**ПЕДАГОГИКА. Введение.**

**Прот. Василий Зеньковский**

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

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

В настоящее время борьба двух этих сил чрезвычайно заострилась. Эти полюса можно охарактеризовать как две культурные ориентации, обладающие творческими порывами, и в борьбе этих ориентации наиболее отстает педагогика. В ней мы наблюдаем или наивное сочетание религии и гуманизма, или чистый педагогический натурализм, веру в естественное природное раскрытие души как бесконечной возможности. В научном творчестве мы встречаем людей, которые сочетают личную религиозность с религиозным безразличием в научной установке; другая группа или пытается подменить настоящую религию ложной и в зависимости от этого строить научную установку, например, коммунизм, или же пытается создать объективную науку, безотносительную к какой бы то ни было религии. Однако в педагогике положение иное: религиозные мотивы хотя и сохраняют свое значение у многих педагогов, но они в общем имеют на педагогику малое влияние - так, по крайней мере, было до сих пор.

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

**1. Христианство и педагогическая деятельность**

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

В христианстве всегда действуют два момента: 1) христианство есть учение об этой жизни и 2) христианство есть учение о вечной жизни. Самая важная проблема христианства - проблема спасения - возникает именно в этой жизни и, кроме того, христианство представляет собою откровение, данное свыше не для того, чтобы "как-нибудь перебиться эту жизнь", но с любовью нести свой жизненный крест. Этим объясняется то, что христианство дало небывалый расцвет человеческих культурных сил во всех областях: искусство, наука, социальная среда, семья - все подверглось оплодотворяющему действию христианства. Само христианство было благословением жизни, но не уходом от нее. Это было изменение жизни, хотя это стоило небывалого труда. Таким образом, христианство являлось учением об этой жизни.

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

По существу, сочетание обеих тем вовсе не трудно, но в историческом своем развитии эти два мотива почти всегда вместо синтеза вступали в соревнование, развивались, обособляясь один от другого, и тем создавали в жизни неполноту и односторонность. Смысл воспитания заключается в том, чтобы развить и укрепить находящиеся в душе ребенка силы; необходимо душу освободить от страстей, помочь ребенку в раскрытии образа Божия в нем. Христианство возвышается над миром, но не уходит от него и почитает своим долгом бороться в мире за доброе против злого. В этом же заключается высший смысл монашества и даже отшельничества. Однако эти две задачи психологически могут расходиться, и особенно в воспитании - ибо воспитать в христианском духе для земной жизни и в то же время воспитать в движении к вечной жизни не очень легко. В первохристианстве доминировала эсхатологическая установка, чувство близкого конца истории - поэтому так легко дети загорались пламенем, горевшим в душе старших. Но это была жажда вечной жизни, а не порыв к преображению обычной жизни. Теперь особенно, конечно, трудно создать христианское воспитание. Мы не умеем развить ни первого ни второго мотива христианства. Причина этого лежит, без сомнения, в том, что школа не может быть вне жизни и впереди ее. Если наша жизнь не устроена по-христиански или, вернее, пропитана антихристианскими началами, то естественно, что воспитание не может заменить всю жизнь, являясь ее частью. Там только, где воспитание находит поддержку в самой жизни, оно может сыграть свою роль - если же этого нет, то вряд ли воспитание будет плодоносно. В первых веках христианства люди своей жизнью вызывали в детях такое настроение, что последние возбуждались любовью к Богу и воспитание являлось естественным развитием самой жизни.

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

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

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

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

От этих общих рассуждений перейдем к некоторым историческим данным.

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

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

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

Средневековая христианская школа опиралась на изучение латинских авторов, и этим определился тип западного воспитания. В Византии воспитание было поставлено полнее и лучше, оттуда оно передалось и в Россию. Но все-таки считалось, что тип христианской школы создавался в Европе, на Западе, хотя это было сочетанием христианской идеи и языческого материала. К тому же школьные методы были унаследованы от римского язычества. Как пример можно привести тот факт, что в европейском законодательстве очень долго ребенок находился в полной зависимости от родителей. В этом отношении много сделал Руссо. "Эмиль" весь проникнут любовью к ребенку и верой в добрые начала в нем. У Руссо на ребенка идиллический взгляд, но вместе с тем его книга проникнута такой любовью, которая возвращает нас к тому, как глядел на детей Новый Завет.

Параллельно с развитием этого мотива выдвигается система идей, которые можно охарактеризовать как педагогический натурализм; нелюбовь к веселому ребенку сменяется признанием в природе ребенка великих даров. В этом отношении большую роль сыграл Я. А. Коменский (1592-1670, Komensky) - чех. В ребенке усматривают природное влечение к свету, знанию, добру, и роль воспитания сводится только к помощи ребенку в процессе его созревания [[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%5Cped-vved.htm%22%20%5Cl%20%221).

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

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

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

Двойственность направления, обнаружившаяся у Руссо, доныне не исчезла в педагогике. Руссо, одна из интереснейших фигур в истории новейшей культуры, несет в своем духовном составе много противоречивого. Резкая критика существующей цивилизации, ее ненормальных проявлений и требование вернуться к природе и заложенным в человеке естественным силам очень ценны. Но, подхваченное революционным духом эпохи, это направление хотело переменить существующую жизнь одними указаниями разума, независимо от истории. Это было стремление переделать жизнь во что бы то ни стало, антиисторизм, отрицание традиции. В "Эмиле" Руссо проступают все эти мотивы. Отход от цивилизации, пребывание Эмиля в оранжерейной, искусственной обстановке для того, чтобы дать доброму началу развиться беспрепятственно, - это все является утопией и идиллией, предполагающей отрицание реальности первородного греха и природного зла в ребенке.

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

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

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

Школу нужно строить так, чтобы, опираясь на натуральные данные в душе ребенка, развивать в нем высшие силы. В детях есть много первозданной красоты, в них есть отблеск рая. Те, кто близко соприкасаются с детьми, видят необычайную детскую чистоту и открытость, сознавая, однако, что мы должны охранять детей от оскудения в них духовных богатств.

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

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

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

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

Фребель (Frffbel, 1782-1852) находился под влиянием романтики. В его педагогической системе нашла приложение натур-философия Шеллинга. Это было признание того, что все высшие силы природы находятся в человеке, который является венцом жизни, ее высшим раскрытием. Творческие силы природы находят свое продолжение и раскрытие в художнике.

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

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

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

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

Отметим тут же, что как система учение Фребеля подверглось многим изменениям. Еще недавно ряд ценных педагогических приемов выработала итальянская женщина-врач Монтессори, работавшая с дефективными детьми. Эти приемы находят себе применение и в детских садах. Американские, немецкие, отчасти и русские детские сады далеко продвинули вперед то, что было в системе Фребеля, и развили действительно очень ценную форму педагогической работы.

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

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

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

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

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

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

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

После Спенсера идеи Руссо развивал наш русский гений - Л. Н. Толстой (1828~1910). Он сделал из всех идей Руссо анархическое заключение, в котором, кроме призыва к бунту против современности, есть, однако, и драгоценные зерна. Основная мысль Толстого: все в истории человечества было насильственно и искусственно. Толстой отрицает все. В искании неискусственности, естественности у него все умирает: семья, школа, общество, государство, армия, Церковь. Такое построение является чисто абстрактным и в своей абстрактности радикальным пониманием христианства и, собственно говоря, является уже выходом за пределы христианства, которое пришло спасти мир, преобразовать его, а не отрицать. Толстой отрицает не только возможность воспитания, но даже и право на него: у него нет права вмешиваться в жизнь ребенка, которая сама в себе таит начало регуляции. Он доводит идеи Руссо до конечного предела, предоставляя действовать в деле воспитания не человеку, но природе. Отсюда вытекает, естественно, отрицание школы в нашем понимании. Школа Толстого - полный анархизм. До известной степени элементы анархизма существуют и в системе воспитания детских садов, так как здесь не принуждают ребенка принимать участие в играх и занятиях, но за свободой ребенка в детском саду всегда стоит внимательный педагог, который не только ограждает ребенка от опасности, но и активно направляет его работу, стараясь увлечь, привлечь ребенка. У Толстого есть черты сентиментализма в его системе - он так умиляется природой ребенка, что снимает всякие препятствия перед ребенком в его действиях. Толстой верит в естественную благость человеческого духа и в то, что человек может сам найти себя, если ему не ставить препятствий. Единственно, в чем выражается возможность участия посторонних взрослых в жизни ребенка - это помогать ребенку проявить любовь.

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

В педагогическом анархизме критическая часть довольно верна, но нельзя из этого делать вывод, что в душу ребенка нельзя ничего вносить. Если не внесут воспитатели, то внесет улица, окружающая обстановка жизни. Это право привнесения должно быть у родных ребенка и педагогов. Невозможно отрицать право на воспитание, на воспитывающем лежит задача и обязанность угадать не только талант или способности ребенка, но, что гораздо важнее, - логику внутреннего роста. Крайне важно помочь ребенку найти самого себя, и нельзя ограничиваться беспрестанными приказаниями в деле воспитания. По Толстому, добро рождается само по себе, - и на это надо сказать, что нельзя не признать существования начатков естественного добра. Однако ребенку необходимо дать все, что ему нужно, как даем мы растению влагу, тепло, возможность укрыться от холода. Натурализм же Толстого, поскольку он направлен против религиозного подхода к душе ребенка, ничем не может быть оправдан.

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

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

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

Штрюмпель (Strumpel. 1812-1899), последователь Гербарга, в книгах "Педагогическая патология" и "Педагогическая психология" уже прямо говорит о законе психического развития ребенка.

В 1881 г. вышло первое исследование физиолога Прейера о ребенке, из чего развилась современная психология детства. Существует целое направление "экспериментальной педагогики". Такое название, собственно, не имеет под собой основания, так как всякая педагогика экспериментальна: она мгновенно дает ответ жизни на всякий педагогический прием. Лучше поэтому говорить о влиянии экспериментальной психологии на педагогику. Так, в школах применяются при запоминании те приемы, которые разработала экспериментальная психология. Из этого можно легко сделать и неправильный вывод, что педагогика должна быть всецело основана на психологии. Это не так. В педагогике существуют две основные стороны, и их надо постоянно иметь в виду. Первая - это цель педагогического воздействия - и эта сторона может быть освещена лишь философией (этикой, философией религии, эстетикой). Вторая сторона - это тот материал, над которым работают педагоги: и здесь, при изучении души ребенка, решающее слово принадлежит психологии. Думать, что все зависит от материала, и таким образом упускать из виду цель - ошибочно.

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

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

Это чисто педагогический эксперимент, связанный с ростом наук о ребенке. В качестве примера такого реформаторства приведем опыт г-жи Панхкэрст.

Система г-жи Панхкэрст, к краткому описанию которой мы приступим, имела сразу очень большой успех в англо-саксонском мире: в Англии за короткое время открылось до 2000 школ по ее системе, по ней были устроены также многие школы Нью-Йорка, не говоря о большом их количестве по всей Америке. Суть "нового строя" в следующем. Если мы требуем от ребенка изучения им курса по определенной программе, то для нас как бы безразличен ритм интереса ребенка. Для нашей школы типично отсутствие исследования ритма интересов. Это часто создает несоответствие внутренней направленности ребенка и на целый год созданного "расписания уроков" и нередко приводит к тому, что ребенку неинтересно и тяжело в данный день заниматься данной программой. На возникающий вопрос: как дать ребенку то, что его интересует, новая система школы дает ответ в виде идеи "договора" ученика с учителем. Они составляют определенный договор сроком на один месяц, причем от ученика требуется пройти определенную часть курса, а от учителя - помогать ему в этом в любое время. Учитель объясняет ученику его недоумения, "спрашивает" его тогда, когда ученик овладеет материалом. Поставлен только рубеж времени, учитель помогает ученику в "кабинетной" работе. Таким образом, получается революция в школе: класс как организм как будто исчезает. Однако фактически то органическое, что есть в классе, не исчезает совсем: ученики все же не работают индивидуально, но группами большей или меньшей численности.

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

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

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

Первое крупное имя в последней - это имя Наторпа (Natorp, 1854-1942), философа знаменитой Марбургской школы. Горячий защитник объективного идеализма, прекрасный историк, он формулирует свои педагогические идеи в книге "Социальная педагогика". Педагогическая мысль Наторпа настолько же проста, насколько и ценна: человек должен быть воспитан не для индивидуальной жизни, а для жизни с другими.

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

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

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

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

До сих пор школа проходила мимо этого богатого материала, мимо могучего влияния детей Друг на друга, не все это было учтено и воплощено до конца. Школа должна использовать процесс естественного взаимодействия между детьми. Задача школы не только в том, чтобы дать индивидууму "стать собой", но и в том, чтобы дать развитие социальных сил в нем. И нам, христианам, ясно, что это течение имеет внутреннюю христианскую правду, ибо Церковь есть освященный факт социальной связности людей. Раскрытие в школе того, чем человек может помочь другому человеку, очень важно. В школьном деле социальная стихия до сих пор не была понята в своем добре, благе.

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

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

Но раз зашаталось психологическое основание принципа наглядности, то не теряет ли он свое значение вообще? Так как самый термин "наглядность" связан с учетом различий восприятия и представления, то законен вопрос, не падает ли принцип, раз падает его прежнее основание? Ответ на этот вопрос ясен: принцип наглядности, по своему педагогическому содержанию, шире и глубже момента наглядности, поэтому при перемене психологической стороны он сохраняет свое значение. Какой же смысл мы должны вложить в него в таком случае? Для уяснения этого, представим себе, что учитель рассказывает детям о Крыме. Весь рассказ состоит из частей описательного характера, но до тех пор, пока эти части в восприятии не будут синтезированы, у ребенка не будет о Крыме целого представления. Трудность создания образа именно в этом. Непосредственное восприятие предмета ценно именно потому, что оно облегчает нам синтез материала. Все дело именно в этом синтезе. С другой стороны, именно в силу первенствующей роли синтеза в восприятии описание предмета иногда может быть ярче, чем образ. Например, описание Гоголем Днепра, наверное, более ярко, чем то впечатление, которое дает сама река. Затем характер описания отдельных сторон большого города может дать большее представление, чем личный осмотр, при котором многое ускользает. Следовательно, утверждение, что восприятие всегда сильнее образа, неверно, а суть лишь в том, что при восприятии синтез материала дается легче, чем если дано словесное описание предмета. Но синтез может быть достигнут и иначе - именно "трудовым путем". Чтобы понять это, укажем что истинное знание предмета мы имеем тогда, когда можем произвести разложение и сложение его (например, если дело идет о велосипеде, о машине) - это высшая стадия того, что было в понятии наглядности. Важна не яркость восприятия сама по себе, но важен процесс схватывания сути предмета через разложение и сложение. Настоящее знание выражается не в том, чтобы пассивно отличить 'истинное от ложного, но в том, чтобы иметь возможность суметь это передать другим; в отношении же предмета это же знание выразится в том, чтобы самому сделать предмет, в крайнем случае нарисовать его, сделать модель. Поэтому хорошо ребенку видеть предмет, о котором идет речь в классе, а еще лучше уметь его сделать, уметь хотя бы точно нарисовать, сделать модель - такое трудовое усвоение предмета выше просто увиденного.

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

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

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

Совершенно бесспорно, что нужно освободиться от интеллектуализма, нужно дать простор активности ребенка, но это еще не есть раскрытие личности ребенка. Все же и трудовая школа занята тем, чтобы научить ребенка - она лишь дает лучшие (трудовые) методы для этого. Но разве школа должна больше всего учить ребенка? Этот взгляд на школу навязывается государством и жизнью. Это, конечно, неплохо, но нет ли, кроме учения, другой задачи перед школой? Выходит, что школа помогает тому, чему, собственно, ребенок может научиться без школы. Писарев, высказывая критические соображения по этому поводу, говорил: не в том дело, чтобы ребенок, пройдя школу, знал все, но нужно, чтобы ребенок знал, как удовлетворить свои запросы. Школа, по его мнению, не заменяет самодеятельности ученика - она должна помочь ему лишь в том, что он не может сделать сам.

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

В большинстве случаев школа не поспевает за ходом интеллекта. Громадное упущение в школе - это то, что организация внутреннего мира остается без всякого внимания. Должен быть восстановлен идеал целостности воспитания, чтобы оно охватывало всю личность ребенка, должна быть одновременно с этим восстановлена иерархия педагогических ценностей. Развитие ума путем обогащения его определенным материалом должно занимать второе место, нельзя и не нужно знать ученику "все". Нужно развивать свои умственные силы и уменье ставить и разрешать вопросы, которые ставит жизнь.

Не нужно подготовлять интеллект, а нужно лишь следовать за ним, отвечать на его запросы.

Школа, не соблюдая этого, скорее притупляет детей, так как не дает развиваться другим их сторонам. Школа в таком случае не расширяет, а суживает интерес - дитя в школе, действительно, очень часто не растет духовно, а слабеет. Например, мальчики и девочки проходят через трудный и тягостный период полового созревания и не получают в эти годы помощи от школы. Школа между тем должна помочь детям в организации и упорядочении их внутреннего мира. Она должна переменить задачу - ей нужно стать другом ребенка в процессе его роста а целом, помочь ему выйти на путь своей индивидуальности. Насыщение же ума должно отойти на второй план. Нужно облегчить ребенку путь к раскрытию его индивидуальности в целом, помочь ему достичь своего "технического оптимума" - и в этом, безусловно, нужна помощь школы. В трудовой школе многое из этого начато, но все же перед педагогикой остается идеал создания целостной школы.

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

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

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

Прямая антицерковная линия, отражающаяся на современных тенденциях жизни, настаивает на лаицизации школы. Такое отделение школы от Церкви является плодом старой секуляризации. Хотя школа сохраняла связь с Церковью довольно долго, но разнообразные ее деятели уже давно считали необходимым освободить школу от церковного влияния. Этот мотив стал как бы носителем педагогического прогресса. В довоенное время в России при обсуждении вопроса о системах школ усиленно выдвигали "светскую школу", где религиозное воспитание совершенно исключалось из программы. Религия должна быть, как говорилось, "частным делом" семьи и Церкви. Этот мотив, не отвергающий религию вообще, но только выводящий ее из сферы школы, звучал очень сильно в Англии и особенно в Германии. В последней до сих пор идет борьба по этому вопросу.

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

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

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

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

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

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

Если обратиться к американскому опыту, то результаты его очень плохие [[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%5Cped-vved.htm%22%20%5Cl%20%222). Все религиозное воспитание детей идет в воскресных школах, причем 50% учащихся (протестантов) не посещают эти школы, и таким образом остаются без всяких сведений о религии. Это уже является не только громадным пробелом, но и прямой угрозой духовному здоровью детей. Затем, воскресные школы все-таки приводят к двум печальным последствиям. Первое - это то, что школа, держась на добровольных работниках, не выходит из кустарной стадии, хотя есть и очень много интересного в дополнительной ее стороне, хотя бы в способах привлечения детей. Кроме того, фактом существования воскресных школ наносится рана душе ребенка. В то время, когда дитя формируется, в его душе получается искусственное разделение из-за того, что в школе нет Закона Божия. Отсутствие в душе центральной религиозной силы расслабляюще действует на все прочие силы души.

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

Совокупность всех перечисленных тенденций составляет в данное время могучую, но совершенно одностороннюю в педагогическом деле силу. Однако суть дела не только в критике, но в том - что же мы можем дать. Можем ли мы, оставаясь верными Церкви, построить школу?

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

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

Нужно помнить и то, что природа ребенка, как она дана в опыте, может иметь в себе дефекты, извращения ("греховность"), и думать, что дефекты не нуждаются в исправлении или же могут сами собой исправиться, - наивно. Таким образом, приходится вскрывать в душе ребенка и то, что не имеет прямого отношения к жизни на земле.

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

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

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

Это, конечно, не означает сентиментализма, ибо не имеет в виду развитие только сферы чувств, но развитие всей эмоциональной сферы (ее проявления, ее глубины), ибо чувства суть лишь симптомы тех процессов, которые совершаются в душе. Нужно еще духовно созреть, чтобы чувства помогали человеку понимать и правильно оценивать жизнь, ибо от здоровья чувств зависит духовное здоровье человека. Если мы имеем неверные, мелкие, ядовитые чувства, то не может быть в нас правильной духовной жизни. Поэтому педагогический эмоцио-нализм нужно строго отличать от сентиментализма.

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

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

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

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

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

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

Переходим теперь к систематическому обзору вопросов педагогики.

**3. Основные вопросы педагогики**

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

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

Не менее важной является и вторая сторона - это подготовка к этой жизни, так как эта жизнь дает не только возможность приобрести вечную жизнь, но дает возможность и потерять ее. Как будет пройдена эта жизнь - так она отзовется и в вечной жизни, мы живем так, что эта жизнь является только ступенью в вечность. Именно поэтому необходима свобода от мелочей жизни, от всего несущественного - важно "не угасить духа". Мы зачастую так подавлены текущей жизнью, что, даже видя правду, не можем ей овладеть.

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

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

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

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

Что же значит воспитание к свободе?

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

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

До грехопадения свобода была открыта в полноте, но первые люди не умели ей пользоваться.

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

Учитывая все сказанное, обратимся к педагогической стороне проблемы свободы.

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

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

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

Для нас единственно глубокое разрешение этого вопроса дано в словах Иисуса Христа: "Познайте истину, и истина сделает вас свободными". Поэтому система воспитания к свободе есть система приобщения к истине - последняя для нас заложена в Церкви, и поэтому познание истины для нас заключается в приобщении к Церкви.

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

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

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

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

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

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

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

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

**Примечания**

     1.Коменский имеет огромные заслуги в истории педагогики как великим педагог-практик. Его хрестоматия, его дидактика составили эпоху в развитии школы. [^](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%5Cped-vved.htm#1a)

     2.См. книгу: Teaching Work of Church, YMCA, где изложены итоги отделения школы от Церкви. [^](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%5Cped-vved.htm#2a)

**Одноименная глава книги:
ПЕДАГОГИКА
М.: Православный Свято-Тихоновский Богословский институт, 1996**