**ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ**

**Прот. Василий Зеньковский**

1. Поскольку дело воспитания свободно в постановке своих задач, поскольку оно не стеснено тем, что ему навязывается обществом или государством, оно всецело обращено к личности ребенка, направлено на развитие и раскрытие личности, ее своеобразия, ее даров и сил. В этом смысле понятие личности является основным и центральным понятием педагогики,- и чем больше педагогика руководствуется этим понятием, тем настойчивее она выдвигает его основополагающее значение. Можно прививать детям какие-либо навыки, сообщать те или иные знания, если это требуется жизнью, но с педагогической точки зрения ясно, что любая программа воспитания должна быть такой, чтобы эти навыки и знания не внешне, не механически закреплялись в личности, но связывались с ее внутренним содержанием, с ее внутренней жизнью. Педагогически плодотворным можно признать лишь то усвоение навыков или знаний, которое связывает их с жизнью личности для нее самой. В этом превращении извне приходящего материала во внутренне обусловленные силы и движения души собственно и заключается задача воспитания: извне навязанное должно через воспитание стать внутренне необходимым. Этот процесс "интроцепции", как его называет В. Штерн [[1]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%221), вводит в состав личности, во внутреннюю систему ее движений и сил то, что приходит к ней извне: обойти же личность, как-то безлично привить ей что-либо, значит по существу умерщвлять и убивать начало личности. В этом смысле современное педагогическое сознание всецело обращено к личности ребенка; в ее законах, в ритме ее развития, в ее заболеваниях оно ищет руководящих указаний при выработке тех или иных приемов.

Это центральное значение понятия личности для педагогики не означает, однако, что оно является в ней верховным принципом. Ни в метафизике, ни в этике невозможно абсолютирование личности, невозможно это и в педагогике. Личность связана всегда с каким-либо социальным целым, она включена в порядок природы, в своей внутренней жизни обращена к миру ценностей, ищет опоры и восполнения в Боге. Абсолютный характер понятие личности получает лишь в применении к Богу - в человеке же начало личности является умаленным и ограниченным с разных сторон. Метафизический индивидуализм [[2]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%222), т. е. возведение принципа личности в человеке в абсолютное, самосущее начало противоречит системности и единству мира, в котором множественность личностей не устраняет их живой связанности и взаимозависимости. И в моральной сфере начало личности не может быть абсолютировано: сфера ценностей не созидается личностью, а наоборот ее созидает и питает. И в педагогике центральное значение понятия личности не дает права приписывать верховное значение принципу личности. Воспитание, конечно, всецело обращено к личностному бытию, оно не знает другого бытия, оно не может ставить себе целью обезличить дитя, ослабить в нем начало личности. Но если начало личности в человеке не абсолютно, не является самосущим началом, то нельзя говорить о воспитании личности в детях вне содержания самой жизни личности. Нельзя превращать начало личности в какую-то самосущую, ни от чего независимую силу, отделять личность от всего того, что определяет смысл ее жизни.

2. В начале личности, не абсолютном самом в себе, есть все же сияние Абсолюта. Мы поймем смысл этого при изложении системы христианской антропологии,- но в поклонении началу личности quand meme сказывается как раз ощущение этого "луча" Абсолютного Бытия, которое почиет на человеке. Так возникло в педагогике течение, возводящее задачу воспитания личности, как таковой, то есть вне вопроса о смысле ее жизни,- в высшую тему педагогики. Смысл воспитания, согласно этому течению, состоит в том, чтобы дать личности ребенка вообще "раскрыться" - в полноте ее сил, помочь ей творчески осуществить то, что заложено в ее глубине, в основе ее своеобразия и особенности. Это и есть превращение центральности понятия личности в верховный принцип педагогики: вся работа воспитания с этой точки зрения заключается лишь в том, чтобы личность могла свободно творить самое себя, чтобы ее творческие силы не были ничем стеснены. Чем бы ни стала личность; но если она свободно избирает свой путь и находит удовлетворение в той жизни, какую она строит - это оправдано в глазах педагогов тем, что верховное значение принципа личности здесь не нарушено. Это превращает воспитание в сущности в бессодержательную задачу, в чистое развитие принципа личности - независимо от того, во что выльется жизнь личности. Слепое преклонение перед началом личности ведет к педагогическому анархизму, к отрицанию объективных принципов воспитания - как это мы и видим в ряде течении, особенно у Л. Толстого и его различных последователей.

Огромное, однако, число современных педагогов свободно от такого формализма в вопросе о воспитании личности. Веря в творческие силы, заложенные в детской душе, в действенность внутренних факторов душевной жизни, они озабочены однако тем, чтобы обеспечить ребенку здоровое, крепкое, творческое развитие в определенных его линиях. Одни заняты тем, чтобы развить те дарования, какие присущи данному ребенку, укрепить и усилить те психические функции, которые дадут возможность личности наиболее полно и ярко выявить себя [[3]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%223). Другие придают существенное значение развитию социальных сил в ребенке, накоплению в нем социальных навыков, способности проникаться теми задачами, которыми живет общество [[4]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%224). В Америке придают главное значение формированию "характера" - умению проводить в жизнь свои идеи, осуществлять свои замыслы. Идея развития творчества в человеке есть вообще одна из любимых и дорогих идей для современной педагогики, можно сказать - высшая цель, к которой стремиться современное воспитание. Но в американской педагогике к этому присоединяется еще очень четкое определение условий развития творческой силы - это и есть "Charakterbildung", формирование силы, необходимой для реализации творческих замыслов человека. Воспитание характера означает здесь воспитание умения достигать [[5]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%225) поставленных целей, умения овладевать средой и теми силами, какие находятся в данной обстановке.

Все эти определения задач воспитания отходят от чисто формального сосредоточения на развитии личности "вообще" или на идее "гармоничного" раскрытия ее сил [[6]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%226) - они выдвигают на первый план те или иные конкретные цели, в достижении которых усматривают "благо" личности. Нельзя сомневаться в том, что педагогическая мысль движется в этом случае глубокой любовью к детям и чувством ответственности за их будущее, что она стремится дать максимум того, что вообще может дать воспитание. Педагогическое внимание сосредоточено здесь на том, чтобы развить в ребенке те функции, которые сделают его сильным и творческим в условиях современной жизни и освободят его от возможных конфликтов или неверных путей.

В таком педагогическом реализме есть, конечно, много очень ценного. Задача воспитания понимается здесь не так, что нужно вообще помочь ребенку стать "личностью" и "раскрыть" себя,- а так, что принимаются во внимание те стороны человека, в развитии которых обеспечивается "удача" и "благо" личности. Не бесформенный и бессодержательный культ личности, легко заканчивающийся торжеством импрессионизма, имеется здесь в виду, а развитие силы - физической, социальной, силы "характера" - развитие самодисциплины, технических предпосылок творчества, наконец развитие творческих сил в ребенке, насколько они в нем имеются. В таком сосредоточении внимания на крепости, силе, творческой мощи личности есть как раз много реализма, ценность которого особенно велика перед лицом тех многообразных заболеваний личности, которыми особенно страдает наше время. Есть, однако, какой-то невыразимо мучительный контраст между тем, как усиленно выдвигается в воспитании задача развития силы личности, умения ее "найти себя" и "отстоять себя" в сложных условиях современной жизни - и тем, как придавлена, стеснена личность человека в наше время со всех сторон, какой забитой и бессильной сознает она себя. Современная психопатология достаточно разбирается в бесчисленных формах этой угнетенности,- и самое обилие школ, расходящихся в истолковании этой угнетенности, дает возможность глубже и полнее вдуматься в трагедию современного человека. Вот уж когда особенно уместно вспомнить стихи Шиллера, волновавшие Митю Карамазова,- о том, что Церера
"В унижении глубоком
Человека всюду зрит".
"Страшно много человеку на земле терпеть приходится, страшно много ему бед", добавляет к этим стихам Митя Карамазов. Тот же самый мотив реализма, который ставит остро вопрос о развитии социальной, творческой и просто личной "силы" в детях,- он же ставит с чрезвычайной остротой вопрос о том, что та сила, которую воспитание хочет выработать в детях, не предохраняет их от трагедий, от жестоких и мучительных неудач, от безрадостности и даже бессмысленности жизни. То, о чем заботится современное воспитание, конечно, нужно и важно, но оно или не затрагивает основной тайны в человеке, проходит мимо самого существенного в жизни,- или слишком слабо и незначительно, чтобы оказаться способным обеспечить детям "благо". Физическое здоровье, культура ума и чувств, сильный характер, здоровые социальные навыки не спасают от возможности глубоких, часто трагических конфликтов в душе человека, не охраняют его в страшные часы одинокого раздумья. Тема о человеке оказывается шире и глубже, сложнее и запутаннее, чем ее знает современное воспитание.

3. И прежде всего здесь приходится посчитаться со всей той "бездной бессознательного", как выражается Феррьер, в которой таятся различные конфликты, нередко приводящие к душевным заболеваниям, тягостной неврастении или к социальному авантюризму, в который так же порой спасается мятущаяся душа, как она, по выражению Фрейда, спасается от внутренних терзаний в душевную болезнь...

Для педагогики особенно ценно и важно, среди разных современных теорий, учение Адлера - не в том, как он толкует природу человека, а в его учении о психических компенсациях [[7]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%227). Впрочем и работы Фрейда и его школы, если отбросить их односторонность, важны тем, что они раскрыли всю реальность, а главное всю динамичность нашего "подполья". О том, что жизнь души за порогом сознания имеет огромное значение в развитии человека, в ритме (или аритмии) его внутренней жизни, знали давно, но лишь после работ Фрейда, Адлера, Юнга и других психопатологов стала ясна вся напряженность закрытой жизни души, массивная тяжесть того, что "на дне души таится". Конфликты, которые образуют содержание нашего подполья, возникают так "естественно", почти неизбежно, что вся культура душевной периферии, которой обычно занято наше воспитание, кажется просто легкомысленным обходом подлинных трудностей в душе. Если по Адлеру в человеке живет неистребимая потребность социального самоутверждения и если, в силу закона компенсации, накопление опыта неудач развивает в глубине души страстную потребность найти возможность компенсировать этот опыт, не взирая ни на какие препятствия,- то это значит, что в этом направлении должна лежать главная педагогическая забота наша о детях. Можно было бы назвать аксиомой педагогики положение, что мы должны помочь детям в первую очередь тем, в чем они не могут обойтись без нашей помощи [[8]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%228). Конечно, и родители и педагоги чувствуют в тех или иных проявлениях детской души скрытую логику, скрытую напряженность внутренней жизни,-но сосредоточивая задачу воспитания на развитии периферии души, мы словно хотим убежать от серьезных задач, стоящих перед нами. Можно сказать и больше: "периферийность" нашего воспитания, его современных форм сама является часто источником разнообразных осложнений в детской душе. Очень многие конфликты в детской душе создаются нами самими. Мы этого не замечаем, дети тоже забывают об этом, но те раны, те внутренние обвалы, которые совершаются в юной душе, замирание творческого огня и переход линии банальности и обыденщины, - все это остается в детях часто навсегда. Современная психопатология, а за ней и современная криминология побуждают переносить именно на детство возникновение тех внутренних диссонансов, тех сил саморазрушения, вкуса к извращениям (конечно, не в одной лишь сфере пола), тех надломов, которые изнутри губят душу. Нельзя игнорировать всего этого, нельзя не отдавать себе отчета в том, что целостность - столь излюбленная и действительно нужная нам - заключается вовсе не в "гармоническом" развитии души (т.е. ее периферии!), а в установлении условий внутреннего равновесия самообновления души.

4. Величайшей загадкой и в то же время важнейшей темой для воспитания является начало свободы в человеке. Это начало свободы таинственно и глубоко - тут действительно дело идет о центральной "тайне" (mysterium libertatis) в человеке. В сознании этого современное воспитание хочет быть свободным, хочет идти навстречу свободе ребенка. Поскольку оно решительно порывает с тем довольно бесцеремонным навязыванием детям разных требований, правил, которое отличало воспитание прежнего времени, поскольку современное воспитание хочет быть внимательным к запросам и интересам ребенка, к его внутреннему миру, к его желанию самому определять свой путь,- оно угадывает величайшую правду о человеке, о детской душе - правду о том, что все подлинное в человеке может быть только свободным, идущим изнутри. Уважение к детской индивидуальности, признание права ребенка на то, чтобы идти "своим" путем - иметь свои вкусы и интересы, сознание того, что внутренняя динамика души противится всякому принуждению [[9]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%229) - все это настолько укрепляет идею свободы в современной педагогике, что вне ее нельзя и мыслить воспитания. Но идиллический, наивный взгляд на свободу давно уже исчез [[10]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%2210), после тех крайностей, в какие вылилась идея свободного воспитания у Толстого; вообще в течении педагогического анархизма, тема свободы, оставаясь основной и неустранимой, раскрылась во всей ее загадочности. Что значит свобода в детской душе, каковы ее условия, каково место ее в человеке? Идея свободы выражает самое глубокое, самое индивидуальное, неразложимое в человеке, в ней есть не только отсвет абсолютного, что ее делает подлинным божественным даром,- в ней есть что-то призывное и преображающее. Свобода светит человеческой душе, не как реальность, не как данная ей сила, но как возможность, как задание,- и как раз в идее свободы есть начало освобождения человека от власти природы, от своего прошлого, своих привычек и страстей. Свобода дана и не дана. Еще Джон Ст. Милль сознавал, что для воспитания необходим, как он говорил, "предрассудок свободы",- и тут есть то вечное, что свобода не есть нечто изначала данное-ее поистине надо "завоевывать", ее нужно утверждать и находить. Свобода связана в нас с тем, что дух наш смотрится всегда в бесконечное [[11]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%2211), томится в нем,-и это томление уже само по себе вносит начало свободы. В сознании свободы раскрывается впервые путь творчества; в этом смысле можно сказать, что задача воспитания в том, чтобы зажечь душу идеей свободы, привести к свободе, взволновать и вдохновить душу идеей свободы. Свобода не дана, а задана - но не в смысле чего-то надуманного или выдуманного; она нужна душе, как живая вода, сообщающая ей жизнь, дающая ей крылья. Потому и бессмысленен педагогический анархизм или утверждение, что в ребенке есть свобода. В воспитании дело идет об "освобождении" [[12]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%2212), т.е. о восхождении к свободе. Однако это утверждение не следует понимать так, что свобода в ребенке лишь потенциальна: она есть и в детской душе, но только она глубже сознания, в силу чего она имеет иной смысл, чем свобода в зрелой душе. Но воспитание работает над эмпирической личностью, над той ее частью, которая связана с миром вещественным и социальным; духовные силы ребенка (в том числе дар свободы) создают возможность и основу воспитания, но они не создаются воспитанием. В этом смысле воспитание имеет задачу помочь ребенку стать свободным, обрести свободу.

Но здесь-то и встает перед нами вся трагическая особенность современного воспитания. Оно верит в свободу, потому что глубоко ощущает ее основное значение в судьбе человека; оно стремится "освободить" дитя, т. е. дать ему силу самообладания, возможность подниматься над случайными, периферическими желаниями,-оно, наконец, хочет сделать свободу творческой. Но дар свободы - великий, но и страшный дар; без него не цветет, не раскрывается личность, но в свободе же источник всех трагедий, всех испытаний человека. Свобода ставит нас неизменно и неотвратимо перед дилеммой добра и зла - и как часто свобода, подлинная, глубокая, блистающая всеми дарами человеческой души-уводит нас на путь зла и разрушения- себя и других! Если нельзя ставить задачей воспитания развитие начала личности вне связи со сферой смыслов,- то еще менее можно развивать свободу, не обеспечивая ее связи с добром. А как это обеспечить? В том ведь и сущность свободы, что она не может быть заранее определена в своих актах: чем глубже наша душа, тем яснее выступает в ней иррациональность свободы, ее хаотичность и аритмия.

Для педагогического сознания все это ставит очень мучительный и роковой вопрос. Вне развития свободы нет смысла в воспитании,- оно превращается вне свободы в дрессировку, в подавление личности и унижение ее. Но развивать свободу - не значит ли углублять в детях право "выбора", возможность ухода в сторону зла? Не нужно быть придирчивым к современности, чтобы признать; что современный человек не умеет отстоять в себе добро, что он чрезвычайно легко поддается соблазнам и искушениям. Зло стало таким открытым, дерзким и часто безнаказанным в современной жизни, что оно легко отстраняет добро в душе. Нельзя уклониться от этой проблемы под тем предлогом, что каждый человек сам ответственен за себя, что наша задача только "поставить на ноги" дитя,- а куда оно пойдет, став на ноги, это уже не наша забота. Такая позиция не только недопустима, но она педагогически преступна: жизнь слишком полна трагедий, сил саморазрушения, чтобы об этом не думать. Идиллия в этом вопросе недопустима - перед детьми слишком рано обнажаются тайны жизни, слишком рано открывается темная сторона ее.

5. Все это ставит очень остро и ответственно вопрос, от которого не смеет отвернуться педагогика, вопрос о том - как обеспечить связь свободы и добра? Для педагога бесспорна правда свободы, но несомненно и то, что эта правда гибнет и топчется, когда свобода ведет к злу. Как же подлинно обеспечить то, чтобы свобода внутренне и подлинно была связана с добром? Как превратить начало свободы в источник творчества, а не произвола, восхождения к добру, а не служения злу? Свобода так часто переживается людьми, как бремя,- и не только в наше время, когда индивидуум жаждет раствориться в массе, в коллективе и спешит отказаться от своей свободы. Вся "тайна" свободы в ее странной антиномичности-в ее глубокой связи с самой основой личности и в ее "неустроенности", в возможности срыва, ухода во власть страстей. Свобода больше смущает, чем помогает, больше обременяет, чем окрыляет: "благие порывы" так легко оказываются смятыми, бессильными, и лишь в горьком раскаянии после совершенного греха сознаем мы всю реальность свободы, которая была в нас и которой мы все же не владели.

В свете этого по-новому освещаются те задачи воспитания, о которых мы говорили выше. Устроение и развитие периферии души, и наличность тяжелых конфликтов в глубине подсознательного заставляет сомневаться в том, что мы правильно понимаем задачи воспитания. Но загадка свободы, ее правда и ее невместимость, ее ценность и возможность зла через свободу ставят еще более серьезную и трудную проблему. Как связать в душе ребенка дар свободы с добром? Как наполнить развитие разных сил в человеке глубоким смыслом, связать душу с миром ценностей - не минуя свободы, а через свободу? Развитие дара свободы в ребенке не может быть понято формально, мы не можем уйти от ответственности за то, станет ли дар свободы источником греха или проводником правды.

Это есть великая проблема зла в человеке - которая предстает педагогическому сознанию, конечно, с большей остротой и напряженностью, чем она ставится в философии, в чистой этике. Мы не только ответственны за дитя, но еще в большей степени вопрос о зле стоит для нас остро потому, что мы имеем дело не с человеком "вообще", в его отвлеченности, а с живыми детьми, благо и счастье которых нам дороже всего на свете. Проблема воспитания добра или направления ребенка к добру есть не частичная проблема воспитания, а главная и основная проблема. В этой-то задаче мы становимся лицом к лицу с загадкой свободы, с невозможностью принудительно привести дитя к добру, с мучительным сознанием того, что вся работа воспитания может быть сведена к нулю этим началом свободы. Глубина свободы в человеке, если угодно, мешает воспитанию, но что бы ни говорили, нельзя воспитать к добру как-то помимо свободы и вне ее. Добро должно стать собственной, внутренней дорогой, свободно возлюбленной темой жизни для ребенка,-и то, что добро нельзя "вложить", что никакие привычки, заученные правила, устрашения не могут превратить добро в подлинную цель жизни - это превращает ранее упомянутые цели воспитания во что-то бесконечно маленькое, вторичное. Есть какая-то непобедимая пошлость в том, чтобы в воспитании забыть о центральности, существенности темы добра, чтобы ее отодвинуть куда-то, сложить с себя ответственность за нее, предоставить ее "свободе" ребенка и отказаться от того, чтобы "вести его" к добру. Когда так говорят о свободе, то в сущности играют словами: ведь вся загадка свободы в человеке в том и состоит, что свобода не связана изнутри в нас с добром [[13]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%2213).

Можно было бы, конечно, отодвинуть проблему добра, освободить воспитание от задачи развития добра в душе ребенка. Такой аморализм в педагогике означал бы, однако, лишь отсутствие в нас любви к детям, подлинной заботы о них. Спорить о том, входит или не входит тема добра в задачи воспитания, не приходится-скорее надо бояться того, что самую эту тему понимают, отделяя ее от начала свободы, сводят просто к насаждению добрых привычек, к подавлению или ослаблению дурных движений души. Постановка вопросов так называемого морального воспитания вне трагической темы свободы очень часто встречается и в современной педагогике - и как раз там, где есть склонность к педагогическому натурализму [[14]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%2214). Трансцендентализм в педагогике свободен от этой ошибки, он отчетливо выдвигает положение, что моральное воспитание есть воспитание к свободе и через свободу [[15]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%2215). Но отчетливая постановка этого вопроса выводит нас далеко за пределы той остановки на периферии души, которая так свойственна современной педагогике. Не приспособление ребенка к жизни, а развитие в нем сил добра, обеспечивание связи добра и свободы должно составлять цель воспитания: приспособление (функциональное, социальное и т. д.) к жизни имеет ведь чисто инструментальный характер. Добро в душе не рождается ни от физического здоровья, ни от хороших социальных навыков, ни от развития творческих сил: оно также невыводимо из периферии души, как ныне в психологии мышления признается сознание идей (в актах так называемой идеации) невыводимых из чувственного материала знания.

6. Мы не раз говорили о том, что одна из главных задач педагогики - осмыслить и обосновать, можно сказать - "оправдать" веру в детскую душу. Только та педагогическая система, в которой получает свой надлежащий смысл эта вера, правильно освещает самую "суть" воспитания. Но в свете всего сказанного выше обоснование веры в детскую душу, не отрицая значимости эмпирических сил, явно относится не к ним. Дитя может быть подготовленным к "технике" жизни, оно может даже развить творческие силы в себе,- но как все это будет связано с добром? Есть ли вообще в детской душе некий залог добра, на который можно было бы опереться в стремлении развить в нем волю к добру и тем изнутри связать начало свободы с добром? Если есть некий "залог добра",- не простая "категория духа", формально ставящая тему морали, но живое и подлинное приобщение к Добру, как вечному началу,-то в каком отношении оно стоит к человеку, как его понимает современная мысль? Нам нужна вера в детскую душу, но ее нельзя объявлять "предрассудком" и в то же время на нее опираться; нам нужна вера в человека, но она должна быть "bene fundata", как говорил Лейбниц.

Все воспитание воодушевляется верой в возможность преображения и просветления души человеческой,-но это предполагает некий "залог добра", живущий в душе независимо от естественной диалектики его жизни.

Новый свет, неизбежно осложняющий всю эту тему, бросает на затронутый вопрос то, что жизнь может оборваться раньше, чем воспитание добьется своего. Смерть опрокидывает всякие расчеты, но особенно бессмысленна и трагична она в отношении к тому духовному созреванию, которое идет в человеке. Смерть принижает человека, как торжество природы над ним,- и философия смерти как будто оправдывает натуралистический подход к человеку. Но бессмыслица смерти, возможность того, что весь план воспитания детей в один момент теряет всякое значение, не может зачеркнуть все же того более глубокого подхода к человеческой душе, о котором мы говорили выше. Мы сказали, что смерть "принижает" человека; да,- но и углубляет тайну его бытия, бросая новый свет на смысл жизни, на иерархию задач, разрешаемых жизнью. Свет, идущий от смерти, не делает ли человека как раз более значительным, чем мы склонны думать о нем? Тема смерти настойчивее, чем что-либо другое, ставит проблему отношения к вечности,- и та вера в человека, которая сама освобождает педагога от плена пустякам и мелочам жизни, здесь не получает ли новый смысл? Тайна смерти не может не тревожить педагогическое сознание, требуя такого подхода к детской душе, который не отменял бы смысла в нашей ежедневной работе с детьми. Перед лицом смерти мысль о детях, забота о них, проникновение в глубину того, что в них совершается, ставит вопрос о нахождении внутренней связи между воспитанием к жизни и "воспитанием" к тому, что есть за смертью. Эта тема неустранима для педагогического сознания. Нельзя детей вести так, чтобы тема смерти была чистой бессмыслицей; в нашей педагогической обращенности к ребенку есть глубокое сознание ответственности, есть напряженность заботы о всех ступенях и формах его бытия - и это одно не позволяет выключить тему смерти из педагогических размышлений. Поскольку мы сознаем, что служение добру не ограничено законами жизни, не исчерпывается правилами жизни, поскольку мы приобщаемся началу вечности в самой идее добра,- постольку сама жизнь предстает перед нами, как неизгладимое сочетание вечного и преходящего. Смерть не может зачеркнуть того, что уже здесь сопряжено с вечностью,- и это значит, что в теме смерти углубляется, а не меняется перспектива воспитания. Как лучи вечности пронизывают нашу жизнь и осмысливают ее, так и воспитание должно связать требования жизни с законами вечности. Воспитание должно готовить к жизни во времени, но и к жизни в вечности - к жизни земной и к жизни вечной.

Надо понять, что это все не риторика, не надуманное осложнение педагогической мысли, а наоборот-неустранимая тема ее. Надо понять, что связывание в воспитании проблем земной жизни с темой вечности не вытекает из религиозного обоснования, а наоборот его требует. Потому и необходимо религиозно осмыслить вопрос воспитания, что есть смерть, есть неизбежный разрыв в движении души к ее целям. Как правильная философия жизни должна быть построена так, чтобы в ней был дан ответ на то, что есть смерть и куда ведет она нас, так еще более тема смерти должна быть связана с философией воспитания. Если в свете смерти многое в жизни открывается в своей ничтожности и незначительности, если многое оказывается пустым и ненужным, то еще более ненужным, обидно пустым может оказаться в свете смерти многое их того, чем мы заняты в воспитании [[16]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%2216). В теме смерти все вообще светится двойным светом - земного и вечного бытия - в их взаимной связанности. Оставаясь в условиях земной жизни, мы ведь уже здесь живем в вечности - такова основная интуиция религиозного сознания. И только в этой интуиции, в этом сознании соединенности земного с вечным до конца раскрывается основной смысл нашей заботы о детях, нашей педагогической работы с ними. Смысл воспитания раскрывается для нас в свете идеи спасения - и то "благо", какого мы, движимые педагогической заботой о детях, ищем для них, есть частичное или всецелое благо спасения [[17]](file:///D%3A%5C%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5C%5Copv.htm%22%20%5Cl%20%2217).

7. Воспитание в последнем своем смысле и должно ставить проблему спасения - ставить ее более даже остро и серьезно, чем в другой постановке ее. Родители и педагоги ищут для детей всецелого и всеохватывающего блага, которое устранило бы от них все, что может ослабить или обессилить их. Мы ищем, например, для детей физического здоровья, чтобы спасти их от болезней и страданий; мы ищем развития всех психических сил, чтобы избежать тех ущемлений души, тех неровностей и провалов, которые образуются при подавлении каких-либо склонностей. Мы задумываемся над всем тем, что вскрывает современная психопатология и криминология, чтобы спасти детей от угнетенности, чтобы избавить их от мучительных диссонансов в душе. Мы хотим воспитывать детей в свободе, чтобы спасти их от тех катастроф, которые неизбежны, когда свобода души подавляется или стесняется. И мы хотим обеспечить связь души в ее свободе, в ее подлинной внутренней жизни - с добром, чтобы спасти ее от подчинения злу, от ухода в тьму греха. В свете раскаяния о содеянных грехах мы сознаем всю трагическую неустроенность человека, все бессилие свободы, всю власть искушений - и всю правду и радость жизни в добре. А в суровом свете смерти мы не можем не глядеть на жизнь, на ее содержание и пути с точки зрения вечной жизни.

Как спасти дитя от болезней, скованности законами физической, социальной, исторической жизни, как осмыслить задачи воспитания в свете тех трагедий, какими полна жизнь, в свете смерти, обрывающей жизнь порой в самом расцвете ее? Можно вслед за Феррьером признавать, что все в человеке держится его изначальной обращенностью к духовному миру (elan vital spirituel), но из такой антропологии нельзя объяснить тех обвалов, которые так часто случаются в душе, того непонятного влечения ко злу, которое входит отравой в душу и губит ее силы, нельзя понять, почему наличность elan spirituel не освобождает никого от власти смерти. Проблемы воспитания, если их брать во всей сложности, во всей их глубине, стоят перед нами, как неисполнимые часто задания, которые не вмещаются в те учения о человеке, о его природе, какими мы обычно пользуемся. Темы воспитания, как они ставятся нашей любовью к детям, нашей заботой об их благе, как-то странно несоизмеримы с современной антропологией. Если есть в человеке elan spirituel, которое есть "сам Бог в нас", как понять скованность этой духовной силы природой, психическими трениями, злом? Если в человеке есть дар свободы, право самоутверждения, отчего свобода не связана изнутри с добром? Откуда в человеке влечение ко злу рядом с подлинной любовью к добру? Все это требует иного понимания человека, чем мы его имеем ныне,- и это иное понимание найдем мы лишь в той антропологии, какую развило христианство. В свете христианской антропологии основные вопросы воспитания получают новое освещение, получают иной смысл, чем обычно мы видим в них. Самая задача воспитания в свете христианской антропологии освобождается от той поверхностности, которая присуща самым лучшим течениям современной педагогики, занятой часто поистине пустяками и проходящей мимо основных и страшных проблем жизни. Вера в детскую душу, как основа и "оправдание" всего воспитания, надлежаще осмысливается лишь в том учении о человеке, какое развивает христианство.

**Примечания**

     1.W. Stern. "Menschliche Personlichkeit (1923). S. 58. [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#1a)

     2.Среди немногих представителей этого философского течения я особенно ценю Фихте младшего (см. в особенности его "Antropologie") [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#2a)

     3.Помимо классической теории воспитания, выдвинутой Спенсером с его лозунгом "гармонического развития" личности, в новейшей педагогике отчетливо выражен принцип "функционального" воспитания (См. напр., М. Claparede "Leducation fonctionell"). [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#3a)

     4.Учение Наторпа и других последователей социальной педагогики. [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#4a)

     5.Как типично, например, заглавие одной из многих книг, посвященных этому вопросу,- King Irving "Education for Social Efficiency". Под углом зрения "воспитания характера" построена и книга Ферстера, о которой было уже упомянуто. [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#5a)

     6.Серьезной заслугой Спенсера с его учением о "гармоничном развитии личности" было включение в состав задач воспитания физического воспитания. [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#6a)

     7.См. особенно Adier "Die Menschenkenntnis", а также книгу Kunkeli "Arbeit und Charakter" (как и другие его книги). [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#7a)

     8.Из этого принципа вытекает право и необходимость "вести" детей в том, в чем они без нас беспомощны. Необходимость, соблюдая свободу детей, все же помогать им хорошо показана в книге, склонной скорее отстаивать "невмешательство старших в жизнь детей: Th. Litt "Fflhren" oder "Wachsenlassen" (1929). См. также J. Cohn "Befreien und Binden" (1926), также Ed. Kurz "Moderne Erziehungsziele und der Katholizismus" (1927). [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#8a)

     9.В этом отношении очень важно учение Бодуена о 1effort converti, превосходно истолкованное проф. Вышеславцевым в его книге "Этика преображенного эроса". Для всего этого учения необходимо считаться однако с теми ограничениями, которые развивает Феррьер в своей книге "Le progres spirituel" (Paris, 1927). См. также большую и ценную книгу Bouchet "Lindividualisation dans 1enseignement". Paris, 1933. [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#9a)

     10.См. очень внимательный и подробный анализ проблемы свободы в воспитании у Гессена. "Основы педагогики". [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#10a)

     11.См. об этом мой этюд "Об образе Божием в человеке". Православная Мысль, Вып. II. [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#11a)

     12.См. об этом прекрасные страницы у Феррьера ("Le progres spirituel"). С этим вопросом, в его конкретной постановке, очень тесно связан вопрос о значении "авторитета" в воспитании. В этом пункте мы очень расходимся с католиками, как в понимании авторитета, так и в раскрытии его функции в "освобождении" ребенка. Об этом всем см. вторую часть настоящего труда. [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#12a)

     13.См. мой этюд "Дар свободы" (1933). [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#13a)

     14.Это можно, между прочим, проследить в воззрениях Феррьера. Особенно поверхностно ставит проблемы морального воспитания Piaget (см. его книгу "Le developpement morale de 1enfant", а также статью в сборнике "Lindividualite". Paris, 1933). [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#14a)

     15.См. книгу Гессена, также Kohn ("Befreien und Binden"), Th. Litt "Fiihren oder Wachsenlassen". 1929. [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#15a)

     16.Это признают все педагоги, стоящие на религиозной точке зрения - даже в скромной книге протестанта Eberhard ("Von der Arbeitschule zur Leberischule", 1925) есть страницы, посвященные этой теме (5-28)-не говоря о католической педагогике. Лаическая педагогика, конечно, избегает поставленной в тексте темы о смерти. [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#16a)

     17.Вот что пишет в одном месте Феррьер (Ор. Cit. P. 160): "педагоги должны - неожиданно для себя - признать, что древняя доктрина спасения, как ее проповедуют религии буддизма, иудаизма и особенно христианства, далека от того, чтобы быть философским мифом: в ней даны простые и точные указания морального и духовного возрождения". В системе Феррьера слова эти тоже довольно неожиданны, но тем более они значительны. [^](file:///D%3A%5C%D0%A1%D0%BE%D1%84%D0%B8%D1%8F%20%D0%A1%D0%A4%D0%9E%5C%D0%91%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D1%82%D0%B5%D0%BA%D0%B0%5Copv.htm#17a)

**Одноименная глава книги:
ПРОБЛЕМЫ ВОСПИТАНИЯ В СВЕТЕ
ХРИСТИАНСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ
М.: Свято-Владимирское братство, 1993**