышаться голос его доверителей со всеми их сложными интересами, т.-е. не только голос данных детей.

Вот почему это отождествление с юными людьми есть пагубное явление, и приходится пожалеть, что о нем говорят многие педагоги с такой упрощенностью и легкостью, с какой к нему подходить нельзя. Мне приходилось наблюдать случаи, когда учитель в искреннем увлечении этим модным педагогическим явлением в упрощенной редакции переходил с учениками не только на внешнее обращение в форме „ты“ со стороны учеников, но и внутренне устанавливалось отношение соответствующего порядка. Дело здесь, конечно, не в речевой форме, хотя она может служить символом, а в той сути, которая представляет собойискажение педагогических взаимоотношений, когда исчез педагог, а вместо него появился великовозрастный „запоздавший“ сверстник. Ясно, что из этого ничего хорошего не получится. Истинное товарищество основывается не для „запанибратства“, а для достижения определенных социально-культурных задач и ими оно и должно определяться. Это может и должно быть тесное единство, даже дружество, но дружество, основанное на взаимном понимании и выполнении своих задач. Не надо забывать, что далеко нередки такие нужды, о которых говорит одна очень юная из опрошенных питомиц педагогического техникума: „Я лично ищу и очень нуждаюсь во влиянии и участии взрослых... Я очень удивляюсь, что в наших школах педагоги переоценивают взрослость учащихся“. Речь здесь идет, само собой разумеется, не об удержании внешнего авторитета, а о том, чтобы, современная школа не впадала в другую крайность полного отклонения авторитета учителя, т.-е. и внутренней формы авторитета учителя. В этом смысле приходится сказать, что всякое культурное сообщество всегда есть и должно быть единством многообразного, а не простым скопом или числом: дифференцированность для него неизбежна, хотя равенство сохраняется далеко не всегда.

Необходимость этого внутреннего, существом дела обоснованного авторитета учителя в противоположность, с одной стороны, начальственному отношению, а с другой—педагогическому сентиментализму, вырождающемуся с необычайной

быстрой в рабство учителей у учеников и в угодливое „ухаживание“ за учащимися с разрушением не только работоспособности учащихся, но и с раздором и расслоением учительства,— эта необходимость внутреннего авторитета должна быть подчеркнута со всей энергией не только в интересах нормальной школы, но и для сохранения человеческой личности и самоуважения самого учителя. Тягостнее всего то, что такие жертвоприношения не достигают даже своей непосредственной цели,— добиться расположения учащихся: юность с поразительным чутьем угадывает характер угодливости и ухаживания и клеймит их скрытым или явным неуважением, а иногда и презрением. Еще раз напомним здесь о характерной для юных людей черте: увлечении прямотой и открытым выступлением, иногда даже в грубоватой форме. Учащимся важно, как мы видели, схватить, прочувствовать в учителе, что он действует не ради себя, а из искреннего стремления выполнить свое учительское назначение, а тогда можно и должно требовать, можно выполнять свое учительское назначение, и это тем более, что учащиеся в таких случаях вступают на единственно здоровый путь в педагогике это—самоорганизация, предъявление требований самими учащимися, они сами не терпят по отношению к такому учителю неисполнительности, дурного поведения и т. д. Таким образом учиктель освобождается от наиболее тягостной стороны в своей работе, когда ему приходится погонять, непосредственно требовать: учащиеся в этом случае хорошо слышат голос существа дела. Получая таким путем возможность выполнять беспрепятственно свое учительское назначение, учитель становится в наиболее благоприятные условия для сохранения своих сил, для ощущения удовольствия от целесообразной, плодотворной работы: он чувствует себя на месте. Всякому ясно, как благотворно это должно отзываться и на объективных результатах его труда. Если существо педагогического дела говорит нам, что в учителе голос непосредственной жизни заменен подставным, то это происходит не для того, чтобы не дать звучать этому голосу с достаточной правдивостью в детской жизни, или тем более исключить его совсем, а нужно смягчить его, так как он может быть не по-детски суровым, и оградить их от слишком суровых следствий; воспитательное же влияние общественности и социальных факторов, проводником которых в значительной степени является и учитель, должно сохраниться в полной мере, и нужно решительно выступить против сентиментальных попыток стереть вообще все грани между учителем и учеником. Тогда уж вообще было бы много умнее и последовательнее вообще радикально исключить учителя из школы даже как консультанта, т.-е. отказаться от школы,

хотя мы не знаем сейчас, чем можно было бы заменить ее, так как собственные детские организации не выполняют ее задач, а затем и в них нет места упрощенному недифференцированному обществу, превращающемуся просто в числовый конгломерат, в „скоп“.

Если бы можно было несколько сузить сложную картину и попытаться выдвинуть что-нибудь одно, как более существенное, то я указал бы на то, что ярко подчеркнули учащиеся в нашей анкете: это—то, что им нужно ощущать постоянное движение вперед, чувство некоторых достижений в области своего роста; когда это ощущение им дается, они готовы простить многое. Классический пример дал нам в этом отношении Песталоцци с его всеспасающей любовью и трудом и с его тяжелыми педагогическими промахами. Но в этом же направлении лежит и здоровая дорога для учителя. В самом деле. Ведь, и для него жизнь начинает тускнеть и замирать, когда он чувствует, что начинает топтаться на одном месте, что нет „течения живой воды“ в нем, что он становится только натаскивателем, „казначем знаний“, да и там с все убывающей казной, так как в этой сфере кто не идет вперед, тот идет назад. И вот перед ним открывается две возможности, тесно связанные друг с другом: одна—постоянная работа над собой, „самосовершенствование“, которое отмечают и школьники и которое они очень высоко ценят, а другая—подставной смысл и достижение, когда это движение вперед дается в виде продвижения вперед препорученного ему коллектива юных людей. Одно поддерживает другое. Вот почему мы считаем необходимым здесь еще раз напомнить о великом гигиеническом значении самообразования, работы над собой, отмечая это не только как труд, но как процесс самосохранения, и о необходимости всячески остерегаться педагогического фельдшеризма, которым мы условно обозначаем застывшее самодовольство и отсутствие работы над собой. В этом смысле педагог должен быть сам юн, т.-е. горетьисканием, и тогда ученики станут для него не тяжестью, а горячо пойдут на поддержку ему. Педагогу нельзя остаться духовно здоровым и сохранить себя без близости и взаимного доверия с учащимися, но они должны притти не по долгу службы, а должны вытекать из существа дела, из живых взаимоотношений, на основе взаимного понимания, которому учащиеся придают колосальное значение.

Этот элемент дружбы между учителем и учениками стоит подчеркнуть отдельно, хотя мы его прямо и косвенно касались не раз. К ней нужно стремиться, но и тут мы встречаемся с своеобразной диалектикой жизни: прямое стремление к этой цели, заключению дружбы с учащимися, не часто приводит к тому результату, который сами учащиеся ха-

рактеризуют весьма неблагожелательно названием стремления „втереться в дружбу и в доверие к учащимся“. Прямой договор и торопливость здесь могут оказаться просто губительными. Надо положиться на существо дела и ждать, чтобы этот драгоценный плод родился сам на трудовом общении, на понимании и участливости, на совместной жизни,—только тогда он и окажется жизнеспособным. О том, что это должна быть дружба не запанибратства и упрощенного слияния, мы уже говорили. Дружба и доверие должны притти не как прямое достижение, на которое направляются усилия, а как естественное следствие из личных свойств и поведения учителя. Это дружба старших и младших, более опытных с менее опытными, та форма взаимной любви и доверия, о которой много писали и думали еще в античном мире и о которой писал Аристотель, указывая на ее возможность даже между родителями и детьми. Мы раньше привели один образчик ответа юной студентки, которая говорит о том, как они нуждаются часто во влиянии и участии взрослых. Для дружбы и любви между учителем и его питомцами ему нет никакой необходимости отказываться от самого себя, а тем более впадать в несвойственное ему состояние детства и отрочества. На этом явлении можно было бы и не останавливаться, если бы печальные факты не вынуждали говорить об этом.

Все это остается в силе и в области эмоциональной и волевой. Везде он должен оставаться самим собой и искать в себе призванного учителя, стремиться быть доброжелательно справедливым, не давать простора своим субъективным симпатиям, особенно, например, избегать системы „любимчиков“, которая в корне уничтожает доверие к педагогу, иметь свою волю и уметь вести свою настойчивую и выдержанную линию. От старого обезволивания ученика мы не должны переходить к обезличению учителя. Эту волевую черту своего характера учитель должен беречь как зеницу ока, потому что только при ней сохраняется и свобода учеников. Всем нам хорошо известно, что нет более опасных врагов свободы, чем расслабленные и безвольные люди,— они не умеют сохранить это великое благо за собой и не дадут его другим, они будут везде помехой. Юные люди невольно зорко караулят и испытывают слабые места своего руководителя, как они хорошо чувствуют устойчивость, выдержанку, и сообразно с этим определяют линию своего поведения. Стойкость и волевая выдержанность нужна во всех отношениях и ее необходимо всеми силами воспитывать в себе и других. В жизни это едва ли не больший фактор, чем ум и знание. Жаль, что эти свойства связались в нашем представлении с суровостью и драконовскими мерами, меж тем как именно они и являются подлинной

базой для установления доверия и плодотворной работы и жизни.

Таким образом в итоге мы можем отметить, что в своих взаимоотношениях с учащимися учитель пойдет наиболее гигиеническим путем, если он останется верен себе и своему педагогическому назначению. И тут ему надо сохранить в себе человека и стремиться углубить и совершенствовать его: от этого, оказывается, обогащается не только он сам, но и учитель в нем, т.-е. выигрывает и объективное существование дела.

9. К вопросу о привлечении свежих сил и стимулировании работы учителя.

Пройдя через весь путь обсуждения структуры и образования учителя, мы должны снова подчеркнуть, что образование не есть создание, а это в значительной своей части, в основе своей оформление, укрепление одного и ослабление другого,— того, что заложено природой и создано длительным культурным развитием. Поэтому и учителя никакое образование создать не может, а мы можем только помочь пригодным для этого людям развернуть свои способности. Таким образом вопрос о привлечении пригодных по своим природным способностям, по своей естественной структуре людей представляет коренную проблему, которой должно быть уделено особенное внимание. Нужно постоянно помнить, что бесплодие человека в большинстве случаев есть не бесплодие вообще, а оно вытекает из того, что данный человек находится не на своем месте, что он не нашел себя. Справедливо думают, что если бы мы нашли методы уверенно определять эту пригодность и призвание человека так, что мы были бы в состоянии указать ему его место, мы решили бы коренную проблему жизни, потому что ему было бы почти наверное гарантировано удовлетворение своей жизнью. Но пока этого нет, мы можем только указывать на коренное значение этого вопроса и стремиться подвигаться вперед в этом направлении.

Как обстоит дело с привлечением новых кадров в ряды педагогов в современном культурном мире? Ответ на этот вопрос должен предстать перед нами на фоне сознания, что здесь, как мы это уже отметили, перед нами сфера производства самого дорогое блага, живой силы, для которой и во имя которой все и совершается в человеческой жизни. И вот если мы на минутку перенесемся на точку зрения высшей, далекой от нас, культуры,— скажем на 500, на 1000 лет вперед и с высот ее взглянем на современный культурный мир, на его отношение к учителю и детям, то мы увидим изумительную картину: в ряде производств,—

выражаясь современным термином,— производство живой силы поставлено позади всех других профессий в современном обществе,— как в отборе живой силы, так и в подготовке ее и в ее оплате и положении. Нет сомнения, что из интеллигентских профессий учительская стоит безусловно на последнем месте, хотя всякому должно быть понятно, что должно из этого получиться в реальной жизненной обстановке. Мы можем все еще до сих пор повторить старую мысль Платона и Гегеля, что платье свое изготовить мы поручаем лучшим мастерам, а о выборе мастеров, которые должны воспитать наших детей, мы меньше беспокоимся.

Что это остается в силе еще и до сих пор, это лучше всего видно из того, что в большинстве своем в ряды педагогов становятся остатки от других профессий,— в большинстве случаев только те, кто не нашел себе места на других путях. Группа тех, кто пошел туда по призванию, отказавшись от других возможностей, необычайно мала, потому что это идейные подвижники. Чтобы понять и объяснить это явление необходимо вспомнить, что положение прислуши, живущей на всем готовом при 10—15 рубл. жалования, лучше положения учителя. Можно было бы привести еще ряд других причин, но на этом нет смысла останавливаться. Всем хорошо известно, что профессия учителя рисуется не в привлекательных красках,— это красноречиво показывают анкетные данные из ответов детей на вопрос о выборе профессии. По этому поводу Мюллер-Фрейенфельс справедливо говорит в своей книге „Bildungs- und Erziehungsziele“, стр. 29 о социально-правовой загнанности учителя: „Она есть не следствие, а причина часто встречающейся пониженнной личной ценности учительского сословия... А, ведь, право же нет оснований считать более почетным делом судить преступников, сращивать переломы ног или строить машины, чем образовывать юных людей, будущих носителей всех вообще культурных ценностей!“. Было бы странно, если бы мы стали закрывать глаза на действительное положение вещей. Вероятно, оно имеет свои объективные основания; может быть, государство сейчас у нас в частности не в силах дать сюда те ресурсы, которые нужны были бы безотносительно, но эта сторона находится вне нашей компетенции. Наша обязанность говорить о том, что нужно в нашей сфере. Нет более губительной экономии, чем в области народного образования, хотя бы уже потому, что это ведет к огромным перетратам позже на больницы, места заключения и т. д. С этой точки зрения становится вполне понятным и целесообразным тот факт, что разбитая и подавленная Германия провела уже ставки для учителей, которые даже для начинающих не спускаются ниже ста рублей в месяц на наши деньги. Таков был ответ

на то, что даже нетребовательный женский труд за последние годы отшатнулся от учительской профессии, так как на учительское жалованье просуществовать оказалось невозможным. Мы уже указывали, что в Германии % девушек, избравших учительскую профессию, понизился с 50 до 6—7%. В том, что молодежь не увлекается перспективой стать учителем, нельзя видеть повода к выводу, что им представляется учительская профессия вообще отрицательной. Ведь, из того, что теперь сильно повысился процент молодежи, увлекающейся промышленно-техническими и экономической областями, мы не вправе умозаключить, что они почувствовали большее призвание к торговле и промышленности. Все дело в том, что: 1) здесь лучше обеспечивающий заработок, 2) здесь нет того задворочного характера, который был присущ учительской работе, и необходимости работать в захолустье и часто в одиночку. Что же касается естественных шансов, то казалось бы, есть основание в направлении педагогической профессии ждать большей склонности потому, что родителями будут почти все. Детей любят почти все и новой жизни хотят почти все. И тем не менее жизнь показывает, что следом за педагогической профессией идет в общем недобрая репутация, и на весах жизни, там, где столкнутся разные возможности с педагогической, больше всего шансов на то, что перевесит не та чашка весов, на которой лежит педагогическая профессия.

С точки зрения культурных и государственных интересов этот вопрос о привлечении свежих, действительно призванных сил в ряды учителей, как и педагогов вообще, есть вопрос огромной важности. В порядке общего обзора отметим то, что нам представляется наиболее существенным.

Прежде всего необходимо, конечно, и в этой сфере создать условия наиболее благоприятного естественного отбора, когда данной профессии объективно оказывается присущим привлекательный характер. Сюда должно быть отнесено прежде всего материальное стимулирование, — лучшая оплата, способная конкурировать с другими профессиями. Это важно тем более, что учительская профессия большей частью лишена возможности добавочных заработков и претендует на все силы человека, захватывая даже его частную жизнь, требуя не ремесла, а призвания. Такие материальные побудители привлекательного порядка должны ити не только из нормальной оплаты труда, которой государство должно показать, что оно считает эту профессию особенно важной и ценной, но и в форме расширения перспектив, которые открывает данная профессия, — будет ли это достигаться периодическим повышением окладов или возможностью перехода в высшие ступени школы, это уже другой вопрос. Важно только, чтобы круг возмож-

ностей и материально не замыкался и не лишал видов на будущее. К числу материального естественного стимулирования надо отнести и оборудование школы, чтобы она давала возможность учителю работать и с детьми, и над собой. Если мы раньше его отношение к среде, школе и обществу в разных его формах брали с точки зрения того, что учитель может вскрыть сам, то теперь мы отмечаем, что они должны обещать ему и дать, привлекая его: сюда могут быть отнесены все ресурсы на поддержку школы, как библиотеки, журналы, музеи, союзы, помещение и многое другое. В частности с этой точки зрения должны быть отмечены курсы повторительного и повышающего порядка, съезды, возможность конференций и кружковой работы, требующих в отдаленных углах в особенности известных средств.

Арсенал таких средств, которые может использовать государство в интересах увеличения привлекательности и общественного веса педагогической профессии и которые можно было отнести в группу организационных средств, очень велик. Сюда надо отнести не только внешнюю организацию педагогической работы школы в более благоприятную для работы учителя сторону, но и целый ряд условий, касающихся внутренней стороны его работы. Прежде всего крайне необходимо, срочно необходимо устранить колоссальную перегруженность учителя, так как она несет с собой не только истощение и упадок, но она уничтожает возможность учиться и работать над собой, без чего педагогу нельзя быть.

Очень важно устраниć одно условие, которое находится в резком противоречии с существом дела и разумом и определяется посторонними житейскими мотивами. Я говорю о том факте, что ежегодно целая армия кончающей педагогические учебные заведения молодежи прямо со скамьи отправляется в глухие углы, часто на полное одиночество. Таким образом первое время, когда особенно нужна помощь и возникают самые тяжелые сомнения, юный педагог может остаться один и без достаточной помощи, потому что кружки и конференции не заменят ему постоянной помощи опытных людей, которая так нужна ему на первое время. Общеизвестно, что этой перспективы — остаться на первых порах одному — молодые педагоги боятся больше всего. Молодые учителя должны на первое время назначаться только в те школы, где есть более опытный педагог, с известным опытным стажем. Педагогически и организационно было бы правильно установить известный минимум (два года?), после которого можно назначать молодых учителей в школу, где они работают одни.

В связи с этим особенную ценность приобретает современная идея превратить инспектора народных училищ

в инструктора-консультанта, не отнимая у него некоторых контрольных функций. Ясно, что эту функцию инструктор выполнит только тогда, когда он будет вооружен сам хорошим педагогическим образованием и опытом и не будет являться налетом и мимоходом. Роль такого консультанта может быть действительно необычайно велика, как она в действительности в лице неподготовленных людей может только привести к тяжелому подрыву школьного дела и авторитета педагогики. Такой советчик обозначает волю государства поддержать учителя не только материально, но и культурно-научно, если этот инструктор стоит на высоте положения. В его лице учитель тогда увидит не контроль, которого надо опасаться, а опору, появления которой он будет желать. К числу таких опорных пунктов должны быть отнесены и упомянутые нами раньше курсы, музеи, дома просвещения и т. д. при правильной их организации. В идее это достаточно энергично отметила современная постановка в Советской России.

К числу важных стимулов принадлежит предоставление учителю возможности искать своих путей, придав программам характер большей гибкости и предоставив большую свободу действий. В работе учителя всегда должен оставаться аромат творческой работы,—тем более, что никакая программа не в силах охватить и учесть тех индивидуальных положений и условий, в которых придется работать учителю. Это важно отметить особенно потому, что в современности отчасти слышится тенденция канонизировать известные методические пути и программные определения. В этом случае гораздо правильнее взять глубже и продолжить мысль, подчеркнутую в программах ГУС'а. И в этом случае должно быть подчеркнуто, что учитель не должен сводиться на ремесленника и автоматического выполнителя предначертаний, что труд его достаточно свободный и творческий.

В общем все должно быть направлено на то, чтобы обставить учительскую работу, как выполнение не службы только, а как следование своему призванию, потому что только как призвание педагогическая работа может развернуться в плодотворной форме. Сами дети и учащиеся вообще красноречиво говорят нам, как они отрицательно относятся к „службистам“, восставая против чиновничьего, чисто служебного отбывания—хотя бы и исполнительного—своей педагогической повинности. Именно эти мотивы, желание избежать в деле народного образования появления своего рода педагогических невольников и заставляют не только требовать для них нормального материального положения, широкого образования, освобождения их от перегруженности, и т. д., но и настаивать на том, чтобы выбор

педагогической профессии совершался тогда, когда индивид все-таки больше в состоянии осмыслить свои склонности и направиться на этот путь по собственному желанию, хотя и в итоге учета реальных условий, оказывающих на него давление в этом направлении. Этим будет создана благоприятная эмоционально-волевая установка и усиlena возможность увлечения педагогическим делом. Огромная же масса детей, брошенная в специальные педагогические учебные заведения по воле старших, открывает простор всяkim отрицательным случайностям.

Приходится пожалеть, что вопрос о возрастной пригодности учителя пока что не подвергся достаточно основательному изучению, чтобы можно было здесь указать некоторые устойчивые выводы. Напомним только, что некоторые авторы отмечали большую пригодность молодых учителей для среднешкольной работы, чем для работы с детским возрастом, и большую пригодность пожилых учителей для детского возраста. Из этого наблюдения нельзя делать общего правила, а здесь можно говорить только об общей тенденции. Основания такого наблюдения лежат, повидимому, в том, что отрочество и юность нуждаются в автономных путях и в психологически более равных и близких отношениях, в то время как детство еще нуждается в непосредственных, часто чисто родительских авторитарных заботах о себе, на которые легче идет более пожилой человек, как он вообще оказывается более способным проявить снисходительность и спокойное взрослое покровительство, чем более молодой человек, сам еще горящий всем пылом жизни. Именно этот пыл и устремление к жизни и борьбе и делает его более подходящим соратником для отроческого возраста, для понимания которого нужна большая близость к нему и в возрастном отношении. Сейчас было бы преждевременно говорить о степени основательности этих предположений, пока нет действительно научных данных; и это тем более, что фактически использовать возрастную дифференциацию учительства пока совершенно невозможно,—очевидно, и в будущем отбор учителей должен будет протекать в форме довольно сложного учета различных сторон. Таким образом пока этот вопрос о возрастной пригодности все еще остается просто необычайно интересным теоретическим вопросом, который заслуживает того, чтобы его подвергнуть тщательному исследованию.

Громадный жизненный интерес представляет другой вопрос на который отчасти обратили уже внимание на Западе, но о котором не говорят совсем у нас, хотя он превращается в проблему громадной важности. Я говорю о проблеме пола в учительской профессии. Постепенное заполнение кадров учительства женщинами идет настолько

далеко, что, например, в Америке самый термин „teacher“ (учитель) обозначает учительницу и в американских книгах вы постоянно находите в отношении к этому слову употребление местоимения „она“, а для указания на учителя — мужчину приходится прибегать к пояснительному слову. В наше время там количество женщин в рядах учительства составляет чуть ли не 90% и в Америке из этого делают теперь важный государственный вопрос. Это преобладание заметно и в других странах. Оно необычайно быстро растет и у нас. Чтобы убедиться в этом, достаточно приглядеться к составу учащихся в педагогических учебных заведениях, где группы лиц мужского пола тонут в общей массе лиц женского пола. Причин, объясняющих это явление можно найти много, и прежде всего ответ дает нам низкая оплата труда учителя, которой легче довольствуется женщина. В данном случае центр тяжести лежит для нас не в объяснении причин этого явления, а в том, что оно педагогически должно быть отмечено как явление ненормальное, способное принести много вреда делу воспитания и образования молодежи.

В самом деле. Только беспросветный догматизм может проглядеть то, что вполне твердо устанавливает наука и жизнь, а именно, что в психологии и в чисто физических возможностях мужчины и женщины есть существенные различия и что их воспитательное воздействие далеко неодинаково. Нет нужды вдаваться здесь в эту область дифференциальной психологии; приходится только пожалеть, что этот вопрос об особенностях полов переплели с вопросом о женском равноправии, с которым он по существу имеет столько же общего, как и с мужским равноправием. Если угодно, было бы гораздо последовательнее с точки зрения защиты прав женщины на участие в культуре защищать именно ее особенности и способность внести нечто свое. Дело тут в том, что в области воспитательного воздействия создается крайне нежизненная односторонность, от которой теряют все стороны. Уже в трактовке совместного обучения все авторы соглашались во всяком случае в одном, что совместность должна быть проведена и в преподавательском составе. Между тем, пока что, мы прошли через две крайности, мужской монополии и теперь на горизонте женская монополия на учительскую профессию. Все стороны школьной жизни указывают нам на то, что при одностороннем составе исчезнет обслуживание целого ряда сторон, как в области воспитания физических упражнений, работы, силы, так и в области образования и интересов умственных, где у мальчиков и девочек, как и у мужчин и женщин, как это показывает любое обследование, далеко не совпадают интересы, например, в технике, в области исторических

объективных событий и т. д. То же нужно отметить во влиянии учителей на учащихся, в путях и средствах дисциплинирования, в области полового воспитания, в организационной работе и т. д. Конечно, нам могут указать на массовые деревенские школы, в которых часто учитель или учительница остается один или одна. Но это вынужденное одиночество от этого не становится нормальным явлением; мы можем с ним мириться, как с известной необходимостью, но вместе с тем видим в этом организационный вопрос, который как-то должен быть разрешен, или во всяком случае принят во внимание.

Может быть, когда психотехнические исследования и методы подвинутся достаточно вперед и положение учителя станет настолько привлекательным, что туда двинется масса кандидатов, явится возможность прибегать и к психологическому исследованию по крайней мере общей пригодности претендентов на роль учителя. Тогда может представиться возможность оградить их хотя бы от грубых ошибок, когда на путь учительской профессии идут люди, которым она совершенно не по плечу и не по натуре. Но сейчас у нас нет ни того, ни другого условия и, вероятно, пройдет еще много времени, прежде чем явится возможность выбирать со всей подобающей требовательностью. При этом все-таки постоянно нужно иметь в виду, что увлечение каким-либо делом еще не является надежной гарантией того, что данное лицо пригодно для данной работы, а констатирование пригодности еще не решает вопроса о желании индивида работать в данной области. Во всяком случае такому психотехническому определению пригодности отдельных лиц к педагогической профессии должно предшествовать самое тщательное изучение структуры учителя, как она требуется всем укладом современности и всем существом школьного дела.

Какое большое значение может иметь включение педагогического образования в общие высшие учебные заведения для привлечения новых и разнообразных сил в сферу педагогических интересов, об этом мы уже говорили в главе о педагогическом образовании. Там мы отметили не только то, что выигрывает педагогическое образование от общения с другими специальностями, но также и то, что когда педагогика предстанет перед молодыми людьми не как ограничение, а как дополнение и расширение горизонтов и их возможностей, тогда в эту область пойдут многие из тех, кто теперь считает для себя недопустимым самую мысль о роли учителя.

Отметим коротко также и то, что ряд авторов придает большое значение проверке педагогических сил, уже находящихся на работе. Таких средств проверки указывается

очень много. Интересно, что в американской школе идет выработка многочисленных тестов для этой цели. Так, Брукс в своей книге „The Improving schools by standartizing tests“ (Повышение уровня школьной организации путем стандартизованных тестов, гл. VII) описывает те тесты, к которым он прибегает в качестве инспектора - инструктора школ в определении пригодности учителей. Он берет средне-арифметический балл из тестов отдельных учеников; затем смотря по тому, имеет ли он дело с учащимся выше или ниже среднего, нормального уровня, вычитает или прибавляет разницу между стандартом и коэффициентом одаренности, т.-е., если одаренность выше стандарта, то он вычитает, если ниже, то он прибавляет коэффициент, чтобы исключить то, что не зависит от учителя, как одаренность и т. д. Таким образом, по мнению Брукса, получилась возможность объективно определять продуктивность работы учителя успехами учащихся, которые он также определял с помощью определенных тестов. В какой мере можно такие результаты считать действительно измерением, это мы не можем обсуждать в данной работе.

В поисках мерила учительского успевания всплыли и такие меры, как опрос учащихся, который может с необыкновенной легкостью выродиться в демагогическое средство большой разрушительной силы. Это средство не отпадает совсем; отношение учащихся к учителю должно учитываться как очень важный момент при оценке деятельности педагога, но это отношение должно устанавливаться иным путем, путем наблюдения, путем попутным, незаметным для самих учащихся. В конце концов руководители школы без труда могут установить это отношение, и большей частью хорошо знают его. Не надо забывать только, что это отношение учащихся слагается на почве не одного только успешного или неуспешного преподавания, что тут большую роль играют предъявляемые требования, отношения между педагогами, сравнение, обстановка и многие другие факторы. Прямое свидетельство учащихся, за исключением крайних случаев, еще потому является совершенно недопустимым средством, что оно создаст такие взаимозависимости, которым не рады будут все стороны, откроется возможность таких конфликтов, которые равносильны прямому разложению. Отношение учащихся, таким образом, должно быть взвешено вместе с целым рядом других факторов.

Проблема определения пригодности учителя тогда, когда он уже на работе, приобрела особенную остроту отчасти по условиям нашего времени, когда в ряды педагогов вошло много людей, не чувствующих призыва к этой сфере и загнанных туда чисто внешними условиями самого разнообразного порядка. Конечно, и в самых благоприятных

условиях работа педагога не может быть бесконтрольной; я уже раньше отметил, что ни одно жизнеспособное государство не может отказаться от своего права определять школу в ее основных чертах; известные стимулы идут и от контроля и на это мы не можем закрывать глаза, идеализируя педагогическую действительность. Но установление неудач учителя должно представлять в настоящем свете. Оно необязательно ведет к устраниению его. Здесь особенно существенно отметить, когда мы имеем дело с человеком, который искренно интересуется педагогическим делом и хочет работать в школе, что важно открыть истинный источник неудач и устраниить его, сохранив рабочую силу для школы. Так может оказаться, что данный учитель работает в неподходящей на него объективной обстановке: например, он не подходит к деревне или, наоборот, к городу; не находит своего места в школе первой ступени или наоборот: ему лучше дается метод или сфера, которая имеется в другой школе; часто причина лежит в неслаженности или в неблагоприятных отношениях в рядах самого училищства; иногда учитель терпит неудачу потому, что он взял на себя группу, с которой он расходится структурно-психологически; ведь, сплошь и рядом попадаются такие группы, которым нужен руководитель особого уклада, потому что у них особый уровень, особые интересы и особое волевое устремление. С переходом в другую группу учитель может снова начать делать положительную работу.

Таких путей можно указать и надумать много. Но это все больше вопросы практической организации школьной работы, на которых там и следует остановиться. Как бы ни были остроумны все эти методы проверки работы учителя, все-таки основным остается определение его пригодности во-время,—именно тогда, когда речь идет о выборе профессии и об образовании и подготовке учителя. Туда, в профилактику педагогики и должен быть перенесен центр тяжести. Человек, пришедший по призванию в школьное дело и получивший хорошую подготовку, сам скорее всего отыщет себе свое место, а при неудачах осознает причины и найдет исход.

Таким образом мы снова возвращаемся к основному фактору, который имеется в руках государства и который должен создать прежде всего благоприятную почву для удачного решения вопроса о привлечении наиболее пригодных сил в ряды учителей: это — чисто экономическая сторона, материальное улучшение положения учителя, которое могло бы не только конкурировать с привлекательностью в этом отношении других профессий, но и побеждать их. Тогда молодежь в своих лучших представителях легче пойдет на этот путь, в эту сферу основного государ-

ственного производства. Много раз уже указывали на то, что экономия в этой области равносильна растрате. Особенно острым этот вопрос становится в наших государственных условиях, когда речь идет не о простом обслуживании жизни с устоявшимися требованиями, а о строительстве новой жизни. Здесь учителю, заботе о нем должно принадлежать первое место, потому что в его лице это будет в сущности забота о тех, кому должна принадлежать жизнь,— о новом человеке в новых общественных и культурных условиях. Избитое утверждение, что без науки и культуры нет социализма, и обозначает вместе с тем требование лучших сил в ряды учительства, а чтобы они пришли туда, необходимы прежде всего повышенные благоприятные условия для этого вида труда. Без этого новой школы не будет, какие бы блестящие программы и методы мы ни вырабатывали.

ОГЛАВЛЕНИЕ.

	Стр.
Предисловие	3—4
1. Введение:	5—9
2. Понятие учителя и его содержание	10—22
3. Структура учителя	22—60
4. Учитель в оценке учащихся	60—79
5. Об образовании учителя	79—104
6. Об образовании учителя (окончание)	104—127
7. Образование учителя и практика	127—138
8. Гигиена учителя	138—163
9. К вопросу о привлечении свежих сил и стимулировании работы учителя	163—173

Другие труды проф. М. М. Рубинштейна

1. Идея личности, как основа мировоззрения, М., 1909.
 2. История педагогических идей, 2 изд., 1922.
 3. Эстетическое воспитание детей, 3 изд., Москва, 1924.
 4. Семейное или общественное воспитание? 2 изд. М. 1918.
 5. Платон-учитель, Иркутск, 1920.
 6. Основы трудовой школы, 2 изд. МНПР. ДВР., 1921.
 7. Жизненные комплексы в трудовой школе, 2 изд., М., 1925.
 8. Психология и педагогика юности, М., 1926.
 9. Социально-правовые представления и самоуправление у детей, М., 1926.
 10. Половое воспитание с точки зрения интересов культуры, М., 1926.
 11. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой, 4 изд., М., 1927.
 12. О смысле жизни, ч. I, Ленинград, 1927.
-