

О СИСТЕМЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А.
ВАГАНЯН

19/
30

РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ

Бережіть книгу

Не перегинайте книги, читаючи
Не загинайте сторінок
Не робіть написів на книзі
Не мочіть пальців сли-
ною, перегортаючи книгу

Загортайте книгу в папір.

ВИДАННЯ КНИГОСПІЛКИ — ХАРКІВ

В. А. ВАГАНЯН

О СИСТЕМЕ
НАРОДНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Кр. 241
1964

11.179.

Львів. Бібліотека
АН. УРСР

Авт. оп. Укр. ССР



Львів. Бібл. № 2
1950

РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ

МОСКВА

1930

Отпечатано
в 21-й тип. «Мосполиграф».
Москва,
Варварка, Елецкий пер., 7.
Главлит А—54.138.
Зак. 771.



ПРЕДИСЛОВИЕ

Педагогика сейчас переживает время коренной переоценки унаследованных ценностей. Уже наметился предмет дискуссии, выделяются точки зрения, кристаллизуются направления.

Моя книга — попытка дать последовательно-марксистский материалистический ответ на дискуссируемые вопросы.

Первая статья была писана к партсовещанию по народному образованию, которое должно было быть созвано весной 1929 г. Тогда же она была размножена в количестве десяти экземпляров и разослана организациям и лицам, руководящим делом народного образования.

Прочие статьи были разновременно помещены в журнале «Просвещение и жизнь» (Казань).

В. Ваганян.

I. О системе народного образования

Вопрос о системе народного образования на протяжении ряда лет остается одним из самых боевых вопросов культурного строительства.

Та настойчивость, с какой он постоянно выдается на первый план, та острота, с какой обсуждают как общие, так и приватные вопросы, связанные с системой, бесконечные проекты реформ, которые выдвигаются,— свидетельствуют о жизненном значении вопроса, о животрепещущем, неотложном характере его.

И чем далее, тем острее будет стоять вопрос о судьбах и целях, о направлении и средствах народного образования, ибо с каждым шагом движения нашей страны вперед все острее будет стоять проблема нового человека, формирование которого и является основной задачей системы народного образования.

Все более и более обостряющаяся борьба за новые пути в педагогике, резкое столкновение возможностей нашего народного образования с потребностью индустриализации, по существу говоря, есть выражение все обостряющегося противоречия между тем, что дает и может дать нынешняя система народного образования, и идеалом нового человека, который принес с собой новый класс.

Не понимать этого — означает с самого же начала закрыть себе все пути к правильному решению вопроса.

На самом деле, все нынешние критики нашей школы обычно начинают свой список обвинений с утверждения,

что гуманитарная школа выпускает людей *без определенных занятий*, что она не дает *никаких средств к жизни*. Но на чем основано такое утверждение? На забвении перспективы. Оно и формально и по существу должно быть уточнено. Гуманитарная школа выпускает образованного интеллигента, человека, *приспособленного к умственному труду*. В обществе, где господствует разделение труда на умственный и физический, гуманитарная школа свою роль выполняет блестяще — она готовит своих учеников к умственному труду, учащийся выходит с очень *определенным занятием*. Таким образом, если оставаться на почве разделения труда, — такое суждение *неверно*.

И, однако же, критика отнюдь не ошибается, предъявляя школе вышеприведенное обвинение. Она права, когда указывает, что *теперь* занятие гуманитарного интеллигента все более и более становится «*ненужным*». Сказав это, она — критика — фактически утверждает, что наша школа готовит людей, которые не соответствуют представлению нового класса о нужном человеке, что наша школьная система продолжает вырабатывать продукт, на который *потребителя нет* или завтра не будет, ибо произошло коренное изменение производственной системы.

Итак, система нашего народного образования противоречит тем идеалам, которые принес с собой новый класс, тем требованиям, которые предъявляет новая система производства, новые отношения людей в производстве. Но прежде, чем далее развивать эту идею, следовало бы решить, что же такое система народного образования?

I

Вообще во всех дискуссиях большую часть путаницы следует приписать недостаточно ясным представлениям о предмете спора.

Если это верно вообще, то в конкретном вопросе о системе народного образования оно верно вдвойне. Существую-

щие разноречия, неясности, противоречия и вызванные ими препирательства значительно упростились бы, если бы с самого начала договорились о предмете спора, если бы точно установили, что понимают дискуссанты под системой.

Пересмотрите весь ворох статей, посвященных вопросу о системе. Какие ломаются копыя! Сколько страсти, сколько полемического задора, сколько драгоценного юмора, ехидной иронии, яростного подъема! А все попусту. Все — от недоговоренности. *Коренных разногласий у дискуссантов нет*, они все заняты реформой настоящей действующей системы, это по сути дела мирные люди.

А мечи и пики, коими они сражаются?

— Бутафорские. Безвредные.

С изумительной серьезностью они тратят свое и читательское время для решения вопроса о сцеплении элементов, о характере этого сцепления, а не вопроса о том, соответствует ли последовательная смена ступеней идее господствующего класса, способствует ли сумма этих ступеней реализации означенной идеи (этого идеала — чтобы быть понятым педагогами), соответствует ли весь просвещенский строй и методы его работы принципам рабочего класса?

Господствующее у нас понимание системы народного образования грешит либо абсолютной абстрактностью, либо чрезмерной наглядностью. В первом случае при всякой попытке объяснить систему ограничиваются перечислением целого вороха самых почтенных прилагательных, старательно избегая сути, во втором — дело обычно ограничивается наглядным изображением на диаграммах кружков.

В «Педагогической энциклопедии» тов. Т. Корнейчик следующим образом пытается определить нашу систему в отличие от буржуазной: «Наша советская система народного образования, осознаваемая нами (!!—В. В.) как научно построенная система, удовлетворяющая в наибольшей степени нашим жизненным требованиям и запросам (это и есть определение!!—В. В.), является единой, целостной монистической, диалектически развивающейся системой. Объективная зна-

чимось народного образования, его имманентная сущность (?!—В. В.) совпадает с нашим пониманием ценности и сущности народного образования. Тогда как у буржуазии объективная роль народного образования—это одно, а толкование и обоснование вопросов народного образования—другое. Отсюда—дуализм, эклектизм, идеалистическая ненаучность в обосновании системы народного образования у буржуазии. *Наша же система монистична и научна* (курсив автора — В. В.). Вот почему так четко, ярко и рельефно вычерчены основные цели и принципы построения системы народного образования» (т. I, стр. 1061). Я нарочно привел эту выписку, как наиболее характерную и *ответственную*, ибо что может быть ответственнее «Советской педагогической энциклопедии», которой пользуются почти все педагоги?

У нас все научно, у буржуазии—ненаучно,—эту формулу заучили люди и никак не могут выйти за пределы этого тривиального положения. Так ли грешна буржуазная система перед буржуазией, как изображает дело Корнейчик? Так ли много отличается буржуазная педагогическая наука от буржуазной школьной практики, чтобы создать дуализм?

А, с другой стороны, на самом ли деле наша система «монолитно» соответствует принципам рабочего класса? Нет ли у нас элементов эклектизма?

Иначе говоря: чья система лучше выполняет классовое задание — наша система или буржуазная?

Над этим вопросом Корнейчик не думал, повидимому, иначе он бросил бы этот неприятный тон апологии и стал бы вдумчиво разбирать плюсы и минусы нашей системы.

Он начисляет шесть принципов, лежащих в основе нашей системы:

- 1) ярко выраженная классовость ее;
- 2) органическая связь народного образования с экономическим развитием и хозяйственными потребностями страны;
- 3) государственная централизация всего дела народного образования;

4) активное участие трудящихся и учащихся в деле воспитания;

5) связь общего образования с производительным трудом;

6) соответствие воспитательной системы с биологическими особенностями объекта.

Если сюда прибавить еще то, что наша школа *единая и совместная*, мы исчерпаем отличительные особенности нашей школы. Все ли эти принципы, так старательно пронумерованные, на самом деле реально осуществлены? Обеспечивают ли эти шесть (или восемь) «принципов» действительное выполнение классовых задач, выдвинутых пролетарской революцией, если их не только декларировать, но и реализовать в пределах нынешних образовательных форм?

Ведь только тогда наша школьная система может удостоиться такого панегирика, какой ей поет Корнейчик, когда будет доказано, что она так же хорошо служит пролетарскому делу, как буржуазная система — делу капитализма, что перечисленные принципы нашли уже формы выражения, подверглись испытанию и выдержали экзамен.

Над этим-то Корнейчик всего менее думает.

Другой сорт представлений о системе преобладает; эмпиризмом и непосредственным реализмом веет от всех статей, посвященных дискуссии о системе.

Их авторы даже не ставят себе вопроса: а что же такое то, о чем мы спорим, вокруг чего ломаем копыя?

Говоря о системе, все авторы, сами загипнотизированные новейшим «наглядным методом преподавания», склонные к конкретному мышлению, представляют себе дело графически так, как ее (систему) изображают в кабинетах зав. ОНО: квадраты, кружки, треугольники, связанные между собой паутиной линий самых фантастических цветов.

Иначе как могли, например, появиться на страницах серьезного коммунистического журнала такие утверждения, которые делает *Е. Гуро*: будто в капиталистических странах «системы именно и нет. Нет связной цепи просветительных

учреждений, дополняющих одно другое» («Ком. рев.», № 19 за 1928 г.).

Как же это так получается? Системы в капиталистических странах нет, а задачи, которые ставит перед школой буржуазия, *превосходно* выполняются. Отменно выполняются, не в пример нашей школе!

Как же это получается?

Та «анархия связей» просветительных учреждений, которая очень смущает сотрудника «Ком. револ.», и есть налицо — самая естественная форма для реализации задач, которые ставит перед школой капитализм! А раз существует такое идеальное соответствие между просветительными учреждениями и просветительными задачами, *значит*, существует *идеальная* система. Сама по себе анархия связей не порок, как не великое преимущество строгая субординация и несложная картина сплетений связей и зависимостей. Ни первое свойство не лишает систему ее стройности, ни второе не придает ей оную. Ибо стройность системы обнаруживается на практике, измеряется и оценивается по тому, как она (система) пропускает *господствующий* поток школьного населения. Как ни запутаны взаимосцепления отдельных элементов в буржуазных системах народного образования, как ни богаты они внешней анархией форм, как ни часты в них следы архаизмов — они *обеспечивают* детям имущих беспрепятственное прохождение школьного пути, а раз эта задача выполняется — система не только имеется, но и функционирует неизменно с огромным успехом.

Но капиталистические системы нагромождены бесчисленными тупиками — возражают. Это верно. Но и это является, как мы ниже увидим, их огромным преимуществом и достоинством для определенных исторических эпох. Тупики — это функциональные органы буржуазных систем, они как раз и создают стройность системы, очищая большую дорогу системы для детей имущих.

Что делает эту громоздкую ступенчатую башню просветительных организаций буржуазных стран *системой*? Прежде

всего принцип, который лежит в основе всего построения. Принцип этот есть классовый принцип буржуазии. Вся пирамида образовательных институтов тщательно приспособлена к тому, чтобы лучше всего осуществлять, реализовать эту классовую идею.

Да иначе себе и нельзя представить систему. Основная связь, которая собирает в систему много субординированных учреждений,— это отношение между принципом, идеями класса, методами, средствами, формами действия, содержанием деятельности их.

Система есть полное соответствие между идеями и идеалами класса и определенным рядом средств и путей их реализации. Это верно и в отношении к системе хозяйственной, и в отношении к системе управления, и в отношении к системе идей и идеологии.

Единство идей, институтов и методов работы их — вот что такое *система*, система в общем ее значении. Каждый ряд средств соединяется с общей общественно-производственной системой теми общими принципами, в конечном итоге обусловленными экономическими отношениями, которые лежат в основе, которые составляют основу, душу всякой системы.

В конкретном случае *система народного образования рабочего государства* есть *полное единство требований, вытекающих из идей рабочего класса, его идеала совершенного человека, с учреждениями, призванными реализовать эти идеалы, их взаимосвязью и взаимозависимостью, с теми методами, которыми реализуются эти идеалы.*

Я не ради теоретического баловства задерживаю внимание читателей на уточнении понятия «система народного образования». Отнюдь нет. Это глубоко практическое дело. Понять диалектическую неразрывную связь и взаимную обусловленность идей класса и средств их реализации — значит понять *необходимость, неизбежность* коренных изменений старых унаследованных средств для новых целей и новых принципов.

Разумеется, аналогии должны быть применены с большими осторожностями, но тут само собой напрашивается сравнение с хозяйственной системой и системой государственного управления. Никто не может отводить подобное сравнение отведением народному образованию более скромного места. Сегодня именно народное образование — основное и главное звено, за переделку которого должно немедленно браться. Если прав Ленин, что самое важное — подготовка, подбор и распределение людей, то вопрос о системе народного образования — вопрос вопросов наших дней, ибо от его правильного решения зависит классовый отбор высококвалифицированного управляющего аппарата, проблема выделения и выдвижения наиболее талантливого из трудящихся, она в конечном итоге регулирует распределение людей не только по социально-классовой линии, но и внутри самого господствующего класса, внутри пролетариата.

Система народного образования — узел, в котором сосредоточено много классовых задач, решение которых мыслимо только при условии, когда она представляет собою стройное единство.

Возможно ли такое единство? Не есть ли это фантазия, утопия? Можно ли в *переходную* эпоху говорить о таком единстве? Повидимому, переходный характер господства рабочего класса, наличие неизжитых противоречий, свойственных капитализму, специфические затруднения, обусловленные особенностями нашей страны, — все это многих товарищей удерживает от того, чтобы последовательно продумать вопрос до конца.

Так, например, М. Пистрак пишет: «Школа всегда была и не могла не быть отражением своего века, всегда отвечала тем требованиям, которые данный социально-политический строй ей ставил, а если она строю своего времени не соответствовала, то не могла остаться жить».

Это сказано очень неточно, очень расплывчато, абстрактно. Но, чтобы не вести *социологический спор*, временно согласимся с Пистраком. Однако, что же из этого

вытекает? Что он хочет оправдать этим своим абстрактным положением? А то, что теперь, говоря о школе, следует задаться вопросом: «Какой должна быть трудовая школа в настоящее время, школа *длительного (! — В. В.) революционного периода эпохи диктатуры пролетариата*, при империалистическом окружении этой диктатуры?» (Не очень ли удлиняет М. Пистрак период диктатуры пролетариата «при империалистическом окружении»?)

Конкретное мышление, не грех, это большое достоинство, если оно основано не только на учете фактов, но и на постоянном сохранении основных теоретических посылок, без которых конкретное мышление превращается в обывательскую недалёковидность. Я полагаю, в данном случае Пистрак пал жертвой именно второго сорта конкретного мышления. Он превосходно знает, что наша школа не может протолкнуть в будущее прошлое:

«Некоторые понятия, терминология, внешние формы деталей могут преемственно перейти в новую школу, но *содержание, организационные формы и цели школы* должны быть новыми. Перенятые новой школой от буржуазной педагогики идеи и методы (скажем, труда, самоуправления) должны получить новую окраску, новые истолкования. Эти идеи и методы должны исходить из новых целей воспитания, а эти цели целиком, по существу, вытекают из задачи и целей революционного строительства».

Хорошо, хоть и не полно. Однако еще раз — что же из всего вытекает? Отсюда вытекает как будто, что школа переходного периода строится на новых основах, что вся система переделывается и приспособляется к новым классовым задачам.

Так, впрочем, думаем только мы. Пистрак же полагает, что из его грозных слов вытекают для нашего времени очень малые задачи:

«Цели эти в основном сводятся к воспитанию человека, который сознавал бы себя членом интернационального коллектива людей — рабочего класса, борющихся с отживающим

строим за новую жизнь, за новый общественный порядок, при котором не будет деления на общественные классы. *Конкретно дело сведется к тому, чтобы подрастающее поколение понимало: во-первых, в чем сущность того процесса борьбы, которым захвачено человечество; во-вторых, какое место в этой борьбе занимает угнетенный класс; в-третьих, какое место каждый подросток должен занять в этой борьбе и, в-четвертых, уметь на своем месте вести эту борьбу.*

Это и есть то, что должно отличать коммунистическую школу от буржуазной?

Плохо, очень плохо Пистрак представляет себе отличительную особенность новой школы.

Пистрак хочет гарантировать себя словом «современный период». Но это он зря. Современный период есть период господства рабочего класса. Что вносит нового в школьную систему этот факт — вот на что он должен был ответить и не ответил. И ответить не может, если он будет держаться исключительно конкретного мышления.

До чего силен гипноз этого аргумента — можно судить по тому, что им оперирует и такой авторитетный знаток народного образования, как Н. К. Крупская. Она очень хорошо пишет в начале своей статьи:

«Наша система народного образования не может быть просто скопирована с систем буржуазных стран, не может быть слепком с дореволюционной системы. Она должна строиться на совершенно иных основах, в корне отличающихся от тех основ, на которых строятся буржуазные системы народного образования».

На *совершенно иных основах* — это сказано и энергично и верно.

Но на следующей же странице она пишет:

«Весь нэп полон внутренних противоречий, которые могут быть изжиты лишь постепенно. Точно так же и мероприятия, имеющие в виду осуществление основ нашей системы народного образования, формулированных в про

грамме ВКП (б), проникнуты внутренними противоречиями, которые могут быть изжиты лишь постепенно».

Внутренние противоречия? Что значит это? Противоречия между принципами рабочего класса и средствами их реализации? — Тогда на каком же основании мы говорим о «советской системе народного образования»? Значит, ее-то как раз и нет, а есть некий еще не завершенный круг борьбы за нее. Или речь идет о частных противоречиях внутри системы? Тогда о них разговор небольшой. В процессе повседневной реформы такие противоречия легко устранить.

Надежда Константиновна не решает сама наши сомнения, однако, мне сдается, что она этого не делает именно потому, что всего труднее доказать, что нэп в какой-либо мере нас освобождает от забот о завершении, а может быть, и завоевании подлинно классового принципа для нашей системы, от необходимости ставить именно принципиальный вопрос об основах нашей системы.

Но можно ли пройти мимо такого факта, как нэп, — длительный переходный период, полный самых острых противоречий?

Разумеется, нельзя.

Однако, ничто так не свидетельствует о силе давления антипролетарских групп и классов в стране на нас, как этот сдержанный мир с кажущейся неизбежностью. Затруднения и осложнения переходной эпохи могут замедлить темп реализации поставленных задач, могут объективно ограничить размах, но они не могут оправдать ни отступления идеологов народного образования от идеалов пролетариата, ни «приспособления» их к потребностям момента. А в системе народного образования дело у нас очень плачевно обстоит именно с основными принципами. Беда нашей системы как раз в принципах, на которых она построена, а не в частности, не в вопросе об ошибках, которые во всякой системе неизбежны и которые подчас выражают процесс роста просвещения.

С самого начала капиталистическая организация общественного производства была основана на разделении труда.

Подробно задерживать внимание читателя на обосновании этого нет нужды, это лишь излишне обременит наш очерк. Но совсем обойти вопрос нам не удастся, ибо как раз разделение труда на ряду со всем общественным строем наложило неизгладимую печать и на систему народного образования буржуазии.

«Мануфактурное разделение труда,— говорит Маркс в «Капитале»,— приводит к тому, что духовные потенции материального процесса производства противостоят рабочим как чуждая собственность и порабащая их сила. Этот процесс отделения начинается с простой кооперации, где капиталист по отношению к отдельному рабочему представляет собою единство и волю общественно-трудового тела. Он развивается далее в мануфактуре, низводящей рабочего до степени частичного рабочего. Он завершается в крупной промышленности, которая отделяет от рабочего науку как самостоятельную потенцию производства и заставляет ее служить капиталу»¹.

В другом месте Маркс еще резче и еще определеннее подчеркивает характер разделения труда в эпоху крупной промышленности:

«Отделение интеллектуальных сил процесса производства от ручного труда и превращение их во власть капитала над трудом получает свое завершение, как мы указывали уже раньше, в крупной промышленности, воздвигающейся

¹ Тут же он цитирует Б. Томсона, явно соглашаясь с ним:

«Человек науки отделяется от производительного рабочего целой пропастью, и наука, вместо того чтобы служить в руках рабочего средством для увеличения его собственной производительной силы, почти везде противопоставляет себя ему... Познание становится орудием, которое способно отделиться от труда и выступить против него враждебно».

на базисе машин. Частичное искусство отдельного машинного, подвергнувшегося опустошению рабочего исчезает как ничтожная и неимеющая никакого значения деталь перед наукой, перед колоссальными силами природы и перед общественным массовым трудом, воплощенными в системе машин и создающими вместе с последней власть хозяина».

Маркс с явным сочувствием цитирует Фергюссона, который говорит: «И самое мышление в этот век разделения труда становится особой профессией».

Таким образом в процессе развития мануфактурное разделение труда приняло ясный характер разделения общественно-классового, оно привело к выделению на одном полюсе физического труда, а на другом — умственного. Первый выпал целиком на долю рабочего класса, второй — буржуазии и наиболее привилегированных слоев мелкой буржуазии.

Уже из приведенных слов Фергюссона читатель должен был ясно представить, как Маркс представляет себе строение того лагеря, который является монопольным владельцем знаний. Но на этот счет яснее всего картину рисует Энгельс, который во вновь опубликованной Д. Б. Рязановым рукописи прямо говорит о наличии в господствующем классе еще одного разделения труда: между «деловой» ее частью и той, задача коей — заменить мыслительный аппарат буржуазии, которая выработку иллюзий класса о самом себе делает источником добывания средств существования. Иначе говоря, сама буржуазия, на долю коей выпадает целиком так называемый умственный труд, делится на интеллигенцию и деловую часть класса — практиков, на представителей чистого умственного труда — философов и на представителей практических знаний — техническую интеллигенцию.

Случайно ли это деление? Может ли капитализм изжить разделение труда?

Нет, не может. «Основой всякого развитого разделения труда, — говорит Маркс, — осуществляющегося путем товарного обмена, является отделение города от деревни. Можно сказать, что вся экономическая история общества резюми-

руется в движении этой противоположности». Капитализм не только не обнаруживает какого-либо признака ликвидации этого деления, но его еще более усугубляет, усугубляя, следовательно, и разделение труда во всей системе капиталистического производства. Логика крупной индустрии — сведение роли рабочего к придатку машин, прекращение всякой специализации труда — еще более углубляет разницу между физическим и умственным трудом, делает этот разрез разделения труда еще более ценной привилегией буржуазии.

Разумеется, странно видеть, как иные утописты серьезно размышляли над вопросом о преодолении разделения умственного и физического труда вне связи с вопросом о преодолении капитализма. Неразрывная связь капиталистического производства с резкой дифференциацией умственного и физического труда, причинная обусловленность все большего их разрыва с развитием машинного производства обрекают такие утопии на неудачу с самого же начала.

Никакая воспитательная система, никакой идеал «гармонического человека» ничегошеньки не сделают, коли промышленная жизнь, производство требуют как раз негармонического, одностороннего развития способностей человека.

Сколько бы педагоги, начиная с наиболее авторитетных, ни твердили капиталисту, что одностороннее умственное развитие вредно, что только в здоровом теле может быть здоровый дух, что только труд дает человеку всестороннее развитие его способностей и т. д., и т. д., — он все будет тянуть свое, будет вырабатывать своих слуг именно таких квалификаций, какие ему потребны. Ибо это не его каприз, не его добрая воля, этого требует система организации производства, это — в природе капитализма, капиталистической фабрики и капиталистического рынка.

Потому что это в природе капиталистического производства — оно оказывает решающее влияние на идеалы школьного воспитания буржуазии. Что такое школа? У нас до сих пор крепко сидит предрассудок, внедренный просветителями педагогики, утопистами, мы на школу до сих пор еще

продолжаем смотреть глазами просветителей, а между тем школа — место, где вырабатывается нужный тип людей, нужный данному господствующему классу, нужный данной системе производства. Школа — это фабрика изготовления нужного идеала человека, не более того.

Школа — это средство формировать человека эпохи; поэтому тот, кто хочет исследовать эволюцию педагогических идей и методов школьного воспитания, тот, кого интересует развитие школьной системы, должен озаботиться изучить эволюцию представления людей о нужном человеке, о человеке эпохи, о нужном типе людей.

Не на всем протяжении своего господства буржуазия предъявляла одни и те же требования к человеку, потребному для ее производства.

Останавливаться на эволюции типа людей в буржуазном обществе, а тем самым и на эволюции системы образовательной сети буржуазной школы, мы не можем, у нас нет ни времени, ни места, да, пожалуй, и нужды в этом нет. Достаточно, если мы попытаемся дать картину современного состояния вопроса.

Идеалом человека в капиталистическом обществе наших дней является: 1) культурный рабочий — понятливый субъект физического труда; 2) высококвалифицированный и изощренный интеллигент — могущий заменить ему мыслительный аппарат; 3) отменно выученный и совершенный деловой человек — технический, финансовый, коммерческий — инженеры, которые и составят деловую управленческую группу, практический кулак класса, и 4) тонкий слой бездельников, прожигателей жизни, культурных невежд (к их числу принадлежит большинство женщин буржуазии), для которых знание нужно лишь как украшение.

Такому идеалу превосходно соответствует школьная система капитализма. В основе ее лежит всеобщая обязательная и бесплатная школа, причем низшие этажи школьного здания уже делятся по классовому признаку: школа для народа и привилегированные первые школы, при гимназиях или самостоятельно.

Она построена прежде всего на принципе «не все могут учиться до конца» (считая концом высшее образование). Первая народная ступень поэтому заканчивается всякими «полушколами», разного рода техническими курсами, ускоренными ремесленными школами, где пытаются натаскивать будущих людей физического труда, и задачи коих — отвратить людей физического труда от «бессмысленных» и вредных мечтаний насчет высшего образования. Тут уже для всех школ народного типа воздвигнуты тупики, мешающие дальнейшему продвижению подростков еще и искусственными мерами: несовпадение количества знаний соответствующих групп и классов, платность дальнейшего обучения, колоссальные расходы на содержание подростка. Так народная школа превосходно выполняет первую задачу, которую ставит перед ней капитализм: готовит грамотных рабочих.

Целесообразно вполне устроена и следующая средняя ступень — гуманитарная по преимуществу, построенная на принципе: утончай мозговой аппарат, развивай отвлеченно-теоретическое мышление. Выше уже мы отметили, что неправы те, кто упрекают гуманитарную школу, будто она не дает никаких специальностей. А специальность заменить мыслительный аппарат буржуазии? Такая специальность в нашем регистре не числится, но ведь и школа эта не наша, а буржуазная. Она была ею, так как требовала больших расходов от учащихся. Но было бы величайшим заблуждением полагать, что, сделав ее бесплатной, мы уже создали возможность изменения классового состава средней школы. Ничего подобного! Средняя школа, которая требует огромного количества неоплачиваемого свободного времени, если бы даже и была бесплатной — нисколько не стала бы школой всеобщей, это превосходно знают буржуазные педагоги. Она автоматически отсеивает всю бедноту и выводит за интеллигенцию весьма ограниченный (сравнительно) круг молодежи. Разумеется, дело нисколько не меняется от того, что на средства благотворителей ничтожный процент детей рабочих и крестьян ($1\frac{1}{4}\%$ по данным Луначарского) кончает среднюю школу.

Средняя школа охватывает обычно период от 14—15 года до 18—19. Это время подросток должен жить, а в рабочей семье он должен часто замещать старшего работника. Рабочая семья обычно ждет и не дожидается, когда дети достигнут трудового возраста, чтобы от них отделаться, переведя их на собственный кошт. Естественно, превращение среднего образования в бесплатное нисколько не решает вопроса о дальнейшем продолжении образования рабочего подростка, а является лишь «хорошим подарком интеллигенции», как говорил Маркс.

Буржуазные демократы, добивающиеся бесплатного среднего образования, небольшую смелость высказывают: какая же тут смелость требовать себе еще новые льготы!

По тому же самому и высшая школа является исключительно лабораторией избранных. Буржуазия там имеет и досуг и средства, не спеша и не торопясь, подготовить себе мыслительный аппарат и деловую смену.

Разумеется, в громадной пирамиде системы буржуазной школы осталось много элементов феодально-аристократического, много предрассудков, много крайне недемократических институтов, обычаев и привычек, много старинных традиций, но они нисколько не мешают ей выполнять задачу превосходно.

То, что новейшие педагоги и школьные деятели ведут теперь борьбу за очистку системы народного образования от остатков старины, не только не говорит о желании преодолеть классовый характер системы, а как раз наоборот — они хотят еще более усилить, еще ярче оттенить классовое в системе очисткой ее от помех, от предрассудков, от традиций, тяготеющих над всем делом образования.

Итак, кажущаяся анархия, которую отмечают все наши исследователи в системах буржуазных стран, множество «типиков», которые смущают наших педагогов, не мешают буржуазии достичь наилучших результатов, хотя буржуазия превосходно сознает, что, если бы ей удалось отделаться от всех побочных привесков, система еще лучше будет делать дело подбора и подготовки людей для нее.

Чего добивается новая буржуазная педагогика? Введения единой системы образования, совместного обучения на трудовых процессах.

Мы у себя с первых же шагов осуществили эти мероприятия; подобно ряду прочих областей мы и тут быстро, смело и последовательно довершили буржуазно-демократический процесс. Это было и необходимо и прогрессивно.

«Декларация Государственной комиссии» объявила: «Новая школа должна быть не только бесплатной во всех ступенях, не только доступной и как можно скорее обязательной,— для того чтобы она прочно укрепилась, она должна быть еще *единой и трудовой*».

Что такое единая школа?

Крупская пишет, разъясняя Шатуновскому, что следует понимать под единой школой: «Единая» школа — это не значит школа, обстриженная под одну гребенку, не значит школа, в которой, подобно школе французской, во всех школах страны в соответствующем классе пишут в один и тот же час одну и ту же диктовку. «Единая» школа — это значит такая, которая одинаково доступна для всех слоев населения. «Единая» школа — это школа, в которой нет деления на «народную» школу и школу привилегированную. Коммунисты всех стран стоят за «единую» школу, стоим и мы».

Совершенно правильно.

Н. К. Крупская очень ясно указывает, что мера эта — создание единой школы — есть мера буржуазно-демократическая, ибо коммунисты всех стран стоят за нее как за школу, осуществимую уже при капитализме, как мера, могущая быть проведенной капиталистами. И школа коммунистическая будет единой, хотя ее единство будет построено на иных принципах.

Буржуазия — всегда за наиболее дешевый путь достижения желательного эффекта. Единая школа — наиболее деше-

вая из систем, ибо упраздняет целый ворох всяких ненужных пристроек. Буржуазия — не сословие, она не боится воспитывать своих детей в демократических школах, ибо хорошо знает, что ничто не сумеет преодолеть силу давления его и его слуг из числа педагогов. Поэтому наиболее передовые и молодые буржуазные деятели отнюдь не прочь поддерживать лозунг единой школы.

Наша школа, кроме того, и совместная. Опять-таки мера, вполне укладывающаяся в голове передового буржуа. Он превосходно знает, что совместное воспитание — еще не есть путь к ликвидации ни его влияния, ни его привилегий.

Наконец, наша школа трудовая. Можно полагать, что именно это последнее обстоятельство придает нашей школе неприемлемую для буржуа природу. Но такое мнение будет ошибочным.

Что такое трудовая школа?

Н. К. Крупская отвечает на этот вопрос:

«Единая трудовая» — это такая школа, учебный материал которой тесно связан с окружающей трудовой деятельностью людей, освещает эту деятельность, связывает школу с жизнью».

Итак, трудовая школа отличается от буржуазной тем, что она строит преподавание на тесной связи с окружающей трудовой жизнью людей. Но, быть может, эта идея чужда буржуазной педагогике?

Ничуть не бывало. Буржуазная педагогика за последнее время занята разработкой вопроса о педагогическом значении труда. Та же Н. К. Крупская так изображает постепенную смену методов преподавания и воспитания:

«Мы стоим за трудовую школу и в том отношении, что считаем трудовой метод изучения наиболее совершенным методом. Первоначально детям давали просто усвоить какой-нибудь факт или мысль, потом перешли к тому, что стали объяснять задаваемый урок. Следующий шаг был переход к наглядному обучению. От наглядного обучения перешли к лабораторному методу, когда ре-

бенок путем опыта проверяет сообщаемое ему, и, наконец, современная педагогика выдвинула трудовой метод, где ребенок может наиболее полно изучить предмет, воздействуя на него. Наша школа должна пользоваться всеми вышеуказанными методами».

Но преимущество она все же отдает трудовому.

«Итак, труд как центр изучения школьной программы; труд как составная часть жизни школьной общины; труд как метод изучения».

Такова трудовая школа.

Нарушает ли самое последовательное осуществление программы, намеченной товарищем Крупской, основные принципы школьной системы буржуазии? Нисколько. Поскольку классовые задания системе остаются без изменений, самый принцип прохождения людского потока сквозь всю систему до завершения образования остается неизменным, основная мера подбора людей остается устойчивой,— система народного образования от изменения методов преподавания и воспитания нисколько не перестает быть буржуазной.

Итак, один факт реформы школы на основе осуществления «единой совместной трудовой школы» никакого принципиального изменения в систему не вносит.

Установление строгой субординации просвещенских учреждений, государственно-централизованное управление есть большой прогресс, но и это нисколько не есть окончательное изживание анархии, ибо анархизм буржуазной системы выражается отнюдь не в анархическом отсутствии соподчиненности, а в анархическом процессе подбора людей, где единственным критерием является наличие «материализованного труда» в кармане родителей подростков.

Диаметрально-противоположные принципы, лежащие в основе системы производства, коренным образом меняют понятия об «идеальном» человеке, о нужном общественном и производственном деятеле, а значит, коренным образом меняются и требования, предъявляемые школе. Простым «устранением анархии в системе» (будто это возможно делать без

коренной ломки всей системы!) мы отнюдь не разрешим задачи новой школы, механической ликвидацией «тупиков» в системе мы нисколько не приближаемся к подлинно коммунистической школе, ибо тупики эти созданы не только юридическими, правовыми нормами, идеологическими доктринами, а *экономической* необходимостью, теми самыми законами, которые гонят подавляющее большинство человечества в подвалы, в мастерские, к станкам, к продаже своей рабочей силы, едва эта сила оформилась.

Не следует меня понимать превратно — я воздаю должное искусственно воздвигаемым перед трудящимися препятствиям, но думаю, что не они, а «естественные» препятствия делают позиции буржуазии несокрушимыми.

Эти естественные препятствия в «единой трудовой и совместной школе» остаются в полной силе, вот почему эта реформа ни с какой стороны не означает пролетаризацию школы.

Все ли руководители и идеологи нашей школы понимают настоящее положение дел? Известна ли им природа совершенной нами реформы?

Если судить по тому, что почти все стоят на той точке зрения, что наша школа еще не есть «Марксова трудовая школа», можно было бы полагать, что всем ясен буржуазно-демократический характер проведенной реформы.

Но в том-то и печальное, что и тут понимание отнюдь не отличается полнотой.

А. В. Луначарский в своей статье, помещенной в «Педагогической энциклопедии», следующим образом отвечает на вопрос о природе нашей реформы: «Норма единой школы с равным правом для равно одаренных детей на все степени образования должна оставаться прочной нормой строительства. Страны, которые экономически вполне могут осуществить такую школу, но не осуществляют ее (речь идет, очевидно, о капиталистических странах. — В. В.) из лицемерия (?? — В. В.), не смеют называться даже просто демократическими».

Как видит читатель, буржуазно-демократический характер реформы как будто в совершенстве усвоен товарищем Луначарским.

Далее, рассказывая о безуспешных попытках Эррио пропагандировать единую школу у себя во Франции, Луначарский пишет: «Однако буржуазия и слышать ничего не хочет о подобной реформе, ибо она отняла бы у нее одну из ее привилегий — привилегию на законченное образование».

Концом поучительного примера с Эррио товарищ Луначарский испортил впечатление от начала приведенного отрывка. На чем зиждется привилегия буржуа на законченное образование? Разве на несовершенной школьной системе? Чистые пустяки, товарищ Луначарский, чистые пустяки. Буржуа этого не боится нисколько. А если он по неразумию и боится — его убедить практически в безопасности такой реформы ничего не стоит.

В странах капитализма они эту систему не осуществляют единственно потому, что нужды острой нет, им спешить некуда, поелику существующая система прекрасно справляется с задачами.

Тут же А. В. Луначарский, говоря об антидемократическом характере буржуазной системы народного образования, пишет: «Провозглашение принципа единой школы с этой точки зрения (с точки зрения демократизации образования) есть не только естественный принцип (?—В. В.) осуществляющегося социализма, но это есть также (!!—В. В.) завершение демократизма. Единая школа, равное право на образование, в сущности говоря, есть также последнее звено в буржуазной революции и в то же время первое звено в революции социалистической».

Что это есть наиболее последовательное проведение принципа буржуазного демократизма — в этом спора нет, но что оно же является первым звеном социалистической революции — это уже простите, Анатолий Васильевич, никто вам не поверит.

А не поверит потому, что система, которая зиждется на равном праве, без забот о равной возможности, — это буржуазно-демократическая система. Сколько бы Луначарский ни говорил таких слов, — там, где нет равенства возможностей, там нет и равенства прав.

Это элементарная материалистическая истина.

Путь к трудовой школе лежит через преодоление всей буржуазной системы в целом, принципа, на котором зиждется буржуазная система. Путь к пролетарской школе лежит через решение этой антиномии. Мы ее не решили, прогиворечия, проистекающего от этого, мы далеко не преодолели, мы еще находимся под гипнозом буржуазно-демократической фразы о равном праве — вот откуда все наши злоключения. А раз мы не решаем жизнью и логикой революции поставленные антиномии, мы, естественно, оказываемся во власти противоречий.

Не следует меня толковать в том смысле, будто я не вижу путей к решению этой антиномии. Постановления июльского пленума 1928 г. и ноябрьского пленума 1929 г. прямо указывают на пути решения этого противоречия, и не вина партии, коль деятели и идеологи народного образования не шли на расширение этих возможностей.

IV

Какого человека мы хотим создать? Каков тот тип заграничного гражданина нашей республики, о формировании которого нам предстоит заботиться?

В переводе на школьно-образовательный язык это означает — какого человека должна воспитывать наша школа? Какова конкретная сегодняшняя задача нашей школы? Каковы ее цели?

Обратимся к наиболее авторитетному из наших идеологов трудовой школы, Н. К. Крупской. В ранние годы революции она писала, определяя цели школы: «Образование будет оставаться классовой привилегией буржуазии до тех

пор, пока не изменятся цели школы. Население заинтересовано в том, чтобы у начальной, средней и высшей школы была одна общая цель: воспитание всесторонне развитых людей, с сознательными и организованными общественными инстинктами, имеющих цельное, продуманное мировоззрение, ясно понимающих все то, что происходит вокруг них в природе и общественной жизни; людей, подготовленных в теории и на практике ко всякого рода труду как физическому, так и умственному, умеющих строить разумную, полную содержания, красивую и радостную общественную жизнь. Такие люди необходимы социалистическому обществу, без них социализм не может осуществиться полностью».

Это — глубоко правильное замечание. Пока не изменена цель школы, нельзя считать изжитыми классовые привилегии в школьном деле. Однако, это ведь еще не конкретная программа. Это алгебра, хотя и очень ясная и правильная, как алгебраическим является и ее позднейший ответ на этот же вопрос о целях школы:

«Надо спрашивать: какие цели ставит школе рабочий класс? Эта цель идет по линии общих целей рабочего класса. Цель заключается в воспитании поколения, которое могло бы осуществить цели рабочего класса. Каково оно для этого должно быть? Насквозь пропитано коллективистическими инстинктами, ясно понимающее, за что борется современный передовой класс, понимающее, что идеалы рабочего класса лежат на пути общественного развития, что поэтому они реальны, осуществимы. Молодое поколение должно ясно видеть пути, которые ведут к осуществлению целей рабочего класса, уметь идти по этим путям.

И буржуазия, и рабочий класс ставят школе определенные цели, но буржуазия смотрит на школу как на средство классового господства, а пролетариат смотрит на школу как на средство воспитать поколение, способное положить конец классовому господству. Цели буржуазного государства ведут к подавлению личности громадного большинства детей, к затемнению их сознания, эти цели идут в разрез

с интересами молодого поколения; цели, которые ставит школе рабочий класс, ведут к расцвету личности каждого ребенка, к расширению его кругозора, к углублению его познания, к обогащению его переживаний, цели идут по линии интересов молодого поколения. В этом разница между целями буржуазии и целями пролетариата».

Цитата вышла обширная, но, повидимому, и ниже нам придется в этой главе придерживаться такой тактики. Необходимо ясно видеть, как себе представляют деятели и строители народного образования цели своей деятельности.

Как общее правило, как нераскрытая формула данное Н. К. Крупской понимание целей школы еще нельзя считать ясным.

Ну, а какова должна быть та система школ, которая позволит рабочему классу именно в этом направлении воспитывать поколение? Какие мероприятия сегодня могут способствовать развитию как раз в этом направлении? Будем искать арифметику для формул Н. К. Крупской у других руководителей народного образования. Быть может, они этот вопрос ставят конкретнее?

Увы! Нет.

А. В. Луначарский, дискуссия с классиками педагогики,— с гуманистами и просветителями по преимуществу,— следующим образом отвечает на вопрос «Какого мы человека хотим создать?»:

«Мы хотим воспитать человека, который был бы коллективистом *нашего* времени, который жил бы общественной жизнью гораздо больше, чем личными интересами. Новый гражданин должен быть преисполнен пафосом политическо-экономических отношений (!—В. В.) социалистического строительства, ими жить, их любить, в них внести цель и содержание своей жизни. Вытекающая отсюда его деятельность, в каком бы направлении она ни была,—в сфере ли организационной, чисто физического труда и т. д.,—должна быть всегда просвечена этим огнем, должна быть согласована со всем коллективом. Человек должен мыслить как *мы*,—стать

живым, полезным соответствующим органом, частью этого *мы*. Все личные интересы должны отойти далеко на задний план».

Таков самоновейший ответ одного из крупнейших и авторитетнейших товарищей, длительное время бывшего руководителем делом просвещения трудящихся масс. Ответ, как нетрудно судить читателю, отнюдь неудовлетворительный. Он очень живописен, но вряд ли кто сочтет его прямым ответом на вопрос.

Нужно быть коллективистом, *нужно* жить общественной жизнью, *нужно* мыслить как «мы», — но эти преимущественно моральные нормы, категории долженствования, нисколько не решают вопроса. Речь все-таки идет не о том, кем должен *стать* человек, а о том, во что мы его должны превратить и во что он превращается в наших школах? А на этот вопрос как раз тов. Луначарский не отвечает.

Приведу еще пару примеров. Я добиваюсь того, чтобы читателю было ясно, до чего мы неясно представляем цели той школы, которую хотим создать, над творчеством которой мы трудимся.

М. Пистрак отвечает на вопрос о целях школы следующими словами:

«Цели эти в основном сводятся к воспитанию человека, который сознавал бы себя членом интернационального коллектива людей — рабочего класса, борющихся с отживающим строем за новую жизнь, за новый общественный порядок, при котором не будет деления на общественные классы. Конкретно дело сведется к тому, чтобы подрастающее поколение понимало, во-первых, в чем сущность того процесса борьбы, которым захвачено человечество, во-вторых, какое место в этой борьбе занимает угнетенный класс, в-третьих, какое место каждый подросток должен занять в этой борьбе и, в-четвертых, уметь на своем месте вести эту борьбу».

Вот уж, воистину, начал за здравие, а кончил за упокой!

Когда Пистрак с гордостью говорил о том общественном порядке, когда не будет классов, читателю, вероятно,

легко стало: наконец-то, он скажет о разделении труда, о путях его ликвидации — как формы участия школы в великом процессе переустройства общества.

А Пистрак, ничто же сумняшеся, свел разговор к просветительскому трафарету!

Вопрос о целях нашей школы очень занимает и Шульгина. Он определяет их еще более патетически:

«Если буржуазное воспитание готовило из пролетарских детей наемных рабов и военное орудие, политически преданных, а из буржуазных детей — руководителей, то мы из наших детей должны подготовить строителей новой жизни, борцов за социалистические, пролетарские идеалы. Вот как мы решаем задачу о том, каковы цели нашего воспитания».

А конкретно? Нельзя ли точнее?

Нужно ли еще продолжать дальнейшее цитирование? Все стоят на уровне приведенных рассуждений, никто из них не пытался даже расшифровать конкретный смысл той общей алгебраической формулы, которую дала Н. К. Крупская.

А между тем десять лет наша система как раз об этом плачет!

Каковы же цели нашей школы? На этот вопрос у нас существуют два *разных* ответа. Партия требует от нового человека, в особенности от нового пролетария, преодоления наследия капиталистического разделения труда на физический и умственный. Формула «каждая кухарка должна уметь управлять государством» и означает, что школа должна воспитывать подростков в *том же направлении*, в каком партия перевоспитывает взрослое поколение пролетариата.

«Русский человек — плохой работник по сравнению с передовыми нациями. И это не могло быть иначе при режиме царизма и живости остатков крепостного права. Учиться работать — эту задачу советская власть должна поставить перед народом во всем ее объеме».

Учиться работать — таков лозунг для старшего поколения; обучай работе, преодолевай российскую лень, обломов-

щину, насаждай подлинную культуру труда — таково требование к школе.

Бороться с бюрократизмом можно, по мнению Ленина, его преодолеть можно только, создав условия, при которых государственная работа не будет привилегией отдельной прослойки чиновников:

«Бороться с этим (с бюрократизмом. — В. В.) надо, привлекая *всех* членов советов к практическому участию в управлении. Отделы советов превращаются во многих местах в юрганы, сливающиеся постепенно с комиссариатами. Целью нашей является *поголовное* привлечение *бедноты* к практическому участию в управлении, и всяческие шаги к осуществлению этого — чем разнообразнее, тем лучше — должны тщательно регистрироваться, изучаться, систематизироваться, проверяться более широким опытом, узаконяться. Целью нашей является бесплатное выполнение государственных обязанностей *каждым* трудящимся, по отбытии 8-часового «урока» производительной работы; переход к этому особенно труден, но только в этом переходе залог окончательного упрочения социализма».

Точка зрения Ленина на борьбу с бюрократизмом общеизвестна, — комментарии тут излишни, я ограничусь только приведением еще одного большого отрывка, для вящей ясности вопроса:

«Бороться с бюрократизмом до конца, до полной победы можно лишь тогда, когда все население будет участвовать в управлении. В большинстве республик это было не только невозможно, но и противозаконно. Самые лучшие буржуазные республики, как бы демократичны они ни были, имеют тысячи законодательных помех, которые препятствуют участию трудящихся в управлении. Этих помех у нас не осталось, но до сих пор мы не достигли того, чтобы трудящиеся массы могли участвовать в управлении. Кроме закона, есть культурный уровень, который никакому закону не подчинишь. Благодаря этому низкому культурному уровню советы, будучи по своей программе органами управления через трудящихся,

на самом деле являются органами управления для трудящихся, через передовой слой пролетариата, но не через трудящиеся массы.

Здесь перед нами задача, которую нельзя решить иначе, как длительным воспитанием. Сейчас эта задача непомерно трудна, потому что, как мне не раз случалось указывать, *слой рабочих, который управляет, невероятно тонок. Мы должны получить подмогу.* По всем признакам, такой резерв внутри страны растет. Громадная жажда знаний и громаднейший успех образования, достигаемый чаще всего внешкольным путем, гигантский успех образования трудящихся масс не подлежат ни малейшему сомнению. Этот успех не укладывается ни в какие школьные рамки, но он колоссален. Все признаки говорят за то, что в близком будущем мы получим громадный резерв, который займет места слишком надорвавшихся над работой представителей тонкого слоя пролетариата. Но во всяком случае наше положение в этом отношении чрезвычайно трудно. Бюрократия побеждена. Эксплоататоры устранены. *Но культурный уровень еще не поднят, и поэтому бюрократы занимают старые места. Бюрократию можно потеснить только организацией пролетариата и крестьянства в гораздо более широком размере, чем до сих пор, наряду с действительным проведением мер по привлечению рабочих к управлению».*

Речь, как видит читатель, идет все о той же кухарке, которая должна управлять страной, если не хочет быть съеденной бюрократом.

«Не трудящийся да не ест» — это отнюдь не песня завтрашнего дня, это забота нашего времени. Нового человека партия мыслит как трудящегося, способного с одинаковым успехом становиться у станка и управлять предприятием, страной, партией, профсоюзом. Партия ведет курс на слияние физического и умственного труда, этого требует наша социальная система.

Совпадает ли с этим представлением тип нового человека, которого нам воспитывает наша школа? На этот вопрос очень красноречивые ответы отдельных работников и идеоло-

гов народного образования я привел выше. Они дают нам полное основание дать на поставленный вопрос отрицательный ответ.

Нет. Не совпадает.

Не говоря уже о гастевской школе, все преступление которой заключается прежде всего в том, что она ставит себе задачу увековечить разделение труда умственного от физического, причем оставив в удел рабочему классу... чисто физический труд.

Гастев насаждает урбанизм. Гастев хочет создавать и культивировать «новое производственное поведение», поэтому он выбрасывает все за борт и остается в утлой своей ладье... американизма, на котором хочет плыть до светлых берегов социализма.

«Новая трудовая культура может не совпадать с «просвещением»: в ней гораздо больше элементов воспитания; в ней *больше представлено именно поведение*, чем голое знание.

И такая трудовая культура, доведенная до силы инстинкта, будет решающей в нашем хозяйственном, а вместе с ним и социалистическом развитии».

Пути культурной революции для Гастева очень ясны и просты:

«Вот все это «второстепенное» именно теперь и имеет определяющее значение: маневры и хождение вокруг станка, сосредоточенность внимания, распределение внимания, *движение рук, положение тела*. Именно эти элементарные отрезки поведения ставятся во главу угла. Отсюда и ключ к новой трудовой культуре, *ключ к серьезной культурной революции*».

Путь воистину простой и несложный. Но, идя по этому пути, мы все далее отходим и от подлинной трудовой культуры, и от социализма. А уж о возможностях для кухарки управлять государством и речи быть не может.

Но откуда возникла идеология Гастева? Случайны ли фанатические сторонники гастевской школы? Каприз ли это или нечто вполне законное?

Гастевская школа — неизбежное и необходимое дополнение к современной нашей системе народного образования. Гастев — расплата за ошибки системы.

Гастевское представление о фиксированных рабах машины не имеет ничего общего с партийным представлением о будущем человеке.

Но ведь и его противники так же и столь же далеки!

Сравните беллетристику Луначарского с «конструкциями» Гастева. Оба одинаково забывают основную заботу партийной программы и ленинского идеала, оба упускают из вида вопрос о разделении труда, вопрос о кухарке, которой предстоит управлять государством, вопрос о тех, которым завтра нечего будет есть, ибо они «нетрудящиеся», вышедшие из «трудовой» школы, вопрос о непрерывном расхождении разрыва между целями, осуществляемыми школой, и задачами, выдвигаемыми реконструируемой на совершенно иных производственно-технических основах народно-хозяйственной системой.

Какого человека мы хотим создать? Кого должна готовить вся наша школьная система? Ответ на этот вопрос ясен из приведенных выше указаний Ленина. Нам нужен прежде всего трудящийся. Человек труда всех степеней развития.

Нам нужен трудящийся, который с одинаковым успехом и с наименьшей тратой сил и времени может переходить от физической работы на управленческую и обратно по поручению коллектива, который может после производственной работы взять на себя бесплатно ряд общественных функций. Конкретно рассуждать вне пределов, указанных Лениным, — а именно так ставит проблему Ленин и наша партия, — невозможно, всякое иное решение будет неизменным *крушением* в алгебраических общих формулах насчет «мы» и «коллектива», ничегошеньки не объясняющих и не разъясняющих.

На вопрос о том, какого человека должна готовить нам наша советская школа в переходную эпоху, ответ должен быть твердый и ясный:

Рабочего, члена нового господствующего класса, соединяющего в себе высокое мастерство фабричного труда и глубокие квалифицированные знания, поборника коллективного сельского хозяйства, соединяющего в себе большую и современную культуру земледелия с отменным научным и общественным интересом.

Такого именно трудящегося должна выработать наша система всеобщего обучения.

V

Отнюдь не утопией и не делом завтрашнего дня кажется нам декрет о введении у нас всеобщего обучения. Если мы к 10-летию советской власти не смогли реализовать всеобщее обучение, то только потому, что наследство, полученное нами, было ничтожно. Тем не менее наши съезды постановили и мы думаем в 1931/1932 учебном году охватить все 100% детского населения в начальных школах. Как-нибудь пять лет — и мы будем свидетелями осуществления декрета о всеобщем обучении.

Что такое всеобщее обучение?

Какова его логика? Что нам дает и что от нас потребует оно?

Эти вопросы мало тревожат наших педагогов, а между тем они как раз представляют колоссальный интерес, и ответ на эти вопросы есть решающий фактор при суждениях о системе народного образования в переходную эпоху.

Всеобщее обучение — чисто буржуазное мероприятие, одна из тех прогрессивных мер, которую передовая буржуазия вынуждена проводить, подбиваемая на то потребностями хозяйственной жизни. Если мы его не получили уже готовым с рук нашей буржуазии, то просто потому, что наш капитализм был отсталый, маломощный, варварский.

Рабочие передовых стран, сбросив капиталистов, получают совершенно готовую всеобщую начальную сеть. Русскому же пролетариату приходится почти во всем довершать буржуазно-демократические процессы. Самую последнюю из

буржуазно-демократических реформ — введение всеобщего обучения — он закончит через пять лет.

Кажется, над чем же тут еще размышлять? Опыт буржуазии со всеобщим обучением имеется, необходимость его никем не оспаривается, были бы средства и люди. Большинство так именно и думает. И я, приглашая призадуматься над вопросом, отнюдь не желаю поколебать чье-либо намерение к концу пятилетия решительно поднять, наконец, это дело.

Нет.

Я хочу только обратить внимание на принципиальное различие между всеобщим обучением, проводимым буржуазией, и тем, которое должен осуществлять пролетариат на второй день после революции. Как и во всех прочих буржуазно-демократических реформах, доделанных пролетариатом (аграрная революция, национальный вопрос) здесь тоже «Федот, да не тот».

Когда буржуазия говорит о всеобщем обязательном обучении, она имеет в виду преимущественно обязательное обучение до фабричного возраста. Капиталистической фабрике нужен прежде всего *грамотный* рабочий, *грамотный* крестьянин, который завтра станет рабочим или солдатом. И буржуазная школа готовит ей такого рабочего.

Поскольку вся капиталистическая система хозяйствований сохраняет полную силу, поскольку закон, регулирующий цену на рабочие руки, остается висеть над головой рабочего класса, капиталисту ни в коем случае не угрожает опасность, что вдруг дети рабочих и крестьян захотят продолжить образование далее.

Выше мы уже имели случай цитировать А. В. Луначарского, где он утверждает, будто буржуазия потому не хочет ввести у себя единую школу, что не хочет лишиться «привилегии на законченное образование». Такое мнение господствует среди наших деятелей народного образования. Однако нужно ли долго доказывать, до чего это вздорно?

Рабочий и крестьянский подросток не потому оставляет образование, что школа разбита по классовому признаку, это последнее обстоятельство социологически детерминировано, причем той же самой причиной, которая гонит рабоче-крестьянское юношество вон из школ. На известном пункте в системе народного образования перед рабочим и крестьянином встает непреодолимый тупик, далее которого он двигаться не может, встает это препятствие *автоматически*.

Никто не гонит рабочего из школы, никакой буржуа или его прислужник не чинит непосредственно над ребенком насилия или несправедливости (частные случаи несправедливости, единичные насилия не имеют характера специальных мероприятий), а ребенок сам *вынужден* уходить из школы на работу, так как иначе он или его родители умрут с голода.

Рабочие и крестьяне заранее знают, что сколько бы они ни были одарены — их путь где-то невидимый шлагбаум закроет.

Помогают ли искусственные меры еще вящему затруднению для рабочего движения к завершению образования? Незначительно. К такому могущественному фактору, как голод, никакие искусственные меры ничего существенного не прибавят. Но зато они-то всего резче и всего острее возбуждают против себя рабочих. Вот почему наиболее дальновидные буржуазные ученые и педагоги решительно стоят за снятие всяких искусственных преград.

Ну, а как же дело обстоит на следующий день после пролетарской революции? Революция рабочего класса коренным образом меняет хозяйственную систему. Приход к власти рабочих означает прежде всего коренное нарушение того закона капитализма, который регулировал рынок труда и цену рабочей жизни. А тем самым меняется коренным образом и его отношение ко всем своим правам.

Буквально на второй день у рабочего класса появляется острая нужда в знаниях и просыпается героическое напряжение всех сил для преодоления культуры и науки буржуазии. В связи с этим лозунг всеобщего обучения приобре-

тает совершенно *иной* смысл и характер. Каждый рабочий представляет себе дело таким образом, что коренное отличие социальной системы не может не сказаться в этой, одной из основных, области решительным изменением его места и его роли в большом потоке движущихся к завершению образованию. Он совершенно естественно считает, что всякие *искусственные* пределы по пути восхождения рабочего вверх по «лестнице» школьной системы с завоеванием власти и самим фактом завоевания устраняются, что единственным пределом должен быть предел *естественный*, обусловленный *способностями*, личными особенностями характера, а не какие-либо социальные — наличные или прошлые — привилегии. Сообразно с этим пролетарий и крестьянин-юноша предъявляют свои требования к системе народного образования. По их мнению, она *обязана* перестроиться таким образом, чтобы давать *возможность* каждому «итти по лестнице до наивысших ступеней». Хорошо или худо это — судить не педагогу. Я думаю, ни один рабочий не скажет, будто это требование, предъявляемое нашей молодежью нашей системе народного образования, — необоснованное требование. А между тем в кругах Народного комиссариата просвещения процветало, видимо, именно такое легкомысленное отношение к законным требованиям нашей молодежи.

Автор неподписанной статьи в журнале «На путях к новой школе», № 2 за 1928 г. пишет: «Бурная тяга молодежи в вузы — не всегда здоровое явление. Она *вырастает*, с одной стороны, на слабости постановки нашего среднего образования, на остром сознании недостаточности своих знаний, на ощущении своей беспомощности, с другой стороны, она покоится также и на старых буржуазных *мещанских пред-
рассудках*. Тут нужно оздоровление, создание определенного общественного мнения».

Какого же характера «общественное мнение»? Осуждающее стремление молодежи в вуз? Но почему же кучка имеет права и возможность учиться, а масса остается за бортом? Можно ли этой большой массе доказать, что она *менее* спо-

собна, чем те, которые имели счастье попасть в вуз? А ведь это единственный критерий, который может применить в качестве аргумента общественное мнение пролетариата.

Я, член господствующего класса, должен получить не только права, но и возможность соревнования *на равных началах*. Быть битым более меня способным — ничего, но быть *отстраненным* произволом, магической силой имущественных привилегий — это противоречит основам нашего строя.

Каждый рабочий, осознавший себя, как член господствующего класса, так именно и представляет себе наш лозунг «всеобщего обучения». И, разумеется, жестокая ошибка квалифицировать такое отношение к делу «предрассудком».

Каждый сознательный рабочий будет неудержимо стремиться к завершению образования. Не «предрассудок», не подражательства ради, не обывательский идеал благополучной жизни толкает рабочего подростка в вузы, а правильное понимание лозунгов партии, инстинкт классовый, — это есть ответ на требование, предъявляемое обстановкой.

Всякая попытка возбуждать общественное мнение против стремления молодежи к соревнованию, к завершению образования есть, как мы увидим ниже, мера, направленная против основной массы рабочего юношества. Это есть попытка отделаться от выдвинутой жизнью проблемы созданием искусственных преград перед молодежью.

Система народного образования должна быть построена не на принципе искусственного преграждения путей к высшей школе для пролетариев, а как раз наоборот — она должна исходить из посылки, что всеобщее обучение при диктатуре пролетариата неминуемо вызовет всеобщую тягу к завершению образованию.

Это основное и элементарное положение в 1918 году Государственная комиссия превосходно понимала. В декларации своей она, определяя единую школу, писала:

«Единая школа — это значит, что вся система нормальных школ от детского сада до университета представляет собой одну школу, одну непрерывную лестницу. Это значит,

что все дети *должны вступить* в один и тот же тип школы и начинать свое образование одинаково, что все они *имеют право* идти по лестнице до ее наивысших ступеней».

Предчувствуя скорее, чем зная, к чему приведет логика всеобщего обучения при диктатуре пролетариата, декларация продолжает:

«Быть может, государство просто физически не осилит такой задачи, чтобы *теперь же гарантировать* за всеми русскими детьми грядущее вступление в университет, но во всяком случае переход с одной ступени школы на другую должен быть обеспечен *прежде всего наиболее талантливым*, причем преимущество отдается детям пролетариата и беднейшего крестьянства».

Это писано в 1918 году. Тогда было мудрено «гарантировать», ну а теперь как? Прошедшие десять лет на много ли увеличили шансы на *возможность* таких гарантий? В жизни, в хозяйственном и производственном строе такие гарантии окончательно вызрели, а вот в системе народного образования — еще нет.

Да и, кроме того, если оставить в стороне гарантию, то и тогда неясно, как быть с талантом? Кто «наиболее талантлив»? Как это установить, как выбирать? Неясно, очень неясно представляли дело в 1918 году мудрые советники из Государственной комиссии.

Что означает далее «имеют право»? «Имеет право» — это далеко еще не означает «имеет возможность»!

Государственная комиссия находилась под очевидным влиянием буржуазно-просветительской педагогической мысли, ее горизонт был ограничен опытом демократических искателей «новой школы», неудачными экспериментами педагогов-классиков. В 1918 году это было понятно, объяснимо, даже точнее было бы сказать — неизбежно, так как рабочий класс не имел опыта применения в широком масштабе идей демократической школы. Революция еще не создала свои собственные формы для решения вопросов подготовки нового человека.

Но *после* 1918 года прошло десять лет! Теперь уже неясности в таких вопросах и непонятны, и необъяснимы. Ничто сегодня не оправдывает наше упорное нежелание продвинуться далее признания «права идти по лестнице». Опыт десяти лет осязательно доказал, что так называемые «передовые идеи современной педагогики» — передовые только по отношению к буржуазной современности, что на второй день после Октября они уже становятся устаревшими, *преодоленной* ступенью.

Десят лет мы «подчищали и приспособливали» и вынуждены признать, что подправленная буржуазно-просветительская система народного образования не в состоянии решить унаследованные демократические задачи полностью, не говоря уже о задачах, выдвинутых коммунистическим преобразованием общества. Теперь уже всякие усилия, направленные на дальнейшую подчистку старой системы, на поиски новых паллиативов, есть проявление давления *иной* социально-экономической системы на нас, на наших педагогов, а каждый дальнейший шаг в этом направлении все более и более будет обострять противоречия между системой народного образования и логикой всеобщего образования, осуществляемого в эпоху диктатуры пролетариата.

Разительный, чрезвычайно симптоматический пример такого обострения я привел выше.

Когда серьезные и ответственные деятели народного образования на страницах ответственных журналов называли стремление к завершению образования «*предрассудками*», когда не только отдельные публицисты и педагоги, но почти весь Народный комиссариат народного просвещения ставил вопрос об узаконении и укреплении таких моментов системы народного образования, которые бы тормозили движение молодежи к завершению, — мы имеем все основания утверждать, что *в области педагогики, в политике народного образования они уступают давлению буржуазно-капиталистической стихии.*

Когда Государственная комиссия писала о «наивысших ступенях», она превосходно знала, что это отнюдь не бесплодные мечтания, что, выйдя на широкую дорогу подлинного образования, рабочий будет добиваться осуществления своего «права».

Сегодня он этого еще не так энергично добивается; напор, который мы теперь имеем,— отнюдь не предельный. Мы не в конце, а в *начале* процесса. Если это «предрассудок», то предрассудок, взрощенный Октябрьской революцией, его нельзя отбросить, его нужно удовлетворить. Потребность вызвана хозяйственной и социальной системой. Школьная система, если она не хочет войти в неразрешимый конфликт с социальной системой, должна ее учесть и удовлетворить.

Таким образом без особого труда можно предвидеть, что в ближайшее же время создается совершенно неразрешимое для нашей системы противоречие, чреватое чрезвычайными осложнениями.

Вся масса, вступившая в школу первой ступени, будет добиваться возможности реализовать свое право на дальнейшее продолжение образования, на завершение образования.

Какие противоречия создает такое стремление? Во-первых, противоречие с *системой* образования: нет такого бюджета, который был бы в состоянии обеспечить *всем* завершение образования, во-вторых, между тягой к завершению образования и *потребностью производства*: никакая производственная система не могла и не сможет жить без постоянного притока новых молодых кадров для подготовки квалифицированной рабочей силы.

Система народного образования охватывает детский возраст, подростка, юношу, вплоть до 20—23 лет.

Наш Кодекс законов о труде запрещает детский труд. Поэтому вопрос о всеобщем обучении в первой ступени никакого вопроса для производства не составляет. Но уже подростки составляют значительный резервуар подготовки квалифицированной рабочей силы.

Количество подростков (от 15 до 18 лет) в производстве составляет:

	1926/27 г.	1927/28 г.	1928/29 г.
В ‰ к общему числу рабочих.....	5,5	4,5	4,5

и далее процент до конца пятилетки предполагается оставить на этом же уровне. Если бы не было плановых ограничений и стремления хозяйственников освободиться от «невыгодных» возрастов, мы имели бы больший процент.

Юноши в возрасте от 18 до 23 лет составляют уже $\frac{1}{5}$ часть всего рабочего состава:

	‰ к общ. числу рабочих
1925 г.	20,0
1926 »	20,7
1927 »	20,8

Четвертую часть промышленного пролетариата, следовательно, составляют те, которые по самому замыслу нашей системы должны были быть пропущены через систему народного образования.

Но сами по себе цифры еще ничего не говорят. Значение в производственном процессе, экономический эффект их труда намного больше их количественного веса и значения.

Именно в этом возрасте формируется квалификация, накапливается опыт, навык и сноровка; в это время рабочий становится в строй общепроизводственный, определяет себе место.

Рабочие этих возрастов совершенно незаменимы, как элемент, поддерживающий при соответствующей организации общий ритм фабрично-заводской жизни, никакое производство не может быть организовано без труда наиболее подвижных и физически сильных возрастов — 18—23!

Но, быть может, возможно отложить квалификацию до окончания юношеского возраста?

Может быть, было бы целесообразно начать подготовку квалифицированной силы после того, как подросток и юноша прошли «коридор» до завершения образования?

Экономически нет большей нелепости, как предположение, будто можно произвольно повышать возраст, когда рабочий может начать получать квалификацию. Кроме всяких физиологических помех, есть много экономических: чем старше, тем труднее, тем медленнее приобретается квалификация, тем медленнее прививаются навыки; чем старше, тем дороже самая квалификация, иначе говоря, тем менее она экономически целесообразна.

Но если бы даже человечество было в состоянии преодолеть все эти затруднения, вследствие упрощения процессов производства до предела, то и тогда встал бы принципиальный вопрос о том, позволительно ли, чтобы в наше переходное время из производства изъяли эти кадры? Каковы должны быть ресурсы страны, чтобы она оказалась в силе: 1) выключить из производительного процесса, как сельскохозяйственного, так и промышленного, подростков и юношей и 2) обеспечить им возможность завершения образования?

Никакие ресурсы никакой страны не выдержат такого предприятия, и никогда эта чистая утопия не реализуется. Право *всех* так и останется правом, если система народного образования останется покоиться на нынешних основаниях.

И впрямь, можно ли отказать Наркомпросу в стремлении орабочить нашу школу? Нет. Можно ли укорять, будто руководители народного образования недостаточно радуются о классовой чистоте школьной сети? Я думаю, нельзя.

И тем не менее результаты плачевные.

Чтобы убедиться в этом, нашим педагогам стоит только взглянуть на цифры. Вот что говорит нам перепись 1926 г. о реальном количестве детей, подростков и юношей воспитательного возраста («Стат. обзор», № 3 за 1928 г.).

	М.	Ж.	Всего
0 — 4 л. =	11 233 423	11 080 619	22 314 042
5 — 9 » =	7 645 488	7 615 446	15 260 934
10 — 14 » =	8 639 494	8 444 008	17 083 502
15 — 19 » =	8 129 623	8 840 531	16 970 154
20 — 24 » =	6 709 654	7 098 494	13 808 148

Все эти миллионы «имеют право». А возможность?

В том же 1926 г., по отчету т. А. В. Луначарского, обучалось:

В школах I ступ.	8 014 191 (возраст от 8—12)
» » 7-летках	1 176 313
» » 9-летках	493 914
» » II ступени	290 957
В техникумах	180 475

Вот вам картина *количественного* решения вопроса о праве и возможности. То, что мы еще не смогли охватить всех детей в школе первой ступени — это не вина системы, конечно. При нашей нынешней системе эта задача вполне разрешима. К концу пятилетия мы, будем надеяться, достигнем, наконец, полного охвата детей. Но картина катастрофического сужения этой пирамиды чисел и тогда будет такой же.

На самом деле, откуда такая пирамида? Разберемся в цифрах.

Товарищ А. В. Луначарский приводит следующую таблицу распределения учащихся в школах соцвоса в 1925 г.

Если принять первый год за 100, то

	В город.	В селах
2 год	99,8	67,2
3 »	88,3	37,0
4 »	69,2	14,1
5 »	52,2	3,8
6 »	35,2	2,1
7 »	27,0	1,5
8 »	15,6	0,4
9 »	13,2	0,3

Крестьяне далее четырехлетки не дотягивают. Там цифры разительно ярки, и классовая природа выдерживающих дальше путешествия за завершением знаний тоже совершенно очевидна.

А как в городах?

Вот что говорит другая таблица о социальном составе школ соцвоса:

	Дети крестьян	Дети рабочих	Прочие
Школы I ступ.	78,9	9,5	11,6
» 7-летки	31,9	28,6	39,5
» 9-летки	14,0	28,2	57,8
» II ступени	24,7	15,2	60,1

Приведу тут же соответствующие цифры о техникумах:

Крестьян	34,9
Рабочих	21,1
Служащих	32
Прочих	12

Но и эти цифры, как они ни выразительны, чрезвычайно *оптимистичны*. Положение, если бы приведенные цифры были детализированы, гораздо более классово обнажено, и, чтобы знать цену системе и тенденции ее, нужно обязательно изучить все эти цифры, до дна их анализируя.

Кто бросает учение? Почему подростки бросают учение? Не из-за лени же?

У нас все подростки «имеют право, — как говорит Государственная комиссия, — идти по лестнице до ее наивысших ступеней». И при всем том не только «до самых высших», а и до средних ступеней доходит очень ограниченное число подростков. Более того, значительное число детей не кончают даже первую ступень! Иначе говоря — раз-два шагнет по ступенькам заветной лесенки, да и вон с нее!

Сам Народный комиссариат по просвещению в официальном документе вынужден, оказывается, признать, что «преждевременная убыль учащихся бедноты происходит не только к моменту окончания учебного года, но и в середине его, особенно с наступлением зимних холодов и весенней распутицы. Эта убыль в разных местах колеблется от 25 до 45%, и благодаря ей уже с середины года наблюдается в школе *серьезная социальная передвижка*, начинается учебный год с одним составом детей, а кончается с другим, более обеспеченным. Таким образом для детей бедноты не только общая продолжительность обучения уменьшается, но и самый учебный год короче. Все это свидетельствует о том, что *даже массовая школа мало доступна для беднейшего населения*» (цитирую по статье В. Мещерякова. «Рев. и культ.», № 20).

Почему же? Что мешает бедноте?

Тому основная причина — экономическая: 1) не на что содержать ребенка — «пусть идет в люди», «сам себя пусть

содержит»; 2) некому содержать семью,— вот два основных аргумента, против которых не может спорить ни один пламенный защитник «права» рабочего подростка «подниматься» по лесенке выше.

У нас сводных цифр не имеется под руками. Но достаточно будет привести несколько примеров из текущей прессы, чтобы приоткрыть несколько завесу над молчаливой благопристойностью приведенных цифр.

Иваново-Вознесенский ОНО пишет: «Отсев учащихся в школах повышенного типа падает почти исключительно на детей *беднейших* слоев населения и больше всего на детей рабочих». В подтверждение этого приводятся две таблички о социальном составе Шуйской и Кинешемской школ:

	5 год	6 год	7 год
	(в процентах)		
Детей рабочих	50	34	22
» крестьян	17,4	14	8
» ремесл. и куст. . .	—	—	11,3
» служащих	27	45,6	50,5
» нетруд. элем. . . .	2	5,6	8,7

(Привожу по «Рев. и культ.», № 20.)

Так обстоит дело в Шуйской семилетке. Еще менее благополучно в Кинешемской школе II ступени:

	5 год	6 год	7 год	8 год	9 год
	(в процентах)				
Детей рабочих	47,5	32,2	32,4	21,2	15
» крестьян	14,4	12	10,1	16,6	11,7
» ремесл. и куст. . .	7,4	7	7	7,5	7
» служащих	28	39,5	45,2	45,4	49,2
» нетруд. элем. . . .	2,7	6,2	5,4	9,2	17,2

(Привожу по «Рев. и культ.», № 20.)

Картина ясная.

С. Безбородов в «Комс. правде» рассказывает внятно, кто же свое право не имеет возможности реализовать:

«В первом классе Ленинградской школы № 73 училось: рабочих — 73 человека и служащих — 6 человек.

Во втором классе рабочих было уже не 73 человека, а 64, в третьем — 69, в четвертом — 61 в пятом — 54, в шестом — 38, седьмом — 49, восьмом — 47 и девятом — 31. Служащие росли за это время так: в первом классе — 6, во втором — 17, в третьем — 16, в четвертом — 28, в пятом — 37, в шестом — 38, в седьмом — 40, в восьмом — 40 и в девятом — 58».

Картина назидательная!

А С. Безбородов еще ради вящей картинности припоминает при этом Хеопсову пирамиду:

«Школа № 162. В первых классах здесь училось 192 человека. Пришлось организовать несколько параллельных групп, так как 200 человек не могут же заниматься в одном классе. С течением времени надобность в этих группах отпала, так как во втором классе училось уже 150 человек, в третьем — 156, в четвертом — 149, в пятом — 112, в шестом — 64, в седьмом — 46, в восьмом — 37 и девятом — 20.

Получается довольно печальная пирамида, имеющая основанием огромную толпу в 200 человек, а вершиной — кучечку смельчаков (!!—В. В.) и упрямец (?!—В. В.) в два десятка, с грехом пополам дотащившихся до 9 класса.

Эта пирамида характерна для всех школ Ленинграда, а вернее, и всего нашего Союза».

Последнее — непреложный факт. Именно картина эта общая для всего Союза, о чем говорят и цифры НКП. Но Безбородов жестоко ошибается, коли думает, что у отсеявшихся нехватило... смелости и упрямства. У колоссального большинства из них нехватило... «презренного металла»!

Куда же идут? Куда убегают школьники?

«На ленинградской бирже труда зарегистрировано 18.494 безработных подростка, причем 65% их не окончило даже школы I ступени. Т.-е., говоря проще, две трети безработных подростков, тщетно обивающих пороги биржи, есть те самые дезертиры (!!—В. В.) трудовой школы, — причем школы I ступени, — которые и комплектуют легионы советских недорослей».

Это очень выразительно. Именно на биржу труда и идут. Но почему гнев Безбородова всей своей тяжестью обрушивается на головы школьников? Почему они «дезертиры»? Не они убегают из школы, а их нужда вырывает клещами оттуда.

Дословно так же описывают наблюдатели положение дел в деревне. Вот из корреспонденции А. Маленького один лишь пример:

«Школа тоже бьется на социальной лестнице, преодолевая ее. Очевидно, нам и здесь придется кое в чем ограничить кулака, ибо кулак пробует захватить для себя безмерно большие культурные возможности.

Я в Залесове (Сибирь.—В. В.) подсчитал личный состав учеников высшей шестой группы и разложил его на отдельные социальные элементы. В шестой группе учатся 16 учеников, и в их числе один сын священника, 4—дети служащих 6—детей кулаков, 2—середняков и 3—бедняков, причем двое из числа последних учатся за счет комитета взаимопомощи.

Как видите, математика любопытная. Беднячество не добирается до относительно высоких ступеней грамотности. Большинство бедняков кончают учебу третьей группой.

У бедняка нехватает потрохов на учебу, и бедняцкому парню приходится уходить в батраки, чтобы было что есть» («Сов. Сибирь»).

Слышите, что говорит советская печать? Какую математику обнажает? У бедняков и батраков кишка тонка, не выдерживает тяжести школьных расходов, как они ни незначительны. Что делает НКП? Кое-где пытаются организовать фонды помощи детям бедноты. Но какая же это мизерная помощь! По исчислениям В. Мещерякова, «лишь 2 или 3% от числа всех учащихся в школе могут получить помощь в размере не больше 5 рублей (самое большее—10)».

Итак, основная причина заключается в очень простом: господстве старой рабской философии — «по одежке протягивай ножки».

Но так как короче всего бывает — и долго еще будет! — одежда пролетария, то ясно, что именно он должен ежиться, предоставив тем, у кого имеется подлиннее, чем накрываться, занять место во весь рост! Тут на сцену выходит обычно резонер и, грозя цифрами, доказывает, что вышеприведенное рассуждение ясно свидетельствует о недооценке роли пролетарского государства. Государство обеспечивает стипендиями тысячу студентов из среды рабочего класса, поддерживая их стремление к завершению образования, и т. д.

А. В. Луначарский даже склонен считать политику стипендий «нашей славой».

Против довоенного «нашей гордостью и славой» является как раз создание пролетарского студенчества и те значительные, хотя все еще недостаточные суммы, которые ассигнуются на помощь молодежи» («Культ. и рев.»).

Это делает честь гуманному сердцу уважаемого Анатолия Васильевича. Суммы, отпускаемые нами на стипендии, действительно огромны.

По одной РСФСР выдавалось стипендий:

Годы	Вузах	% студ. удовл. стипен.	Рабфаках	% удовл.	Техникумах	% удовл.
	Кол. стип.		Кол. стип.		Кол. стип.	
1924/25	33, 800	26,3	—	100	500	5,2
1925/26	42, 012	41,0	25, 000	100	17, 060	13,6
1926/27	48, 027	42,5	24, 675	100	17, 060	13,1

Где же слава?

Для наших ресурсов это величайшее достижение, но что значит это против миллионов, лишенных возможности?

Разве государство может число стипендий довести до количества, покрывающего потребность? Что же принципиально меняет политика стипендий, если она не может решить проблему превращения права в возможность для рабочих и крестьянской бедноты? Политика стипендий — ограниченная политика. Скольких учащихся средней и высшей школы государство может содержать? А если обеспечит учащихся — много ли может сделать государство для решения вопроса о семье учащегося? Ничего. Ограничивают его бюджетные соображения, невозможность оголить производство. Политика стипендий есть политика Тришкина кафтана. Она неспособна решить экономической стороны противоречия. Но она к тому же нисколько не гарантирует нас при выборе стипендиатов от ошибок: никак нельзя доказать, что государство поддерживает наилучших и наиболее способных из рабочей среды. А ведь основной принцип, который мы выдвинули в «Декларации», — дать возможность наиболее одаренным и способным идти до завершения. Политика же стипендий не дает надежного критерия для подбора.

Наконец, политика стипендий нисколько не решает проблему сохранения социальной связи со своим классом. Стипендиат, очень скоро отрываясь от рабочих коллективов, становится обыкновенным интеллигентом, иначе говоря, вся наша работа превращается в Сизифов труд!

Система народного образования, которая только тогда способна пропускать пролетариев, когда государство выделит на них особые средства, не есть пролетарская система. Государственно-организованное меценатство нисколько не меняет лицо и классовую природу школьной системы. Вспомните, что буржуазные страны имеют не менее развитую сеть стипендий. Там стипендии также предназначены для бедноты. А что же решает политика стипендий? Н. К. Крупская превосходно пишет: «В Англии вовсе не затруднен переход из низшей школы в среднюю. Напротив, в Англии существуют многочисленные стипендии, которые помогают

талантливым и послушным ученикам начальной школы поступить в средние и высшие школы. Английская буржуазия рассуждает так: *цель средней школы — подготовить кадр интеллигентных слуг буржуазного государства*; рабочий класс, как таковой, состоит из людей физического труда, он не может воспитывать в массе своих детей в школах, отучающих от физического труда, в среднюю школу могут поступать лишь немногие избранные; *тем самым они уходят из своего класса и вступают в привилегированный класс служащих государства*. Если самые талантливые, самые даровитые уходят из рабочей среды, это только выгоднее буржуазии: рабочий класс теряет своих вожakov, обессиливается, обезличивается, а кадры слуг государства усиливаются. Так разрешается вопрос о доступе в среднюю школу. Решение вопроса различно, но суть дела везде одна и та же: средняя школа недоступна широким слоям населения, и знания продолжают оставаться классовой привилегией».

Я эту длинную выписку привел без всяких задних мыслей. Однако утверждение Н. К. Крупской чрезвычайно правильно. Стипендии не меняют классовую природу интеллигенции оттого, что пропускают в ее ряды сыновей рабочих и крестьян. Они лишь приводят к тому, что рабочие, попавшие туда, вырождаются в самых доподлинных интеллигентов.

Что дело обстоит именно так, что на самом деле вся система воспитательных учреждений у нас продолжает обслуживать разделение труда, свидетельствует опыт последних лет по подготовке новых специалистов. Партия оценила уже должным образом эту «особенность» нашей школы и пытается теперь ее корректировать направлением туда новых отрядов в лице «тысячников».

Тысячники — это прямое выражение *недоверия* к нашей нынешней школьной системе. При стабильном состоянии системы народного образования тысячники — единственный кратчайший путь ликвидации непосредственной потребности в пролетарских специалистах. Однако тысячники не решают

проблему. Они более, чем кто-либо, сигнализируют необходимость, неотложность решительного преодоления прежней системы.

Итак, я полагаю, совершенно ясно из приведенного, что наша система народного образования уже теперь имеет все противоречия будущего в обостренном виде, и учреждение стипендий, посылка «тысяч» и др. мероприятия, суть молчаливое признание того, что хоть «право» закончить образование и имеет всякий, но *заканчивает только тот*, кто имеет за собой достаточное материальное обеспечение. Иначе говоря, как мы ни стараемся паллиативами преодолеть буржуазно-интеллигентский характер продукции нашей школы, нам это не удастся пока. Более того, все говорит за то, что *на этих путях* нам и не удастся его преодолеть.

На самом деле. Как быть, если мы имеем огромную массу подростков, которые имеют: 1) способности, 2) желание и стремление учиться, 3) здоровье, физическую силу, 4) полную готовность трудиться, а не имеют... денег? не попали в разверстку? не получили стипендии? А дело ведь так именно и обстоит с огромным, подавляющим большинством.

Но почему же все должны быть обязательно инженерами? А кто же будет токарем?— Так обычно спрашивает обыватель. Дело идет не о том, чтобы все обязательно были инженерами, а о том, чтобы *возможность учения была обусловлена тем, что имеют все, а не тем, чего не имеет большинство*.

Только при таких условиях далее всего пойдет по лестнице тот, у кого больше способностей, а не тот, у кого больше средств.

Далее, нашим идеалом является такое состояние, при котором от чернорабочего до инженера все будут квалифицированно культурны. Мы добиваемся уничтожения разделения классов, а следовательно, уничтожения интеллигенции, а следовательно, уничтожения разделения труда на умственный и физический.

Путь к этому лежит в числе прочих и через новую политехническую школу.

VI

Что такое политехническая школа? Я полагаю, нетрудно доказать цитатами из Маркса и Ленина, что наши педагоги предельно извращенно понимают политехническое образование.

С первых же шагов после Октябрьской революции педагоги естественно столкнулись с вопросом о природе политехнической школы. Как они решали этот вопрос?

По совершенно непонятному недоразумению началось с того, что противопоставляли политехническое — монотехническому, не понимая, до чего это курьезно и безграмотно. Монотехническое образование — это беспросветная чушь! Монотехницизм в смысле изучения голых трудовых манипуляций возможен, но тогда образование невозможно, ни при чем! Политехническое противостоит не монотехническому, а гуманитарному. Ленин со свойственной ему ясностью это разъяснил нашим педагогам.

Было бы жестокой ошибкой думать, что после авторитетного разъяснения Ленина наши педагоги и теоретики новой школы стали на правильный путь. Нисколько. Взамен одной ошибки, получила всеобщее распространение другая: политехническую школу стали приравнивать к современной, немного подправленной гуманитарной школе или ее нынешним остаткам.

Чтобы не быть голословным, я задержу внимание читателей на этой ошибке наших педагогов и теоретиков народного образования. Мы должны тем более внимательно изучить эту ошибку, что — с моей точки зрения — в ней заложено основное злоключение нашей педагогики. Мы не понимаем политехническую школу так, как ее понимали Маркс и Ленин.

А. В. Луначарский, например, так понимает вопрос: «Трудовая школа должна дать политехническое образование, т.-е.

«усвоение на нескольких примерах (!!—В. В.) основных начал, основных законов, основных процессов нынешнего усовершенствованного, научно-организованного труда».

Это и есть весь политехнизм?

Без труда можно заметить, что т. Луначарский находится в плену просветительских иллюзий насчет судеб гуманитарной школы, но еще более насчет роли труда в деле образования.

«Несколько примеров»! Мы ниже увидим, как А. В. Луначарский полагает эти примеры преподнести школьникам.

Своеобразный эклектизм выпирает из каждой строчки статей Луначарского. Его последние статьи в этом отношении разделяют лишь общую судьбу предыдущих. Одна из них («Н. пр.», № 11 за 1928 г.), направленная против Гастева и его методов подготовки квалифицированной рабочей силы, особенно поучительна. Основное возражение против Гастева — «само развитие машинизма непременно приведет к торжеству рабочего-инженера» — и метко и верно.

И метко и верно.

Обобщая, А. В. Луначарский выставляет требование, с которым не согласиться нельзя:

«Государство должно заботиться о подготовке рабочих в смысле (!!) народного образования. Аппаратом, через который государство осуществляет эту последнюю функцию, является Наркомпрос».

Именно. Вся система народного образования должна быть построена таким образом, чтобы подготовка рабочего-инженера совершалась столь же естественно, как естественно происходит теперь выпуск интеллигентов.

А на деле? А на деле — увы! Наркомпрос занят отставанием гуманитарной школы — фабрики гуманитарной интеллигенции — против политехнической школы. На вопрос о том, почему же Наркомпрос до сего времени не удосужился заняться разрешением проблемы подготовки рабочих, Луначарский отговаривается:

«Вероятно, потому же, почему и хозяйственники до сих пор не построили социалистически мощной индустрии».

Увы! Это неверно. Дело совсем не в том, в чем полагает Луначарский. Дело заключается в системе. Изъян в системе народного образования. Если бы был прав Луначарский, если бы на самом деле вопрос состоял в недостатке материальных средств, то, конечно, тогда нужда была бы в малом, тогда на самом деле «хорошо поставленная семилетка может радикально изменить всю постановку вопроса о ФЗУ». Но дело не так просто. Вопрос не только в недостатках средств, а потому ФЗУ на семилетке еще не даст рабочего-инженера. Разрешите проблему семилетки — тотчас же встанет вопрос о дальнейших путях следования окончившего ФЗУ. Вопрос, повторяю, не в частности, не в том, чтобы подправить одну ступеньку лестницы, — вопрос идет о *перестройке лестницы*, о конструкции совершенно иной системы.

Луначарский превосходно понимает, что «самое лучшее капитальное строительство — это строить свою рабочую коммунистическую молодежь».

Но понять эту сравнительно простую истину недостаточно: нужно еще ясно понять, каковы пути «постройки своей молодежи».

Эти пути Анатолию Васильевичу Луначарскому неизвестны, во всяком случае он о них не говорит нам, а между тем старые пути, — это уже следует считать достоверно доказанным, — старые пути нам формируют не рабочую коммунистическую молодежь, а все ту же интеллигенцию — на одном полюсе, людей физического труда — на другом.

Итак, с А. В. Луначарским этот вопрос нельзя выяснить. Он все трудности покрывает словесными гирляндами, над всеми опасными рытвинами он соорудит «бриллиантовый», «золотой», «серебряный» мосты, всякие противоречия и горечь неудовлетворенности подсластит медом, и тем закончится дело.

Обратимся к людям более трезвым и менее склонным к эстетизированной маниловщине.

Н. К. Крупская так определяет политехнизм:

«Что значит «политехнический»? У нас «политехнический» часто понимали в смысле многоремесленности и думали, что если в преподавание школы введут изучение вместо одного трех или четырех ремесл, то и дело в шляпе: получится политехническая школа. Политехнизм вовсе не есть много-ремесленность. Политехнизм имеет целью изучение современной техники в целом, главных ее достижений, ее основ, изучение взаимоотношений между различными отраслями производства, изучение тенденций развития современной техники, выяснение того, куда идет это развитие. Маркс придавал громадное значение материальной базе, поэтому, конечно, он не мог не придавать значения ее углубленному изучению. Вот почему он требовал, чтобы школьные занятия носили политехнический характер. Мы думаем, что, положив в основу схем программ изучение трудовой деятельности людей и ее организацию, мы тем самым уже придаем нашей школе политехнический характер».

Это и более точно, и более определенно. Однако я не могу согласиться с последней фразой цитаты. «Изучение трудовой деятельности» по программам не только не делает школу политехнической, но представляет собою разительный пример тактики заплат к старой гуманитарной школе. Человек, изучивший в наших школах по книжищам процесс труда, не менее интеллигент, не менее оторван от жизни, чем его товарищ, ограничивший свой кругозор исключительно вопросами идеологии.

Перемена содержания программ меняет характер подготовки, объем знания, но нисколько не меняет социальное лицо питомцев наших школ.

Когда Сватковский пишет:

«Под политехническим трудовым образованием надо понимать такое образование, которое вводило бы (??—В. В.) человека во всю сложность трудовых отношений и давало бы научное объяснение (!!—В. В.) не примитивным формам труда, а наиболее совершенным» («Н. пр.», № 6 за 1928 г.),

он пишет сущие пустяки, так как задача не в том, чтобы давать объяснение, а в том, чтобы практически использовать труд как с учебной, так и с производственной целью. Политехнизм как раз и заключается в овладении знанием и практически и теоретически. Само собой разумеется,— знанием в его наивысшей, напередовой и наиразвитой форме.

Совершенно справедливо Сватковский пишет:

«Педагог, сколько-нибудь вдумчиво относящийся к вопросам трудового политехнического воспитания, должен самым решительным образом протестовать против *подмены* политехнического образования — образованием ремесленным, как бы сложно и даже морализировано это ремесло не было».

Это верно. Но что же это значит? Это означает: политехническое образование следует строить на труде фабричном, а не на кустарно-ремесленном. Фабричный труд мыслим как производственный труд — экспериментальных фабрик и заводов не бывает. Это означает, следовательно,— подлинно политехническое образование дает лишь школа, в корне порвавшая всякие связи с гуманитарными традициями.

Гораздо ближе к истине П. Блонский, когда определяет политехническую школу как школу научно-индустриальную.

«Машина допускает сравнительно быстрое перемещение рабочего из одного вида труда в другой и тем самым дает ему возможность политехнических обобщений, которые, в силу теснейшей связи индустриальной техники с наукой, тем самым становятся научными обобщениями. Не профессиональная школа, специализирующая подростка в определенной фиксированной профессии, но политехническая школа, дающая всестороннее научно-индустриальное образование, является современной школой. И такая школа гарантирует своим воспитанникам в качестве конечного результата равное приобщение к миру современной культуры. Только индустриальная политехническая школа может быть действительно единой школой, имеющей полное социальное оправдание».

Но и он отнюдь не исчерпывает всех признаков, необходимых для марксовской политехнической школы.

Политехническая или гуманитарная школа?— так должен стоять вопрос. Ответы Маркса и Ленина общеизвестны — школа должна быть политехническая, гуманитарной школе пришел конец.

Что такое политехническая школа?— Это школа, школьная система, которая соединяет в себе умственный и физический труд.

Маркс следующим образом определяет политехническое воспитание: «знакомящее с общими научными принципами всех производственных процессов и в то же время дающее ребенку и подростку практические навыки в обращении с элементарными инструментами всех производств».

Для Маркса политехническое воспитание неразрывно связано с идеей слияния физического и умственного труда.

Физический труд, производительный труд, на котором строится знание всех основ нынешней техники и производства,— такова должна быть школа нового времени, которой, по мнению Маркса, предстоит разрешить антиномию между правом, завоеванным пролетариатом, и возможностью, еще им не добытой и добываемой с таким трудом. *Политехническая школа как раз и призвана решать это основное противоречие!*

Каким же образом и какими путями такая школа, построенная на производительном труде, разрешит это противоречие?

VII

Обратимся за разрешением этого вопроса к Марксу.

Резолюция первого конгресса Первого Интернационала, писанная Марксом, исчерпывающе формулирует мнение его по занимающему нас вопросу. Я приведу резолюцию полностью в виду ее чрезвычайного интереса:

«Тенденцию современной промышленности привлекать к участию в общественном производстве детей и подростков

обою пола мы считаем прогрессивной, благотворительной и правомерной, хотя при капиталистическом господстве эта тенденция и принимает отвратительные формы. При разумном общественном строе все дети без исключения, начиная с девятилетнего возраста, должны будут принимать участие в производительном труде, точно так же и никто из взрослых не может быть исключен из того общего закона природы, что человек должен работать, чтобы есть, и не только головой, но и руками. Исходя из этой точки зрения, мы говорим, что ни родители, ни предприниматели не могут получить разрешения общества пользоваться трудами детей и подростков иначе, как под условием, чтобы их производительный труд был связан с образованием. Под образованием мы понимаем три вещи: 1) умственное образование, 2) физическое развитие такое, какое дают гимнастические школы и военные упражнения, 3) политехническое воспитание, знакомящее с общими научными принципами всех производственных процессов и в то же время дающее ребенку и подростку практические навыки в обращении с элементарными инструментами всех производств.

Дети и подростки от 9 до 17-летнего возраста должны быть разделены на три класса так, чтобы постепенное и прогрессивное обучение было связано с умственным, гимнастическим и политехническим воспитанием.

За исключением, может быть, первого класса, расходы на содержание политехнических школ должны частично покрываться продажей сработанных вещей. Соединение оплачиваемого производительного труда с умственным развитием, физическими упражнениями и политехнической подготовкой поднимет рабочий класс на гораздо более высокий уровень, чем на каком находятся теперь высший и средний классы общества».

Исходное утверждение Маркса, что участие подростков в общественном производстве — факт прогрессивный, благотворительно и правомерно нашей педагогикой игнорируется. У нас стало хорошим тоном прикинуться барином, который на труд смотрит не иначе, как на злую необходимость, и всячески

оттягивает время вступления подростков в общественное производство. Мудрено ли, что получилось такое вопиющее расхождение между Марксом и нашей современной педагогикой?

Только тот и может есть, кто трудится и не только головой, но и руками. Трудиться же нужно начать с юных лет, с того самого времени, когда ребенок пролетария начинает сам себе зарабатывать хлеб.

Вступление в общественный труд Маркс рассматривает не как праздник, не как только факт воспитательный, но и как начало самостоятельной жизни, как переход на свой кошт,—вот откуда требование, чтобы расходы на содержание политехнической школы частично (имеется в виду *начальная* ступень) покрывались продажей продуктов, сработанных вещей.

Если не сделаться рабом словесных выражений, по существу требования Маркса сводятся к тому, чтобы начало учения совпало с началом оплачиваемого труда.

Почему это надо? Кому это надо?

Это обязательное и единственное условие, при котором беднота и дети пролетариев могут пользоваться своим правом двигаться по школьной лестнице до завершения образования. Это нужно рабочему классу, дети которого неминуемо останутся «недорослями».

Итак: 1) не только взрослые, но и дети должны быть привлечены к производительному труду, 2) детский труд должен быть соединен с образованием, 3) труд детей должен быть оплачиваем и 4) образование должно быть политехническим.

В «Капитале» мы находим указание и на предшественников этого учения, и на характер образовательного детского труда.

«Из фабричной системы, как это можно проследить в деталях у Роберта Оуэна, вырос зародыш воспитания будущего, которое для всех детей с известного возраста соединит производительный труд с обучением и гимнастикой, причем

это будет не только *методом повышения общественного производства, но и единственным методом создания всесторонне развитых людей*».

Школьный труд Маркс рассматривает не как приятное времяпровождение, но как: 1) метод повышения общественного производства и 2) как единственный путь политехнического образования. Далее Маркс указывает на то, что этот метод политехнического образования станет общим в школах рабочих после завоевания власти:

«Одним из моментов этого процесса переворота, стихийно развившимся на основе крупной промышленности, являются *политехнические и сельскохозяйственные школы, другим — промышленные школы для продолжения образования, в которых дети рабочих получают некоторое знакомство с технологией и с практическим применением различных орудий производства. Если фабричное законодательство, как первая скудная уступка, вырванная у капитала, соединяет с фабричным трудом только элементарное обучение, то не подлежит никакому сомнению, что неизбежное завоевание политической власти рабочим классом завоюет надлежащее место в школах рабочих и технологическому обучению как теоретическому, так и практическому*» (последний курсив мой.—В. В.).

Чтобы не умножать цитаты, я приведу лишь реплику Маркса на пункт готской программы о запрещении детского труда:

«Тут было безусловно необходимо указать, до какого возраста.

Запрещение детского труда вообще *несовместимо с существованием крупной индустрии* и потому представляет собою лишь пустое благочестивое пожелание.

Но даже если бы оно и было возможно, проведение его было бы мерой реакционной, так как при строгом регулировании рабочего времени сообразно различным возрастам и другим мерам охраны детского труда, *раннее соединение производительного труда с обучением представляет могучее средство преобразования современного общества*».

Трудно более определенно выражать свое мнение, чем это сделано Марксом.

Будущего человека, человека будущего общества может создавать школа, только сломав ее прежние формы, только коренным образом сочетав школу с фабричным трудом; преодолеть сопротивление системы стремлением рабочего класса к завершению образованию можно только, обосновав учение *оплачиваемым* трудом.

Такова точка зрения Маркса.

1) Привлечение капитализмом детей и подростков к участию в общественном производстве есть факт безусловно прогрессивный, особенно в некапиталистических условиях — в эпоху господства рабочего класса, когда этот труд охраняется.

2) Крупная индустрия не может обходиться без детского и юношеского труда, поэтому при решении школьной проблемы следует исходить из этой необходимости, а не из утопических планов превратить всех детей школьно-воспитательного возраста в бездельников.

3) Обучение детей должно быть соединено с участием детей и подростков в общественном производстве.

4) Труд детей должен быть обязательным для всех и оплачиваемым не за счет накопления общества (стипендии), а как заработная плата из произведенной им стоимости.

5) Обучение должно быть обязательным для всех детей и подростков, участвующих в производстве, и политехническим.

6) Такое раннее соединение производительного труда с обучением — могучее средство преобразования капиталистического общества в социалистическое.

VIII

Из учителей пролетариата я хочу задержать внимание читателей еще на мнениях Ленина по этому вопросу. Выше я уже отметил, что для Ленина основная проблема культур-

ной революции, цель всей культурной борьбы была: поднять массы рабочих и крестьян до того состояния, когда они могли на самом деле реализовать дело контроля над аппаратом власти.

Основная и первоочередная культурная задача переходного периода — добиться того, чтобы на деле каждая кухарка умела управлять государством. Отсюда такая неустанная борьба за скорейшую ликвидацию неграмотности.

«Дела с госаппаратом у нас до такой степени печальны, чтобы не сказать отвратительны, что мы должны сначала подумать вплотную, каким образом бороться с недостатками его, памятуя, что эти недостатки коренятся в прошлом, которое, хотя перевернуто, но не изжито, не отошло в стадию ушедшей уже в далекое прошлое культуры. Именно о культуре ставлю я здесь вопрос, потому что в этих делах достигнутым надо считать только то, что вошло в культуру, в быт, в привычки».

И далее:

«Нам надо во что бы то ни стало поставить себе задачей для обновления нашего госаппарата: во-первых, учиться, во-вторых, учиться и, в-третьих, учиться и затем проверять то, чтобы наука у нас не оставалась мертвой буквой или модной фразой (а это, нечего греха таить, у нас особенно часто бывает), чтобы наука действительно входила в плоть и кровь, превращалась в составной элемент быта вполне и настоящим образом».

Такова та повелительная практическая задача, над решением коей бился Ленин и бьется по сей день партия.

Будет биться еще долго!

В деле превращения «в культуру, в быт, в привычку» всего того нового, что создала наша революция, основное место отводится, разумеется, школе. Именно школа вырабатывать должна эти привычки, ненависть к старому, чувство коллективизма, новые отношения между людьми, новые воззрения на общественную деятельность, новую культуру труда.

Задача вся в том, чтобы новое поколение училось. Но где? В какой школе? Чему учиться?

«Вместе с преобразованием старого капиталистического общества учение, воспитание и образование новых поколений, которые будут создавать коммунистическое общество, не могут быть старыми. Учение, воспитание и образование молодежи должно исходить из того материала, который оставлен нам старым обществом.

Мы можем строить коммунизм только из той суммы знаний, организаций и учреждений, при том запасе человеческих сил и средств, которые остались нам от старого общества. *Только преобразуя коренным образом дело учения, организацию и воспитание молодежи*, мы сможем достигнуть того, чтобы результатом усилий молодого поколения было создание общества, не похожего на старое, т.-е. коммунистического общества».

«Только коренным образом преобразуя старую школу!»

«Старая школа вырабатывала прислужников, необходимых для капиталистов, старая школа из людей науки делала людей, которые должны были писать и говорить, как угодно капиталистам. Это значит, что мы должны ее убрать. Но если мы должны ее убрать, если мы должны разрушить, значит ли это, что мы не должны взять из нее все то, что было накоплено человечеством необходимого для людей?»

Конечно, нет. Все накопленное знание мы должны взять себе, мы должны выработать в себе умение брать весь этот запас фактов и знаний.

«Также и отрицая старую школу, питая совершенно законную и необходимую ненависть к этой старой школе, цenia готовность разрушить старую школу, мы должны понять, что на место старой учебы, старой зубрежки, старой муштры мы должны поставить умение взять себе всю сумму человеческих знаний и взять так, чтобы коммунизм не был у нас чем-то таким, что заучено, а был бы тем, что нами самими продумано, был бы теми выводами, которые являются неизбежными с точки зрения современного образования».

Какова же должна быть новая школа, которая возникнет на развалинах старой?

«Мы говорим, что и наша школа будет классовой, но преследующей интересы исключительно трудовых слоев населения.

Необходимо приложить все силы, энергию и знания, чтобы возможно скорее возвести здание нашей будущей трудовой школы, которая лишь одна сумеет оградить нас в будущем от всяких мировых столкновений и боен, подобными той, что продолжается уже пятый год».

Школа должна быть трудовой. А что значит трудовая школа? Говоря о работе Наркомпроса, Ленин сказал:

«Занимаемся пустыми, «общими рассуждениями и абстрактными лозунгами», а использовать дельных преподавателей вообще, дельных инженеров и агрономов для технического образования, особенно использовать заводы, совхозы, сносно поставленные хозяйства и электрические станции для политехнического образования не умеем».

Это очень хорошо сказано. Красно говорить — умеем, строить теории — готовы, декларировать самые возвышенные принципы — рады, а вот конкретно поставить вопрос, отмеченный Лениным, — у кого же из наших педагогов есть время? Ленин же всегда стоял за соединение производительного труда, участия детей и подростков в общественном производстве с обучением, с образованием и воспитанием.

«Нельзя себе представить идеала будущего общества без соединения обучения с производительным трудом молодого поколения; ни обучение, ни образование без производительного труда, ни производительный труд без параллельного обучения и образования не могли бы быть поставлены на ту высоту, которая требуется современным уровнем техники и состоянием научного знания».

Ленин стоит на точке зрения Маркса, это совершенно очевидно. Ко всем заботам Маркса у него прибавилась еще и проблема участия рабочих и крестьян в государственном

управлении, что еще более делает неотложным проблему новой школы.

«Надо добиться того, чтобы умение читать и писать служило к повышению культуры, чтобы крестьянин получил возможность применять это умение читать и писать к улучшению своего хозяйства и своего государства».

Школа наша должна стать школой труда, искусства управлять и борьбы за коммунизм.

«Наше воспитание нужно соединить с борьбой трудящихся против эксплуататоров для того, чтобы помогать первым решать те задачи, которые из учения коммунизма вытекают».

А это можно сделать только в школе Маркса.

IX

Ленинская школа есть школа, которая стирает разделение труда на умственный и физический.

А как относятся работники народного образования к этим идеям Маркса и Ленина? Знают ли они, что непосредственно практически следует сделать в осуществление этого грандиозного педагогического плана? Согласны ли они с Марксом или, быть может, они противники точки зрения его? Считают ли, подобно Ленину, что необходимо *коренное* преобразование нынешней школы, или продолжают вести политику заплат?

Один из самых авторитетных и вдумчивых современных марксистских педагогических мыслителей — Н. К. Крупская — следующими словами характеризует старую школу и грядущую новую:

«Сын крестьянина, рабочего, попав в среднюю школу, тем самым «выходит» из народа, отрывается от своей среды. Цель современной средней школы — создать кадр лиц, при помощи которых буржуазия могла бы управлять массами. И пока цель средней школы не будет изменена, пока цель эта **будет** воспитание бар, привилегированного слоя, до тех

пор средняя школа будет чужда массам, будь она хоть совершенно бесплатна. Маркс указывал на то, что сделать современную среднюю школу бесплатной—значит преподнести буржуазной интеллигенции недурной подарочек из общественной казны. Как же должна быть преобразована средняя школа, чтобы быть общедоступной? В основу ее должен быть положен производительный труд, который должен быть тесно связан с обучением. Тогда средняя школа будет готовить не белоручек, а людей дела, тогда туда пойдут все».

Превосходно сказано. Если сравнить слова Крупской о бесплатной средней школе с ее планом «преобразования», противопоставление их, можно без ошибок заключить, что Н. К. Крупская вслед за Марксом и Лениным видит единственное средство решить проблему пролетаризации средней школы в построении ее на основе оплачиваемого труда подростков.

Тогда не только все пойдут туда, но все *будут иметь возможность продолжать образование, доколе хватает способности.*

Эту превосходную алгебраическую формулу Надежды Константиновны можно дополнить некоторыми цитатами из А. В. Луначарского столь же общими, хотя не столь ясно и последовательно развивающими точку зрения Маркса, цитатами, вызывающими некоторое недоумение и возражения, но верными в основе.

В 1919 году А. В. Луначарский писал:

«Но пролетариат, когда он выдвигает *свой* идеал школы, то возвращается к идеалу реалистической чисто научной школы, притом придает ей еще один характер, к которому и буржуазия подходила, но менее решительно, а именно — характер трудовой школы.

Он требует, чтобы она была не только *дельной*, но и *трудовой*, потому что буржуа готовил своих детей прежде всего к тому, чтобы они были руководителями, командующими, они нужны как организаторы и распорядители, а непосредственный физический труд делает тот, кому приказыв-

вают,— рабочие. Если же мы хотим сделать человечество равным во всех его членах, то у нас не может быть в идеале интеллигентов и рабочих, у нас каждый рабочий должен быть интеллигентен и научно образован и каждый научно образованный человек должен работать в течение определенного количества часов и лет в своей жизни, должен работать одинаково со всеми другими. Поэтому мы должны воспитывать всесторонне людей труда».

Должен, это еще далеко не значит *может*. Следовало бы Луначарскому еще порассказать, как «мы» можем решить задачу, на какой основе—путем ли подарков интеллигенции, или, опираясь на марксов принцип — оплачиваемый труд.

В 1920 году он же писал:

«Мы не можем производить интеллигентов литературы, как производила прежде средняя школа. Трудовая школа должна всех научить трудиться. Значит, мы не только должны заботиться, чтобы учебные предметы воспринимались *через* труд, но надо научить детей самому *труду*».

Совершенно верно. Но читателю не трудно заметить, что для А. В. Луначарского не существует того вопроса, который так беспокоил Маркса и который сегодня является основным,— входит ли этот труд в общественное производство или остается вне его пределов? Оплачивается ли этот труд или он — один из предметов преподавания? А ведь от решения этого вопроса зависит, будет ли готовить наша школа трудящихся или все тех же интеллигентов.

Впрочем, я недостаточно точно выражаюсь,— этот вопрос решен у А. В. Луначарского, но решен в смысле, прямо противоречащем Марксу. Причем не бессознательно, а вполне продуманно Луначарский ревизует Маркса. Но об этом ниже.

Значительно сложнее представляет себе трудовую школу П. Блонский, хотя его представление о школе далеко не напоминает то, что мы теперь имеем. В 1919 году в Саратове на оберточной бумаге появилась книжка «Трудовая школа», где автор развивает свой взгляд на вопрос, нас интересующий с точки зрения педагога. Он все время в своей

книге и придерживается этой точки зрения, ни разу не пытаясь перейти на точку зрения политическую.

Ему представляется трудовая школа следующей последовательности: «игры среди трудовой обстановки для дитяти, домашняя трудовая кооперация для отрока и индустрия для юноши» (20).

Первые две ступени нас пока не занимают, хотя на них сказались все следы просветительской педагогики, я хочу остановить внимание лишь на третьей ступени:

«Высшее трудовое образование есть индустриальное. Индустриальный труд, технически доступный для подростков и юношей, дает не односторонне-техническое, но политехническое образование. Индустриальная политехническая школа создает рабочего-философа и открывает перед ним широкие перспективы интегрального научно-технического образования».

Более конкретно и ясно автор развивает свою мысль далее, утверждая, что:

«Еще легче представить юношескую школу особенно тому, кто знает так называемые «школы неполного времени» и «школы сотрудничества», стремящиеся дать теоретическое образование, в то время как юноша, работая в самом производстве, получает практическое умение. Конечно, выше-названные школы дают пока скорее еще механическое, нежели органическое, соединение работы с учением. Но все же это несравненно более рациональное решение воспитания юношества, нежели наивная по своей практической утопичности попытка доброжелательных интеллигентов, слабо осведомленных в жизни и потребностях трудовых масс и в сущности индустриальной культуры, держать юношество страны в специфических стенах учебной школы. Фабрика и завод — вот трудовая школа юношества».

Как видит читатель, тут вопрос уже поставлен Блонским прямо о фабрике и заводе, как о школе юношества. Если его не занимает вопрос о цели этого труда, о его отношении к товарному производству, проблема оплаты труда, то

только потому, что он по несчастной привычке педагогов с философскими наклонностями не занимается конкретными условиями реализации идеалов. Но даже с такой оговоркой приведенные рассуждения Блонского в нашей педагогике — исключительное явление. Как общее правило, наши педагоги лишь довольствовались комментариями к высказанным мыслям и утверждениям А. В. Луначарского.

А. Калашников находит, что наша школа должна быть «очевидно трудовой», основанной на индустриальном труде, но это в будущем, в школе социалистического общества, а у нас теперь:

«Для общества же, находящегося на переходе к социализму, каковым является наше общество, эта идея общего индустриального образования должна быть внесена в школу постольку, поскольку это в данный момент соответствует развитию производства и поскольку это необходимо для того, чтобы школа в дальнейшем могла правильно эволюционировать по пути к новой социалистической культуре».

Далее не буду цитировать. Мы начали с алгебраических формул, целиком приемлемых, и пришли к откровенным ревизиям даже этих алгебраических положений. Калашников явно ревизует Маркса и даже общие положения Крупской, так как он ищет путей приспособить нашу нынешнюю школу к индустриально-трудовым задачам, не понимая, что как раз этого нельзя делать, не ревизуя марксово учение о школе будущего.

Однако, только ли Калашников повинен в этом?

Посмотрим, как себе конкретно представляют задачу авторы алгебраических формул.

Арифметика этих формул особенно показательна у А. В. Луначарского.

Х

Выше мы прочли слова Луначарского о физическом и умственном труде.

Что эти слова являются лишь декларацией, что у А. В. Луначарского с самого начала не было ясного представ-

вления о том, что же это за школа труда, где будет уничтожено разделение умственного и физического труда,— ясно показывает его лекция, прочитанная в 1920 году:

«Я слышал от не очень разумных сторонников единой трудовой школы и такую вещь: каждый завод в России должен быть производителем, поэтому и школа должна оправдать сама себя. Можно посадить детей шить или строгать и продавать на рынке или пускать в обмен, отдавать совнархозу за деньги, и тогда школа ничего не будет стоить. Тут полное непонимание того, что *школа производит не товар, а производит знающего человека*. Вот ее продукт. Продукт в знаниях и умениях ее учеников, *а все остальное — подсобное*. Конечно, детей надо приучать к тому труду реальному, который действительно полезен, не выдумывать для школы ненужный искусственный труд, какое-нибудь выпиливание из дерева рамок,— такой труд ничего не стоит,—но нужно придумать для детей как раз такой труд, результаты которого были бы воспитательны. И труд в школе должен быть педагогичным, т.-е. должен быть произведен в таких порциях, чтобы ребенок учился, и если ребенок трудится и ничего не приобретает, то это преступление школы».

Это не значит, что он против «производительного» труда в первой ступени, но он мыслит этот труд как «легкий труд», как приятное дополнение к образовательным упражнениям. Не то — вторая ступень. Здесь труд должен быть, и производительный труд. Но как понимает Луначарский производительный труд?

«Мы должны заботиться о том, чтобы в 16 лет мальчик вышел с известным представлением о том, что такое промышленность вообще, чтобы ясно представлял строение фабрики, завода, паровую машину, динамомашину, систему приводов, важнейшие станки разного рода, распределяя завод на цехи и на мастерские, чтобы знал, как функционирует склад, экспедиция, как получается сырье, что такое фабричная контора, чтобы все эти вещи он отчетливо представлял

себе. Нужно во всех частях фабрики поработать, *может быть, только по паре недель*».

Но как же это организовать? Как мыслимо, чтобы ученик («в 16 лет мальчик») работал, как барин, по две недели во всех частях фабрики?

«Школа приходит на фабрику, рассыпается на группы, расходится по разным цехам для работы и через несколько дней меняется. Когда дети возвращаются в школу (а что оставили эти «дети» в 16 лет на фабрике после себя, Луначарского не занимает!—В. В.), они суммируют свои знания путем рефератов, путем споров, потом учитель объединяет все в одну картину. Спрашивает одного, другого, и у них фиксируется в памяти, что такое эта фабрика. Если они один завод знают уже, то на следующем им будет легче. Учитель укажет, что тут одинаково и что отлично и почему. Неважно, чтобы дети приобрели знакомство с огромным количеством таких производств. Достаточно, если они познакомились с самыми важными из этих производств. Желательно, чтобы в идеале каждый мальчик или девочка, кончая школу, имели представление о металлической индустрии, о текстильной индустрии, о химической индустрии».

Представляете ли вы себе, читатель, положение завода, на который приходит школа для таких манипуляций? Не выгонят ли в три шеи этих «в 16 лет мальчиков» хозяйственник? рабочие? Не скажут ли им: «лодыри, барчуки, поработайте сами, постоит у машины, походите за тачкой и узнаете, что такое фабрика»? Не уйдет ли с фабрики ученик посрамленный? И не будет ли прав рабочий?

Нет, положительно первый руководитель Народного комиссариата с самого начала не был в силах раскрывать арифметику за алгебраическими знаками! С первых же шагов народный комиссар не понял смысла марковского учения.

На самом деле, как иначе Луначарский мог писать в «Педагогической энциклопедии»:

«Идеал Маркса, как известно, сводился к тому, что правильно поставленное заводское ученичество есть самая идеальная (!!—В. В.) форма народного образования. (Это, конечно, не совсем точно передает Маркса, но мы уже давно привыкли к не совсем точному мышлению А. В. Луначарского!—В. В.)

Бросается в глаза, что эта форма народного образования абсолютно связана с фабрикой и заводом. Если даже могли перенести на аграрную школу принципы марксистской трудовой школы, то лишь в механизированном сельском хозяйстве, т.-е. в школу, живущую в атмосфере с.-х. индустрии. Марксова трудовая школа есть глубоко индустриальная школа. По мере индустриализации нашей страны пойдет, естественно, и расширение возможностей осуществления трудовой школы марксовского типа».

Откладывая заботы о марксовской школе до полной индустриализации нашей страны, товарищ А. В. Луначарский не понимает, что он откладывает ее на вечные времена, ибо индустриализация невозможна без системы марксовской школы. Система народного образования, предложенная Марксом и Лениным,— не менее важный момент индустриализации, чем те средства, которые мы вкладываем в нее.

Все вышеприведенное — сплошное ревизионистское пустословие, источник которого — непонимание основ марксова учения. От этой своей ревизионистской точки зрения, уже раз высказанной публично, А. В. Луначарский вынужден был отказаться, так как в какие-нибудь два года произошли значительные изменения в наших отношениях с крестьянством после перехода к нэпу (см. «Две трудовые школы» и послесловие к ней — «Проблемы народного образования»).

Но этот поучительный урок Луначарскому не пошел впрок.

Крайне характерную концепцию, но совсем не оригинальное понимание труда в трудовых школах дает М. Пистрак. На основе опыта школы-коммуны Наркомпроса он предлагает следующую практику. Два года занятий по ма-

стерским. третий год — на фабрике и четвертый год — подведение итогов опыта. Первые два года нас не интересуют. Фабричный труд он организует приблизительно в духе Луначарского:

«Третий школьный год — центральный год работы на фабрике. Исходя из 8—9-месячного зимнего периода, работа на фабрике строится по следующему плану: 1—1½-месячный подготовительный период — знакомство с фабрикой и характером работы на ней, подготовка тем и заданий и т. д.; 2½ — 3-месячный период — ежедневная работа на фабрике, причем этот период посвящается в образовательном отношении преимущественно точному знанию; месячный период — проработка материала и подготовка второго цикла тем и заданий преимущественно общественного, гуманитарного характера; 2—3-месячный период — ежедневная работа по фабрике; 1—1½-месячный заключительный период — подытоживание годичной работы на фабрике. Иначе говоря, работа ведется в среднем 5—6 месяцев с месячным перерывом».

И после того как четвертый год он посвящает подведению итогов, — считает дело трудового воспитания сделанным.

Жаль, очень жаль, что Пистрак не указал, какая фабрика приютила его в школу, кто был хозяйственником этой фабрики, чтобы привлечь его в ЦКК за расточительство, за явно-неэкономное расходование рабочего времени, инвентаря и сырья. Очень жаль, что Пистрак скуп на слова и не рассказывает, *как* же они работали и *что* работали, каково было их отношение к занятым в производстве рабочим, как и насколько падала производительность труда на фабрике за время «производительного труда» школьников!

И Луначарский, и Пистрак, и все наши педагоги старательно при этом прячутся за педагогику, утверждая, что труд педагогический — это нечто отличное от труда общественно-го, хотя осторожности ради они и свой педагогический труд называют «производительным».

Но что такое педагогический труд? Чем он отличается от производительного труда простого рабочего?

§ 12 Устава о единой трудовой школе 1918 г. следующим образом формулирует труд педагогический: «Основой школьной жизни должен служить производительный труд *не как средство оплаты издержек на содержание детей* и не только (??—В. В.) как метод преподавания, но именно (!!—В. В.) как производительный труд. (Производительный труд, который не оплачивается? —В. В.). Он должен быть тесно органически связан с обучением, освещающим светом знания всю окружающую жизнь. Постоянно усложняясь и выходя за пределы непосредственной обстановки детской жизни, производительный труд должен знакомить детей с самыми разнообразными формами производства, вплоть до самых высших».

Самое любопытное — вслед за тем идущие два примечания, где труд требуется и «творческий», и «радостный», и «планово и социально организованный», и «свободный от насилия».

Разве не видны здесь совершенно очевидные следы абсолютного непонимания мыслей Маркса? Совершенно ясно, что, говоря о педагогическом труде, имеется в виду какой-то специфический, особого характера труд, не тот, который применяется на фабриках и заводах, ибо как может быть производительный труд без «насилия»? Даже у нас, на наших фабриках и заводах.

Разве не насилие, когда голод гонит детей рабочих на работу? Не насилие, когда фабричный режим требует от них строго определенное количество часов работы? Насильственна вся дисциплина труда, насильственно действие общественного мнения окружающих и пример их. Если на самом деле мы хотим организовать школьное обучение на производительном труде, мы должны прежде всего выкинуть из головы всякие маниловские идеи насчет «свободы от насилия». Свободного от насилия общественно-организованного труда не бывает. Разумеется, труд может быть организован культурно и некультурно, может быть охраняем или

стать объектом варварского расхищения, можно говорить о труде подневольном или сознательном, но во всех случаях труд одинаково содержит в себе элемент насилия, и поиски «свободного от насилия» труда очень ощутительно походят на анархизм.

Разъясняя эту мысль Устава 1918 г., А. В. Луначарский в своей статье в «Педагогической энциклопедии» перечисляет ряд основных причин, почему трудовой метод—наиболее педагогически приемлемый и научный метод. При этом он огоривается, что учащийся должен быть занят «реальным трудом, реальным участием в хозяйственной жизни страны».

Это реальное участие нисколько нас не должно смущать, ибо Луначарский реальный труд понимает по-своему, так, как выше было уже сказано—там, где возможно итти на временные работы в заводы, однако: «Работа эта, происходя под контролем учителей, *никогда не потеряет педагогического характера*; недопустимо, чтобы она приняла формы, вредные для здоровья, или чтобы она не сопровождалась все время расширением как физических навыков, так и познания».

О том, чтобы труд не был вреден для здорового подростка, должна бы заботиться инспекция труда, а не педагог. Предположим, что у нас нашелся такой бесхозяйственный руководитель фабрики, который согласился допустить на две недели учеников опытной школы имени Луначарского к станкам. В чем же должна заключаться функция учителя? Где его место в производстве? Как ему контролировать? Что он может дать для расширения физических навыков учащегося? Как он может способствовать «расширению его познания» под гул машин и нервную суетолюку фабрики?

Что за несусветную чепуху проповедует Анатолий Васильевич!

«Педагогический труд»—это прежде всего есть труд, не имеющий ничего общего с производственным трудом, это тепличный труд для барчуков, это то бесцельное занятие строганием палочек к помидорам в грядки, которым исчерпывается весь трудовой процесс в наших школах. Это жал-

кое буржуазное баловство, если он не связан с фабрикой, и прямая нелепость и экономическое расточительство, если он протекает в условиях фабрично-заводских, если он протекает в системе общественного производства.

Разумеется, для ранних возрастов всегда возможно выделить целый ряд работ, могущих быть выполненными в юсобо-педагогической атмосфере. Так, например, предложения Н. К. Крупской я понимаю именно как такую форму труда для детей:

«Теперь много говорят о трудовом методе, но в социалистической школе должен применяться не только трудовой метод, но должен быть организован производительный труд детей. Социалисты против эксплуатации детского труда, но они, конечно, за детский посильный, всесторонний, развивающий труд. Производительный труд не только готовит из ребенка в будущем полезного члена общества, он делает его полезным членом общества в настоящем, и сознание этого факта ребенком имеет громадное воспитывающее значение. Буржуазная школа дала немало примеров того, как можно организовать производительный труд детей. Организация трудовых и огородных дружин, помощь в производстве статистики, в разноске и сортировке писем, шитье и вязанье трудовых и огородных дружин, помощь в производстве статистики, в разноске и сортировке писем, шитье и вязанье теплых теплых вещей для солдат, чистка улиц американскими школьниками, изготовление пищи, ведение счетоводства, определение фальсификации продуктов, расклейка афиш, разноска литературы, изготовление учебных пособий и пр.,— все эти опыты организации производительного труда надо собрать, систематизировать, дополнить, развить, придать им как можно более всесторонний характер. Тут на помощь учителям должны притти профессиональные союзы, кооперативы, сельские организации крестьян. Дело это важное, вполне выполнимое, и за него надо взяться немедленно».

Но детский труд у нас теперь на фабриках запрещен. Использование детей для целой категории муниципальных

и подсобных работ было бы вполне возможно, невозможно только связать педагогику детского возраста с фабрикой и заводом.

Когда Луначарский и Пистрак говорят о фабрике, они имеют в виду не детей, а подростков и юношей.

А для них так называемый педагогический труд есть смеха достойное предприятие.

Нет. Подросткам и юношам нужен не «педагогический труд», а участие в общественном производстве, в настоящем производительном труде.

1) Это «единственный метод создания всесторонне развитых людей»; 2) отведением молодежи такого непосредственного участия в производственном процессе мы довершаем то дело «создания нового экономического базиса для более высокой формы семьи и отношений между обоими полами», который отмечает Маркс; 3) это единственный путь, по которому мыслимо решение вопроса о предоставлении всем способным наряду с правом, также и возможности продвигаться по школьной лестнице до ее наивысших ступеней; 4) это единственно не фантастический и кратчайший путь внедрения культуры труда, чего, по компетентному мнению Ленина, нам всего более недостает; 5) и, наконец, именно такое участие в непосредственном производственном процессе учащихся Маркс считал «могучим средством преобразования общества».

Наша программа превосходно расшифровала и конкретизировала последнюю мысль Маркса.

На самом деле, в каком смысле раннее соединение производительного труда с обучением представляет могучее средство? Не только потому, что это наиболее совершенная система воспитания, но и потому, что оно помогает решить те вопросы, которые выдвинуты программой нашей партии.

Программа партии пишет:

«В период диктатуры пролетариата, т.-е. в период подготовки условий, делающих возможным полное осуществление коммунизма, школа должна быть не только проводни-

ком принципов коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на *полупролетарские и непролетарские* слои трудящихся масс в целях *воспитания поколения*, способного окончательно установить коммунизм».

Как эту задачу можно разрешить? Неужели программами? Неужели преподаванием одних предметов и устранением других? Неужели «освещением» общественных процессов и проблем с точки зрения диалектического материализма (если бы даже нам удалось толком это организовать!) достаточно, чтобы осуществить то, что требует от нас программа?

Конечно, нет.

Разберемтесь в нашей школьной практике. Мы принимали в школу первой ступени без разбора всех детей школьного возраста. Но так как наша школьная система построена на принципе, лишаящем бедноту и детей рабочих продвигаться по этой системе далеко, то из школы первой ступени во вторую переходит *часть* бедноты и детей рабочих (небольшая часть!) и много детей «полупролетарских» и почти все дети «непролетарских» слоев. Кончают школы II ступени *преимущественно* дети последних. Продвигаясь по школьной лестнице, построенной на отнюдь непролетарском принципе, подростки и юноши укрепляются в основной мысли, что именно им принадлежит дорога в вуз, и не за что-нибудь, а потому, что имеют досуг и достатки. Способствует ли это влиянию пролетариата на поколение полупролетарских и непролетарских слоев?

Нисколько.

Но далее еще гуще подчеркивается противоположность их интересов с интересами пролетариата, когда юноша доходит до дверей вуза. Тут самый принцип классового подбора не подлежит никакому оспариванию, поелику система народного образования зиждется на классово чуждом принципе, построенной на отнюдь не пролетарском принципе, поднаши вузы в классовом отношении в плачевном состоянии,

а, во-вторых, — самый этот акт механического преграждения пути тому юношеству, которое привыкло и воспиталось на идее, что путь школьный — его путь, не только не способствует выполнению требования нашей программы, а как раз наоборот, вызывает в аборигенах высшей школы (число их десятки тысяч) возникновение и рост классовых, ярко анти-пролетарских идей, воззрений и настроений.

Одним преподаванием марксистских дисциплин задачу, поставленную программой, не разрешить. Как не разрешить и строго классовым подбором аборигенов в вузы. Ибо, попав в наши вузы, самый потомственный пролетарий все равно выходит тем же интеллигентом; наша система народного образования продолжает исполнять старые функции — подготовку интеллигенции, людей науки и умственного труда. Каково бы ни было его социальное происхождение, — попав в эту мельницу, из всей массы студентов вырабатывается общий тип средне годного интеллигента.

Нет никаких реальных и действенных путей для пролетариата воздействовать на студента, пока он размалывается в вузовской мельнице.

А, следовательно, нет и путей реализации требования нашей программы на основе нашей современной системы народного образования.

Только коренное изменение принципов строительства школьной системы даст нам возможность осуществлять требования программы ВКП, только перейдя на почву марксов-ских принципов, только пропустив *всю молодежь* страны через школу труда Маркса, можно создать поколение, «способное окончательно установить коммунизм».

Контур такой новой школы мы уже имеем. В грандиозном творческом размахе Октябрьская революция породила и в этой области зачатки новой школы, той, которая должна стать школой будущего.

Я имею в виду рабфаки и ФЗУ.

Начинаю рассмотрение этих двух звеньев новой системы образования с рабфака, так как рабфаки и старше, и новее по своим принципам, представляют собою самое ценное и оригинальное создание Октябрьской революции в школьной области.

Что такое рабфак? Чем он был, чем стал, чем должен быть?

Рабфаки были первоначально задуманы как ячейка в общем университетском коллективе, задача которой заключалась в доказательстве того, что можно сочетать труд на производстве с учением в высшей школе. Первый год опыта первого рабочего факультета это блестяще доказал.

Рабочие факультеты возникли в самый разгар гражданской войны—на исходе 1918 г. и в начале 1919 года. Возникли они вопреки и помимо Народного комиссариата просвещения, они — продукт массового творчества. Вопрос о том, чтобы привлечь рабочих в высшие школы, тогда занимал умы как руководителей Народного комиссариата, так и коммунистической фракции студенчества. Но как они себе представляли это «участие» рабочего класса в строительстве вузов? В рамках тех форм, которые созданы опять-таки практикой буржуазных стран. Они полагали организовать более или менее долгосрочные курсы по подготовке рабочих в вузы. Были даже конкретные попытки организовать такие курсы при 1 МГУ. Однако холодное пренебрежение рабочих к такого рода курсам приводило в отчаяние тогдашних руководителей этого мертворожденного дела. До того все умонастроение Народного комиссариата просвещения было рабски направлено на восприятие и насаждение уже «испытанных» форм, что, когда возникли рабфаки, им пришлось пробивать немалую толщу предрассудков в самом Народном комиссариате просвещения.

Рабфаки возникли прежде всего как орудие классовой борьбы, удовлетворяя политическую потребность. Пролетар-

ские районы всего более были заинтересованы в разгроме гнезд контрреволюции, во что превратились вузы в первые годы Октябрьской революции. Но что это означает, если перевести этот факт на язык просвещенский? Это означает, что уже в 1918/19 году противоречие между системой школьного образования, как фабрики интеллигенции, и системой новых производственных отношений дошло до такой остроты, что вызвало к жизни одну из форм его ликвидации. Рабфаки — это тот новый путь, который должен был заметить узкие коридоры, предназначенные для пропуска привилегированных, *широким* руслом потока для класса-победителя.

В чем было отличие рабфаков от различных курсов по подготовке? Прежде всего в том, что они были составной частью вуза, клином в одряхлевшем организме старой гуманитарно-идеологической школы. Далее самый принцип неразрывной связи слушателей рабфаков с производительным и оплачиваемым трудом делал рабфаки прообразом подлинной классовой школы. Их никто не должен был «готовить в вуз», ибо они и были вузом, задача заключалась в том, чтобы реорганизовать *весь вуз* на принципах рабфаков.

Рабфаки угрожали всей старой системе сильнее во сто крат бесконечных речей и угроз Народного комиссариата просвещения, вот почему профессора и «научные силы», внимавшие к этому времени уже вполне благосклонно А. В. Луначарскому, отнеслись с очень решительным неодобрением к идеям рабфаков. Они предлагали с самого начала превратить рабфаки в курсы для подготовки. И нужно было посмотреть, как решительно противились они производственному принципу, принципу оплаты их труда! Не даром! Тут и скрыта угроза их привилегиям.

Как же отнеслись к вопросу рабочие? Пишущий эти строки на протяжении декабря и января (1918—1919 гг.) вел неустанно обсуждение вопросов роли будущего факультета и принципов, которые он привносит в вуз, с рабочими слушателями первого рабфака. Рабочие жили идеей производствен-

ной школы, и ни одному из многочисленных противников из среды студентов и профессоров не удавалось отколоть ни одного голоса от большого коллектива первых рабфаковцев.

Об этом живо рассказано в статье тов. Алексеевой («Зн. раб.», № 6—7, 1923 г.). Все, что рассказано в этой статейке,—верно, как совершенно правильно авторы передают нашу тогдашнюю концепцию:

«Мысль о том, чтобы слить науку с физическим трудом и сделать ее душой практической работы, сильно воодушевляла собрание (рабочих.—В. В.)... Соль предложения заключалась в том, что каждый, желающий вступить в высшую школу, все равно окончил он гимназию или нет, прежде чем попасть туда, должен пройти рабочий факультет, становясь в те же трудовые условия, в каких живет и учится рабочий.

Первый рабфак отличался от нынешних тем, что его слушатели не были оторваны от производства. Не превращаться в профессиональных студентов, не отрываться от станка, учинить союз между фабрикой и высшей школой—таковы были выдвинутые задачи. Развивая и уточняя эту идею, собрание пришло к заключению, что между фабрикой и высшей школой должен быть установлен такой симбиоз: студенты, проходя теорию в высшей школе, проделывают практику на регулярной повседневной работе на фабрике». Но эти идеи так и остались идеями ранней поры, радужными мечтами молодости. Признав рабфаки, Народный комиссариат не только не пошел по пути, намеченному пролетарской революцией, в громадном подъеме создавшему фабрики, а как раз наоборот—возглавил их, чтобы стереть в них все, что делает их своеобразными, и свести все дело к требованиям... профессоров!

Человек от «природы» лодырь, еще больший лодырь средний интеллигентишко, идеалом которого является непрерывный праздник, а уже в среде лодырей самые крупные—работники народного образования у нас, которые

не постыдились в 1918 г. предложить *снять с производства всех подростков до 18 лет!*

Это им провести не удалось. Все же революционные рабочие не такие простаки, чтобы верить, будто во имя революции нужно... увеличить число лодырей. Но зато находившиеся в НКП идеологи лодырничества и дармоедства умудрились осуществить свой идеал иначе — они вскоре же *рабфак сделали дневным*, лишив слушателей: 1) производственного труда; 2) оплачиваемого труда; 3) связи со своим коллективом. Что же осталось до полного согласия с реакционными профессорами? Ничего. Нужен был маленький шаг в сторону «представителей науки», в сторону мракобесия и старины, и этот шаг сделал А. В. Луначарский.

Кому же еще!

«Самым энергичным образом отмежевываюсь я от тех, кто предполагает, что рабфак сам превратится в университет, т. е. что старший курс рабфака окажется параллельным первому курсу университета, тогда первый курс начнет хиреть, уступать свое место, а рабфак начнет вытеснять первый, второй и третий курс и т. д. и превратится фактически в рабочий университет путем вытеснения старого университета из его стен разросшимся рабфаком. Представление в корне неверное. Процесс такого рода борьбы разрастающегося вверх рабфака и хиреющего снизу университета будет болезненнейшим, бесконечно неэкономным. Мы должны завоевать для пролетариев университет, как таковой, и для этого рабфак является соответственным коридором, выпускающим из своего конца студентов, так сказать, в нормальную аудиторию высшего учебного заведения».

Итак, теория «коридорной системы», как видит читатель, оформилась давненько — уже в 1920 году!

Луначарский полемизирует с нами, в частности с автором настоящих строк. Однако, тогда мне было не до рабфаков, партия меня бросала с одного конца РСФСР в другой, с одной работы на другую, естественно, тогда я не мог принимать участия в спорах. Да и теперь спорить с Луначар-

ским излишне. Он находится во власти старых предрассудков, интеллигентской маниловщины, он раб старых традиционных форм и ему ничто новое органически непонятно.

И тем не менее позволительно спросить, почему путь расширения рабфаков до заполнения университетских стен неэкономичен? Ведь у нас речь шла не о тех рабфаках, которые усилиями А. В. Луначарского уже тогда утвердились, а о рабфаке в его первоначальном виде. Тогда лозунг от вузов — к рабфакам означал: от гуманитарной школы интеллигентских болтунов и лодырей к школе Маркса. После же того, как Наркомпрос коренным образом исковеркал самую идею, вынул душу из новой формы, после этого, конечно, рабфаки сами собой превратились в простые курсы по подготовке:

«Рабфак не есть техникум, это не средняя школа, дающая среднему подготовленному подмастерья, это есть подготовительный курс к серьезному университетскому обучению».

Эта точка зрения стала всеобщей. Теперь иначе себе и не представляет дело никто. Всем кажется, что это какое-то временное подсобное приспособление к системе, не более того.

На юбилейной сессии ЦИК'а Луначарский сравнил их с пожарной лестницей.

«Одним из приёмов такой пролетаризации было устройство рабфаков. От времени до времени и сейчас возникает вопрос, нужны ли теперь рабфаки, играющие роль пожарной лестницы, которая приставлена к университету или институту и через которую должны пройти студенты, которые не могут сразу пройти через широкий, но длинный школьный коридор? Нужно ли нам подбирать способных молодых рабочих и крестьян, готовить их в особых, специфических школах и затем уже пускать в вузы? Товарищи, этот вопрос рассматривался в партийном порядке. Партия глубоко интересуется вопросом просвещения, и мы всегда сообщаем ей все сведения. Коммунистическая партия нашла, что рабфаки на

все ближайшее будущее являются необходимой частью нашей системы».

Калашников в «Педагогической энциклопедии» деликатно назвал рабфаки «поправочками» к системе:

«Эти учреждения надо рассматривать как поправки к общей структуре народного образования. Эта поправка вытекает из того положения, в котором оказался пролетарий к моменту Октябрьской революции. Ему в прошлом пришлось меньше, чем кому-либо, воспользоваться правом на образование, совершенно естественно, в переходный период рабочий класс, а также крестьянство пользуются известными привилегиями в получении образования, которое раньше в значительной мере было монополией имущих классов».

Как видите и нарком, и его последователи — решительные люди просто не находили места в системе народного образования для рабфаков. Не находят и прочие радетели народного образования места, даже в системе рабочего образования. Как пишет Дьяков на страницах «Народного просвещения» (№ 7 — 8 за 1928 г.), и там рабфакам места не нашли:

«Вне всякой связи со всеми учреждениями рабочего образования стоят рабфаки».

«Вне всякой связи» с системой соцвосовской, «вне всякой связи» с системой рабочего образования! Оказывается, пожарную-то лестницу некуда приставить? Тот же Дьяков считает, что рабфак «представляет собой *общеобразовательную школу II ступени* для рабочей молодежи *по подготовке в вуз*». Вот вам первоначальная формула реакционных профессоров.

Не менее определено на этот счет высказывается проф. Дернов на страницах «Советского просвещения» (ЦЧО. № 1, 1928):

«Рабфаки, как база для подготовки рабочих в вузы и техникумы, должны быть оставлены в системе нашего советского просвещения на ближайшие 10 лет». И за десять лет спасибо!

Такая точка зрения, ныне господствующая; именно так смотрят на рабфаки все высказавшиеся по вопросу о состоянии народного образования на страницах «Народного

просвещения», «На путях к новой школе» и т. д. Мудрено ли, если *такой* рабфак завтра окажется излишним балластом?

Думаю, что всего верней отметил современную задачу рабфаков Дьяков — они готовят в вуз не рабочих; это не точно,—а рабочую молодежь, да еще точнее, не одну только рабочую молодежь.

В 1926/27 г. рабфаки имели в своем составе (цифры по РСФСР):

Рабочих — 53,0%.

Крестьян — 39,8%.

Прочих — 7,2%.

Почему же это рабфаки? Что же они имеют общего с рабочими? 53% — это не рабочие, а *дети* рабочих, из коих большинство либо не знает станок, либо едва до него дотронулось. За все 4 года обучения он завод и фабрику в глаза не видит, живет он не на свой труд, а на государственную стипендию и, переходя в вуз, там он пять лет варится в котле, живя все время на иждивении, и вываривается... интеллигент!

Чем же это лучше старой школы? Почему же все это мы называем пролетаризацией высшей школы?

Начали мы с того, что вбили клин фабричного труда в рыхлые рафинированные бока старой школы. Мы создали крепкую ячейку будущей школы.

Но в системе, построенной на принципе, коренным образом отрицающем труд на производстве, серьезный фабричный труд,—такой ячейке долго существовать не было никакой возможности.

Очень скоро бюрократическая машина отыскала безвредный и невидный уголок для рабфаков в системе рабочего образования, и из дерзновенного опыта великой революции получились «курсы по переподготовке»!

Но опыт остался. Можно свести на-нет результаты этого опыта, но дерзкие попытки создать новую школу из истории никто не вычеркнет.

И я хотел бы два слова сказать о том, что оказалось верным и что неверным в нашем представлении тогда. Основная наша ошибка заключалась в том, что мы защищали идею замещения рабфаками — вузы.

Рабфаки теперь могут развиваться в самостоятельную систему новой школы, только отойдя от старой школы. Входя в состав старой школы, они превращаются в гнезда схоластики, в скучные, нудные средоточия тупой зубрежки и «подготовки в вуз», они неизбежно будут подгоняться к уровню других факультетов.

Они должны прежде всего возвратиться к первобытному трудовому своеобразию, к системе сочетания оплачиваемого производительного труда с учением.

Они должны быть построены на труде по возможности на территории одной экономической единицы, чтобы была возможна вариация со временем комбинации учебных и производственных процессов.

Они должны быть построены на принципе не только прогресса и роста знаний, но и параллельном росте навыков и трудовых квалификаций. Иначе найдется очень много «веских» оснований прикончить с рабфаками окончательно.

Чиновник сегодня захочет задушить великое творение нашей революции тем, что отведет ему скромное и по сути дела *ненужное*, подсобное место на задворках системы. Не сегодня-завтра будет настаивать на уничтожении рабфаков, так как окажется в один прекрасный день, что готовить-то в вуз некого!

Он прав. Чиновник хорошо видит непримиримую вражду между рабфаком и нынешней системой народного образования, диаметрально противоположность исходных принципов.

Нам же необходимо подумать о возвращении рабфакам их первоначальной природы. Нужно прекратить стипендиальную вакханалию, нужно вновь связать рабфаки с фабричным трудом, с оплачиваемым трудом, с коллективной

общеклассовой жизнью. Тогда контуры новой нашей системы народного образования будут ясны даже слепому.

Тогда родство и принципиальное единство рабфаков с ФЗУ — другим, последовавшим недолго спустя, прорывом консервативной школьной системы — будет очевидно.

Обратимся к ФЗУ.

XII

Школа фабрично-заводского ученичества возникла из острой потребности новой смены квалифицированной рабочей силы. Вопрос о подготовке и непрерывном пополнении рядов пролетариата наша система народного образования разрешить оказалась не в состоянии, и понадобилась особая школа, выходящая вон из системы и пришитая позже с большой натяжкой к ее и без того бессистемной лесенке. Какой принцип лежал в основе новой школы? Тот же самый принцип, что и в основе рабфаков: я учусь не потому, что имею деньги, а потому, что способен к труду. Это глубокое родство двух элементов будущей школы — политехнической школы — весьма знаменательно.

Как раз этот принцип и есть то, что коренным образом отличает нашу школу от буржуазной.

Но принцип этот требует перестройки всей системы, соответствующей революционной ломки всех старых форм и создания новых.

То противоречие, которое с такой остротой дало себя чувствовать в 1921 г. в виде катастрофического падения подготовки новых кадров квалифицированной рабочей силы, было все тем же противоречием между системой народного образования и системой общественного производства, которое за два года до того привело к созданию рабфаков.

На этот раз оно привело к созданию ФЗУ.

И опять *помимо* Народного комиссариата просвещения и даже в известном смысле *вопреки* ему органами, ведающими производством.

Еще до того наш комсомол энергично сражался за новую школу. В 1919 г. II съезд РКСМ принял целую программу по школьному строительству после доклада Рывкина. Эта резолюция — весьма знаменательный документ. Комсомол тогда еще не знал цену добродетелям Наркомпроса, степень его консерватизма, а потому, критикуя, увещевал, со своей стороны не будучи совсем еще свободным от некоторых предрассудков:

«Трудовую школу нельзя использовать для целей социалистического воспитания рабочей молодежи. Что скрывается под вывеской трудовой школы, мы уже говорили раньше. Вливать рабочую молодежь в теперешнюю трудовую школу для проведения реформы ни в коем случае нецелесообразно. Школа оторвана от жизни, в ней слишком сильны буржуазные традиции, в ней нет условий для ее пересоздания. Рабочая молодежь не представляет собою еще достаточно сознательной и организованной силы, чтобы противостоять и оказать подавляющее влияние на теперешнюю трудовую школу. Рабочая молодежь представляет собою нечто в достаточной степени ценное (!!—В. В.), чтобы можно было ограничиться использованием ее для проведения пресловутой школьной реформы».

Итак, если бы рабочая молодежь была достаточно развитой,—комсомол пошел бы «завоевывать» нынешнюю трудовую школу?

Неясно представляли наши юные борцы за новую школу принципиальный характер разногласия!

Требования комсомола также были предельно скромные:

«Для того, чтобы производительный труд стал основой социалистического воспитания, необходимо его реформировать. Попытка снятия с работы молодежи в возрасте до 20 лет, провозглашенная в Октябре 1917 года, в корне неправильна. Снимать необходимо лишь до того возраста (14—16 лет) и в тех производствах, где работа не дает возможности правильно развиваться молодому организму. В остальных же случаях труд должен быть ограничен 4 часами и перестроен

так, чтобы служить образовательным целям. Пора приступить к выполнению завета К. Маркса: «Нужно превратить детский заводский труд из проклятия в источник целостного познания».

А. В. Луначарский полагал до 20 лет юношей снять с работы! Вот истинно идеология лодыричества!

Видит читатель, до чего скромны были комсомольцы. Они так и воевали бы без успеха с Наркомпросом, если бы в 1921 г. хозяйственники не махнули рукой на Наркомпрос и не принялись строить ФЗУ.

В чем источник неудач комсомола?

В том, что комсомольцы поверили, будто Народный комиссариат просвещения на самом деле печется о строительстве марксовой школы, классовой школы. Это была жестокая ошибка, за что комсомол поплатился проигрышем темпа и сроков. Но, поняв горькую истину, комсомольцы начали подлинную войну с НКПросом (с осени 1920 г.) и победили его лишь летом 1922 г. (1). С особой силой комсомольцы принялись за организацию школ ФЗУ, когда СТО утвердил броню подростков, когда они, освободившись от всех иллюзий, взяли на себя защиту подлинно классовых позиций в школьном деле.

Но можно ли обманывать себя утверждением, что комсомол на деле продолжает *развивать* исходное положение? Думаю, что нет. Комсомол робеет все более и более, канонизируя завоеванное,— в этом огромная опасность.

На самом деле.

Школа фабрично-заводского ученичества отнюдь не наше изобретение. Еще до войны в Америке возникли такие школы. Вот как о них рассказывает тов. Крупская:

«Во второй половине первого десятилетия XX века в Америке возник целый ряд фабричных школ. Громадное большинство их — дневные школы. Ученики для занятий освобождаются от работы, причем продолжают получать свою обычную заработную плату. Кроме того, ученикам, успешно прослушавшим полный курс, выдается премия в 50—150 долл.

Занятиям посвящается обыкновенно два дня в неделю, хотя школа работает всю неделю, сменяются лишь ученики. Ученики принимаются в эти школы от 14 до 18 лет, в зависимости от того, требуется ли для поступления в фабричную школу окончание обыкновенной или высшей школы (американские высшие школы доступны самым широким слоям населения). В фабричных школах преподаются математика, физика, применительно к потребностям производства, электричество, механика, товароведение, черчение, рисование и пр. Общеобразовательные предметы не входят в программы школ. У печатников в химических производствах программы несколько иные.

На заводе ученики работают под надзором различных мастеров и переходят от машины к машине».

Я нарочно беру рассказ авторитетного педагога, отличающегося всегда сдержанной точностью выражений, чтобы не быть обвиненным в переоценке достижений там и злостном неверии в наши завоевания.

Основные принципиальные элементы мы имеем уже там готовыми. Мы к этому прибавили марксистское содержание, наш фабзавучник получает на ряду с квалификацией пролетарское миросозерцание. Но один этот факт не делает сколько-нибудь существенным различие между нашим ФЗУ и капиталистическим, как *форму школьного образования*.

Крупская была глубоко права, когда в 1923 г. ставила вопрос о новых методах работы ФЗУ.

«Надо в школах фабзавуча как можно глубже связать специальное образование с общим, сделать изучение специальности политехническим. Тогда только школа фабзавуча станет тем, чем она должна быть. В том, что изучение производства перенесено на фабрику, нет еще ничего особенного. Это рационально, но это делается и в капиталистических странах. Проблема заключается в выработке такого метода и такой программы преподавания, которые делали бы ученика не только исполнителя, но и творца, и организатора. Если это будет достигнуто, тогда школа фабзавуча

будет действительно стоять на высоте задачи». К этому следует добавить, что не менее важным условием успеха является перестройка всей системы народного образования.

Если стать на ту точку зрения, что ФЗУ и есть ленинская школа, что именно ФЗУ является завоеванием истинного пути и больше искать не следует, тогда никакого другого ответа на вопрос Крупской дать нельзя, кроме того, который выдвигает она:

«Число школ фабзавуча может расширяться лишь по мере расширения производства. Должны ли существовать еще какие-либо другие школы, кроме школ фабзавуча? Конечно, потому что школы фабзавуча могут впитать в себя лишь незначительное по отношению ко всему числу подростков число учеников».

Естественно, ФЗУ при таком исходном предположении лишь одна из бесчисленных частных и ответвлений системы, не более того.

По этому вопросу мы ни на шаг не продвинулись далее от 1923 г. Вопросы Крупской и в наши дни остались бы без ответа со стороны комсомола, так как товарищи-комсомольцы считают объектом своих забот одних лишь подростков, входящих в броню.

А ведь -пора уже расширить немножечко рамки!

Если остановиться на установившихся формах ФЗУ, как школах для подготовки квалифицированной рабочей силы при каждой фабрике, то многие из возражений противников будут очень и очень вески.

Что говорят противники ФЗУ?

1) Школы ФЗУ выпускают количественно незначительные квалифицированные кадры.

2) Наблюдается ряд «резких профессиональных диспропорций между выпускаемой продукцией» ФЗУ и потребностями предприятия.

3) Качество выпускников невысокое.

4) *Излишне (!)* длителен срок обучения.

5) Обходится обучение очень дорого.

б) Крайняя затруднительность руководства делом обучения в силу параллелизма между ВСНХ и НКП.

Как можно спорить с тем, что подготовка одного квалифицированного рабочего обходится слишком дорого в ФЗУ?

Рухимович в своем докладе на VIII съезде комсомола дал такое исчисление:

«Обучение в школах ФЗУ обходится промышленности очень дорого. В среднем промышленность тратит на обучение одного подростка в школах ФЗУ 220 руб. в год (без зарплаты), а с учетом зарплаты, падающей на теоретические часы занятий, около 300—320 рублей. Это дает общий расход по промышленности ВСНХ на школы ФЗУ в размере около 23 млн. рублей в год».

Другие неумеренные враги и противники ФЗУ идут еще далее, и, например, Серебренников даже утверждает, что стоимость ученика ФЗУ с его заработной платой равна 450—600 руб.!

С точки зрения каждого предприятия в отдельности это цена высокая, разумеется, и, что важнее всего, в таких маленьких школах, как наши ФЗУ, расходы уменьшить будет не легко.

Не совсем ошибаются хозяйственники и тогда, когда указывают на слишком продолжительный срок обучения.

Тот же Рухимович по этому поводу говорил:

«Производственное обучение обычно имеет незначительный по своим квалифицированным качествам инструктаж. В учебных программах общеобразовательные предметы занимают относительно очень большое место (в школах ФЗУ металлопромышленности на них падает 43 проц. всех предметов, 25 проц.— на общетехнические и лишь 32 проц.— на специальные предметы). В результате всех этих недочетов наблюдается *излишняя продолжительность обучения*».

Хозяйственник тут выглядит ограниченным и недальновидным, но экономически его требования очень разумны: на что же существует Наркомпрос, если он должен нести

расходы по общественной подготовке рабочих, которых он квалифицирует?

«Прием в ФЗУ в 1926/27 учебном году: ниже 4-летнего образования — 7,7 проц., с 4-летним — 36,4 проц., с 5-летним — 35,2 проц., с 6-летним образованием — 11 проц., с 7-летним образованием — 9,7 проц.».

Таким образом каждая фабрика тратит огромные суммы на то, чтобы доделать недоделки системы народного образования. Для каждой экономической единицы в отдельности это и неэкономно и нерационально.

Не менее справедливы утверждения, что нынешнее руководство ФЗУ сильно затрудняет дело. Школы — часть предприятия, они не могут быть целиком изъяты из-под руководства хозяйственников, а с другой стороны, школы ФЗУ входят в сеть рабочего образования и, следовательно, подчинены Главпрофобру и находятся под педагогическим руководством НКПроса. Тут еще комсомол не без основания претендует на влияние в ФЗУ, на участие в управлении.

Положение на самом деле не из ясных.

Не следует меня толковать превратно. Я не только не противник ФЗУ, не только не одобряю точку зрения Серебренниковых, но нахожу, что сила их реакционных аргументов в нежелании теоретиков ФЗУ сделать дальнейшие шаги по пути развития идей, выдвинутых ФЗУ.

Серебренников пишет:

«Всю систему просвещения нужно рассматривать в основном как систему воспроизводства квалифицированной рабочей силы, подчиненную индустриальным потребностям страны. Но нужно различать создание необходимых психологических, теоретических и практических предпосылок для участия в крупном производстве. Это должно быть задачей общей школы, школы подлинно трудовой и политехнической. Производственная же подготовка рабочей силы на этой базе общего образования должна давать законченную и вполне конкретную квалификацию, ограничивая свою программу в основном требованиями, предъявляемыми производством».

Вся реакционность идей Серебренникова — как на ладони. Он не понимает, что его предложение есть не что иное, как или: 1) желание выгнать из производства подростков (кончай общую школу, а там иди специализироваться — идея реакционная, ибо она утопична для многих миллионов, которые не могут кончить общую школу) или 2) стремление закрепить навеки за рабочим физический труд (а если не можешь кончить общую школу — не думай об общекультурной подготовке, о развитии интеллекта).

Что так именно представляет себе задачу Серебренников, ясно из его утверждения, что основные массы производственных рабочих, потребных для расчлененных операций, «должны подготовляться более упрощенными способами в производственной обстановке, путем бригадного и индивидуального ученичества в специальных установочных цехах при обязательном дополнительном сообщении им необходимых теоретических знаний и сведений».

Еще ярче видна реакционность установки Серебренникова, когда он далее совсем открыто ставит вопрос, как истый торгаш. Конечно, ФЗУ — дорогая школа. Но, что же отсюда следует? Отсюда следует, что необходимо искать путей усовершенствования ФЗУ, а не его уничтожения.

Серебренников же поступает или предлагает поступить, как истый аршинник:

«Чем ограниченнее наши ресурсы, тем в большей степени мы обязаны экономить средства, каждую копейку, отпускаемую на народное образование, тратить с максимальной продуктивностью. И для нас бесспорно, что с этой точки зрения гораздо целесообразнее было бы те суммы, что идут на содержание школ ФЗУ общеобразовательного типа, направить путем соответствующего перераспределения государственного и местного бюджета на обучение в 6—7 раз большего числа детей и подростков в общеобразовательной школе соцвоста, именно таким путем мы достигли бы лучших результатов в деле поднятия общей культуры пролетариата».

Серебренников отвергает принципиально ФЗУ не только как дорогую школу. Он далее высказывается против нее как формы будущей школы, считает марксову идею школы неосуществимой и предлагает не хорохориться и жить на том, что дает наша трудовая школа.

Это чистая реакция.

Махровое, неприкрытое торгашество.

Крупская была глубоко права, когда в своих тезисах 1923 г., подведя итог опыту предшествующих лет, писала:

«Опыт шести лет изменил наше представление о характере школы II ступени, заставил мыслить ее как школу фаб-завуча, с одной стороны, как школу крестьянской молодежи — с другой, и школу с базой ремесленного или муниципального труда — с третьей».

Но чтобы школа ФЗУ стала школой, заменяющей II ступень, необходимо, чтобы она вышла из того стабильного организационного состояния, в которое ее вогнали; нужно, чтобы она стала экспериментировать новые формы, искать новые пути.

Пути эти лежат не там, где их ищут наши эволюционисты. Нужно еще раз порвать связи со старыми понятиями и представлениями, нужно еще раз (далеко не последний раз!) дерзнуть на революционный ответ вопросу жизни.

А что требует жизнь?

XIII

Жизнь настойчиво требует перестройки всего хозяйственного наследства на новых началах; революция сейчас вступила в полосу максимальных темпов индустриализации страны и форсированного строительства крупных зерновых фабрик.

Но такая социалистическая перестройка, индустриализация и строительство крупного коллективного сельского хозяйства непременно сталкиваются с вопросом о квалифици-

ровании рабочей силы — от самой рядовой до высшей квалификации.

Низшей и средней квалификации рабочую силу должны, по замыслу, поставлять ФЗУ и техникумы, а высшей квалификации — втузы.

Однако эти источники пополнения крайне неисправны, и я утверждаю, что неисправность эта — органическая болезнь, неизлечимое, хроническое состояние, поелику найденные пути не продолжают и не совершенствуются.

ФЗУ был хорош, когда задача заключалась в восстановлении кадров наличных промышленных предприятий. Тогда каждая школа при фабрике спокойно справлялась (или могла справиться) с задачей восстановления потерь данной фабрики или завода. Но мы теперь открываем новые фабрики. Индустриализировать страну — значит создавать бездну новых заводов и предприятий. Откуда взять на них квалифицированную силу в должном количестве? Может ли ФЗУ каждой фабрики взять на себя выработку квалифицированной силы на биржу труда?

Разумеется, нет. Кроме того, что это сильно удорожает обучение своих кадров, — такая кустарная система неминуемо даст диспропорцию между потребностью и предложением: одних квалификаций больше, других вовсе не будет.

ФЗУ в нынешней форме для решения этой задачи не годится.

Нужно ФЗУ поставить *вне* завода на заводской основе, иначе говоря, нужно построить фабрики по изготовлению рабочей квалификации.

О техникумах я не говорю, так как по самому строению своему — трудовая основа, нищенские мастерские — они ничего годного создать не в силах, и как форма подготовки квалифицированной силы ни на что не годны.

Индустриализация требует соответствующей пропорции высококвалифицированной инженерской силы.

Как обстоит у нас дело с подготовкой инженера? Недавняя дискуссия выяснила изумительную картину. Мы —

самая отсталая страна из числа цивилизованных по количеству специалистов; наши специалисты недостаточно подготовлены, провинциальны, отстали по сравнению со специалистами передовых капиталистических стран.

Следует прежде всего отметить одно обстоятельство. Те, кто проводят аналогию между нашими спецами и капиталистическими, забывают, что еще не доказано, были ли бы хорошими эти капиталистические спецы в наших условиях? Я думаю, на второй день после пролетарской революции американские рабочие так же будут жаловаться на отсталость своих инженеров, как мы.

Не инженеры отстали, они на том же уровне, что были, а мы ушли далеко вперед, создав новые хозяйственные отношения и производство на новых принципах, а, с другой стороны, в нас в большинстве случаев еще сидит царевкокшайщина.

Мы поставлены строить социализм, а ведем подготовку специалистов высшей квалификации *так же*, как это дело вел толстосум-купец. Большая часть зол проистекает именно от этого.

Нельзя сказать, что мы не имеем ясно сформулированного требования к специалисту. Оно есть, и очень верное. Вот как его формулирует Краваль в «Правде» (а Краваль выражал точку зрения ВСНХ, впоследствии принятую ЦК ВКП):

«Промышленности нужны специалисты, которые не просто бы знали несколько десятков дисциплин, а которые, работая на производстве, знали бы самое производство, понимали бы и знали его структуру, формы управления и организации завода и соответствующих отраслей промышленности, умели бы организовывать новые производства, ими управлять, систематически его рационализируя как в цеховом, так и в общезаводском масштабе. Нам нужен специалист, умеющий планировать производство, умеющий грамотно и экономно составлять сметы, разбираться в финансовых и экономических вопросах и разрешать задачи с точки зрения не только интересов данного предприятия, но и

всей отрасли промышленности в целом, как части единой народно-хозяйственной системы».

Такие именно специалисты нам нужны. Но как и где мы их можем создавать? После долгих рассуждений Краваль приходит к тому выводу, что спасением дела явится передача дела управления втузами в руки ВСНХ.

Но, помилуйте, какой же это ответ?

Вопрос идет о том, как и где подготовить нам этих спецов? На этот вопрос Краваль молча *отвечает* — все в тех же *втузах*, и предлагает их немного подправить. По его мнению, дело пойдет хорошо, если мы: 1) повысим стипендию студентам, 2) *прикроем втузы* к крупным предприятиям, 3) переведем их на непрерывную практику, 4) потребуем изучения одного из иностранных языков и т. д. Интересующиеся могут прочесть все 14 предложений Краваля в «Правде».

Разумеется, все это недостаточно.

Где же студент будет знать «самое производство»? «Непрерывная производственная практика» представляет собою не что иное, как осуществление плана проведения «трудовых экскурсий» А. В. Луначарского. Чередования «практики» с «теорией» через 2 недели или через месяц есть сплошной балласт и непроизводительная трата рабочего времени фабрики при минимальной пользе. Для капиталистической школы это единственная и наиболее передовая форма связи практики и теории. Там, где готовят будущих *командиров* над рабочим, там «пребывание» на фабрике с целью получить «практические знания» очень целесообразно. А у нас?

А у нас это лишь еще более подчеркивает реакционный характер нашей школьной системы, не осмеливающейся сделать решительные шаги вперед от буржуазно-демократической.

Никакая производственная *практика* не сможет решить проблемы, как не решает вопрос и система Коган-Шабшая, которая марксову производственную школу хочет заменить

голым натаскиванием навыков и формул,—система, которая потому не может претендовать на какую-либо роль, что она враждебна науке. Такая система даст не квалифицированного спеца и научно вполне оборудованного мыслителя, а лишь более или менее хорошо функционирующую машину, прежде всего консервирующую достигнутое состояние техники.

Инженер, если он не стоит на высоте науки нашей эпохи, а, значит, если он не может двигать все дальше и дальше науку и производство,—не инженер.

Таких спецов — рабов конкретных сочетаний машин — нам не нужно. На них не только перегнать, но и догнать никого нельзя, мы лишь будем технически отставать.

Правы те, кто требуют обязательного и досконального знания не только основных специальных дисциплин, но и смежных наук. Нам нужен инженер с широким кругозором. Правы те, кто требуют от инженера вполне ясной политической подготовки — нам нужны *красные* спецы.

Как эти задачи разрешить?

Не на путях старых вузов. Там, на этих путях, только буржуазный бурьян.

Выход и решение этой задачи нужно искать на путях дерзаний 1918 года. Нужно построить фабрику для изготовления квалифицированной рабочей силы и завершить ее выпуском высококвалифицированных специалистов.

Я чувствую легкую усмешку ехидства на губах у некоторых читателей, а потому спешу перейти к конкретизации своей мысли.

XIV

В 1918 году нельзя было мечтать о том, чтобы строить фабрики и заводы на десятки тысяч рабочих,—теперь таких предприятий мы строим десятки. Тогда показалась бы сумасбродством мысль о вложении миллиардов в новое строительство. Теперь — это факт.

Теперь наше суждение в связи с этим приобретает реальные основы.

Чем должна быть новая школа?

Фабрикой или заводом.

Этот ответ никого не удивит, никого не смутит и, вероятно, ни у кого не вызовет усмешек, так как это прямо сказано у Маркса.

Поступают в эту школу подростки с 15 лет — таков предел, поставленный нашим Кодексом законов о труде.

Поступают на *оплачиваемый* труд.

Как они трудятся на этой фабрике-школе? *По всем требованиям экономики предприятия*: имея свою норму выработки, свое рабочее время (предположим, 5 часов) и простейшие трудовые функции.

Ученик идет в полном согласии с трудом, наука теснейшим образом сочетается с трудом. Самые простые трудовые функции он не только *проделывает*, но и изучает, овладевает и совершенствует.

Переход его на следующую ступень в науке обусловливается его повышением в трудовой квалификации.

В первой «группе», если придерживаться старой терминологии, разумеется, работников будет полный комплект. Будут ли дети рабочих уходить? Нет, ибо они зарабатывают. Кто же будет стремиться вон из этой школы? Лодыри, не привыкшие к труду или неспособные к усвоению теоретических знаний; выйдя из школы со второй группы, он уходит не только со знанием, но и с определенной квалификацией и с большой культурой труда; уйдет с третьей — он работник еще большей квалификации и так далее. Каждый следующий год дает ему и больше знаний и выше квалификацию.

Ибо такая школа может стать школой только при суровой трудовой дисциплине, при большой культуре труда.

Всю сумму знаний и все ступени квалификации наиболее способные юноши проходят в течение *пяти лет*. К концу пятилетия он не уходит из этой школы, не переходит в положение интеллигента, а продолжает учение, переходя на по-

ложение высококвалифицированного рабочего и затем руководителя в трудовых процессах и работая 6 часов. Оставаясь в пределах этой же экономической единицы, он уже учится в вузе, иначе говоря, продолжает повышать научную и техническую квалификацию. Через 4 или 5 лет он доходит до самых высоких трудовых квалификаций, в науке усваивает необходимый объем знаний, сдает выпускной экзамен или представляет проект и кончает *готовым инженером*.

Какие вопросы решает эта школа?

1) Вопрос о непрерывном выделении квалифицированной рабочей силы *всех* квалификаций и *всех* степеней; 2) оплачивая труд учащихся, на самом деле дает *возможность* всем способнейшим закончить образование; 3) насаждает подлинную и высокую культуру труда в широчайших кругах рабочего класса; 4) создает ту трудовую обстановку, при которой рабочим очень легко перевоспитать полупролетарскую и непролетарскую молодежь, как этого требует наша программа; 5) открывает подлинный путь уничтожения разделения труда на физический и умственный.

Но это не все, далеко не все.

Теснейшим образом вплетая науку в производство, мы достигнем того, что наша научная сила со всеми ее лабораториями, ученым аппаратом и изобретательством будет направлена на решение практических производственных задач.

Не будет ни одного профессора, ни одного ассистента, который не будет занят производственными вопросами. Это даст могучий толчок к подъему производства и процветанию науки.

Но ведь Луначарский пишет:

«Эйдеману и Самарину кажется, что для каждой узкой специальности необходим особый вуз или особый факультет. Поздравляю их с такой идеей. Для этого мы, конечно, никогда не напасемся денег. Да и что за нелепая затея. Если студентам всех специальностей нужен некоторый общий фундамент, то, очевидно, общий фундамент им надо и давать

сообща. Неужели устраивать десяток физических лабораторий там, где можно иметь одну для десяти узких специальностей?»

Нет, конечно.

Луначарский вполне прав. Эта марксовская фабрика-школа не будет школой одной узкой специальности. Такое предприятие *неминуемо* будет *комбинатом* с рядом производств, взаимно связанных и обуславливающих, а следовательно, такая школа будет единой школой с рядом подразделений, и с учебной стороны она будет представлять собою целый комбинат вузов. Не только специальных, но и экономических, в крупнейших таких предприятиях, и медицинских.

Ибо, почему после пяти лет средней квалификации и среднего образования учащийся не может перейти на «медицинскую службу» этого колоссального коллектива, на «экономическую службу» такого большого предприятия, которое без труда развернется в целые факультеты, *выполняющие функции, практически необходимые, сочетая это со специализацией?*

Читатель, который с терпеливым ехидством складывает пальцы на своих руках, перечисляя в памяти все мои «упущения», напрасно нервничает. Я о всех его волнующих вопросах скажу еще.

На самом деле: 1) Как же с университетами? 2) Как с теми науками, которые с трудом не имеют никакой связи? 3) Как с теми учащимися, которые не имеют склонности к инженеризму и обнаружили желание заниматься отвлеченными науками?

Университеты — это научные организации, занятие коих — разработка проблем чистой науки — к системе народного образования неприкосновенны и не должны быть прикосновенны. Они остаются как высшие научные организации исследовательского типа на ряду со всеми аналогичными завершающими организациями. Из фабрики интеллигентов они должны превратиться в мастерские инстру-

ментальной отделки для теории. Там и изучаются те науки, которые с производством не связаны (какие такие науки — я не знаю?!). Несомненно, очень немалое число людей обнаружат большую тягу к теоретическим занятиям, к отвлеченным вопросам. Они за пять-шесть вузовских лет, по мере обнаружения тяги у них, уйдут из школы и будут заниматься в разных институтах.

Как быть с педагогами? Где будем готовить учителей для поколения до 15 лет? Все в той же «школе». Причем только вышедший из нее учитель будет в состоянии организовать трудовую школу, ибо на квалификацию педагога будут допущены лишь те, которые не только получили среднюю трудовую квалификацию, но и какую-либо ступень высшей квалификации.

Вышедший из нашей «школы» учитель будет идеальным учителем!

Но, продолжаем рассуждения насчет школы, ибо наш читатель — скептик, только потому, что он не верит вообще в возможность решительного разрыва со старыми традициями.

Школа работает товар на рынок. Она живет трудом своих молодых питомцев, она развивается за счет прибавочной стоимости, за счет прибыли, как всякое предприятие. Она составляет определенное хозяйственное звено и выполняет задание плановых и оперативных органов, она включена в общую экономику страны.

Она — образцовое предприятие как по темпу, так и по производительности труда, по дисциплине, по методам работы, по усовершенствованиям, непрерывно вводимым. Она — самая живая коммунистическая общественность, обставлена всеми культурными и общественными учреждениями и зданиями, она — самая благоустроенная, ибо вокруг нее дома и общежития, ясли и детсады, столовые и прачечные.

Школа эта — образцовая коммунистическая ячейка. Только в такой школе будущий специалист может приобретать на ряду со всеми навыками и коммунистическую психологию,

может изжить мелкобуржуазную, собственническую психологию, может набить опыт общественной работы, знание условий труда, психологию труда, усвоить равное отношение к рабочим.

Это — утопия, скажут мне, ибо это неосуществимо на это средств не хватит никаких. Почему, позвольте спросить? Чем это дороже того, что мы теперь имеем? Мы тратим многие миллионы на среднее и высшее образование по сути дела без толку, меж тем как переход на марксовскую школу-фабрику освобождает эти средства. Они могут быть употреблены на полное обеспечение детей от ясельного возраста до 14 лет, иначе говоря, мы сумеем сделать обучение до 14 лет обязательным и реальным, воспитание детей дошкольного возраста изыдем из-под влияния семейной среды, освободим женщину от забот о ребенке созданием ясель в достаточном количестве.

Откуда же взять средства на постройку таких «школ»?

Из сумм индустриализации.

Я не часто бываю согласен с Луначарским. И поэтому не могу воздержаться от того, чтобы вторично не цитировать его слова, глубоко верные и особенно нужные в наши дни:

«Самое лучшее капитальное строительство — это строить свою рабочую коммунистическую молодежь».

Вот именно!

Потому и нужно в порядке творческой инициативы, усиливая темпы капитального строительства, на каждый десяток крупных предприятий построить одну такую мощную фабрику-школу, которая будет неисчерпаемым источником прогресса, роста, усовершенствования и обогащения.

Мы хотим догнать и перегнать передовые капиталистические страны. Но как мы это можем сделать? Неужели теми же путями, какими шло развитие буржуазной индустрии? На тех путях — одними только вложениями — нам не догнать, а уже нечего говорить о том, чтобы перегнать.

Мы можем и догнать, и перегнать.

Мы имеем на то все данные. Но только на ряду с вложениями необходимо думать и о революционном преодолении многих препятствий. Неисчерпаемы резервы разума, изобретательности и таланта рабочего класса. Разумный политик должен привлечь их к творчеству. А привлечь их можно только через *школу-фабрику*. Иных путей нет!

«Вы забыли, что мы живем в мужицком море?»

Не забыл.

Роль фабрики для крестьянского труда, для бедняцко-средняцкой молодежи сыграют наши *хлебные фабрики*. Хлебные гиганты, организованные на индустриальной основе, сами по себе могут стать целым комбинатом школ и исследовательских станций: агрономия, животноводство, селекционное дело, мелиорация и т. д., и т. д.

Оплачивая труд бедняка и батрака, займи его труд на поле и обучай — таков выход для безбрежного моря крестьянской молодежи.

Основной принцип и там и тут один и тот же. Форма организации учения, комбинации его с трудом, форма общественной жизни — все это конкретно разработать потребует труда и времени, опыта и практики.

Итак, ясно. Нужно немедленно начать хотя бы с создания *одного* промышленного комбината школы и *одной* хлебной фабрики. *Нужно начать эксперимент в этом направлении, ибо тут только и открывается тот тупик, в котором очутилось наше народное образование.*

Пусть наша современная средняя и высшая школа дотягивает свое жалкое существование до того момента, когда школа-фабрика перетянет всю сильную, смелую и талантливую молодежь к себе.

XV

Какова же будет система народного образования при реализации школы-фабрики?

Она представит тогда картину действительно стройной системы единой трудовой школы.

Все детское население — по крайней мере дети всех рабочих и бедноты, — с годовалого возраста переходит в государственные ясли: 1) освобождая матерей на общественную и производственную работу; 2) освобождаясь от всех антиобщественных влияний среды и семьи. С пяти лет дети переходят в детские сады. Над трехлетним детским садом возвышается *обязательная*, бесплатная, обеспечивающая учащихся всем необходимым, политехническая трудовая семилетняя школа соцвоса. Именно в ней учащийся знакомится с производством, с краем, с основами трудовых процессов. Все окончившие семилетку автоматически переходят на оплачиваемый труд в предприятие-«школу», где на протяжении пяти лет они обучаются, *излучая*, «отсеивая» постоянно разной степени квалификации рабочих (малой, средней, высокой квалификации). Оставшиеся и прошедшие все степени рабочей квалификации переходят в вуз, который не отделен от этой своей основы, а является дальнейшими степенями квалификации на этой же фабрике, причем и из вузов отсеб происходит на всем протяжении четырех или пяти лет, выделяя: 1) для промышленности разных степеней техников и мастеров; 2) а для гуманитарных наук наиболее способных и приспособленных к теоретической работе.

На этом *система* народного образования заканчивается. Над ней, в виде особо квалифицирующих, возвышаются университеты, научные корпорации, исследовательские институты, задача которых, повидимому, также существенно со временем должна измениться.

Таков городской «коридор».

Несколько иначе должен быть построен сельский «коридор», ибо для труда деревенский ребенок вызревает гораздо скорее.

Строить труд над семилеткой в селе едва ли будет практически осуществимо. Кроме своей дороговизны, крестьянские дети в 14 лет — это уже работники определенной квалификации. Крестьянский ребенок должен начать свою квалификацию ранее — примерно с 12 года. Далее, крестьян-

ская беднота, даже при условии государственной поддержки, в массе вряд ли продержится семь лет в школе. По всем этим соображениям наиболее целесообразным является переход на оплачиваемый труд в «батраках» на хлебной фабрике-школе не позже 12 лет, т.-е. после пятилетки.

Нужно полагать, что, достигнув 15-летнего возраста, некоторое количество подростков уйдет в школы-фабрики городские. Прочие же, проработав семь лет и изучив науку и производство, культурный труд, переходят в с.-х. вуз у себя же и заканчивают его, примерно, в том же возрасте.

И хлебная фабрика будет отсеивать много народа разной трудовой и научной квалификации, удобряя таким образом безбрежное мужицкое море наукой и культурой, способствуя подъему сельского хозяйства, подлинной революции в нем.

II. Ленин о политехнизме

После того как были закончены предыдущие главы, в очередном номере журнала «На путях к новой школе» я прочел «Заметки» В. И. Ленина на тезисы Н. К. Крупской.

Это — изумительные заметки.

Они как раз во-время подоспели для доказательства того, до чего прежняя политика Народного комиссариата просвещения тормозила перестройку нашей школы, перевод ее на новые, ленинские рельсы.

Есть ли политехнизм дело далекого будущего или это насущное требование революции, потребность сегодняшнего дня?

Наши просвещенные «теоретики» неизменно доказывали за все время революции, что политехнизм — дело очень дорогое, что для его проведения у нас нет средств, что только при социализме удастся разрешить полностью вопрос о всеобщей политехнической школе.

При этом обычно ссылались на неотложную нужду нашего хозяйства в квалифицированных рабочих: не время заниматься экспериментами, нам нужны инженеры и интеллигентные работники конторских бюро, школа должна функционировать в своем старом виде с обновленной программой.

Указание иных на феноменальную близорукость такой позиции расценивалось как бузотерство. Тем, кто пытался доказать, что как раз потребности нашего хозяйства требуют

настойчиво решительного перехода на новые рельсы, на коренную ломку старой школы, на создание иных основ для школьной жизни, отвечали снисходительным изумлением, а их идеи презрительно обзывались утопией.

Теперь мы имеем мнения Ленина:

«Нельзя так писать о политехническом образовании,— замечает он на тезисы Н. К. Крупской,— выходит абстрактно, для далекого будущего не учитывается насущная, теперешняя, печальная действительность».

Говорить о политехнизме будущей школы — это абстракция, это разговор без учета конкретных обстоятельств; диалектика обязывает писать не о школе будущего, а о политехнизме сегодняшнего дня.

«Сказать ясно, что никоим образом мы не можем отказаться от принципа и от осуществления тотчас, в мере возможного, образования именно политехнического».

Но мы бедны, мы не можем составить немедленно новую пирамиду политехнической школы, вопят наркомпросовские «реальные политики».

Ленин превосходно знает, лучше всякого просвещенского нытика знает трудности — и тем не менее не останавливается перед трудностями:

«Безусловным заданием поставить *немедленный* переход к *политехническому* образованию или, вернее, *немедленное* осуществление ряда доступных сейчас же *шагов к политехническому образованию*».

Какие шаги доступны сейчас же? Практические работы с электричеством на станциях, посещение и изучение совхозов, заводов, мобилизации практиков и инженеров для лекций по технике, устройство маленьких музеев.

Однако такая программа есть по Ленину лишь *первые шаги* к политехнической школе, политехническая же школа должна ставить себе совсем иные задачи, чем та, что выполняет теперь школа-фабрика интеллигенции.

Боевая задача политехнической школы, — избегая ремесленничества, подготовить людей труда, работников с широ-

ким политехническим кругозором и точным знанием практически и теоретически машин и инструментов:

«Мы нищие. Нам нужны столяры, слесаря тотчас. Безусловно. Все должны стать столярами, слесарями и проч., но с таким-то добавлением общеобразовательного и политехнического минимума (вернее — высших классов II ступени).

Задача школ II ступени (12—17)—дать вполне знающего свое дело, вполне способного стать мастером и заменить практически подготовленного к этому столяра, плотника, слесаря и т. п. с тем, однако, чтобы этот «ремесленник» имел широкое общее образование (знал *minimum* основы таких-то и таких-то наук; указать точно, каких), был коммунистом (точно указать, что должен знать), имел политехнический кругозор и начатки основы политехнического образования.

Именно:

(аа) основн(ые) понятия об электр(и)(ч)ест(ве) (точно определить, какие),

(бб) о примен(ении) эл(ектричест)ва к механич(еской) промышленности,

(в) то же к химической,

(гг) то же о плане эл(е)ктри(ф)икации РСФСР,

(дд) посетил не менее 1—3 раз эл(ектрическую) станцию, завод, совхоз,

(ее) знать такие-то основы агрономии и т. д., разработать детально минимум знаний».

Мы нищие, нам нужны сейчас безусловно слесаря, токаря, трактористы, комбайнисты, мы не можем позволить себе роскошь десять лет обучать детей в школе и несколько лет на производстве. Наша школа должна сейчас, немедленно соединять в себе обе эти задачи, наша школьная система должна выполнять как раз задачу подготовки рабочих кадров, а не рабов конторских бюро.

Как это делать? Как выполнить заветы и требования Ленина?

Коренным образом перестроив нынешнюю систему народного образования. Кто не трудится, тот не ест,— таков принцип коммунизма. Сегодня люди должны приучиться к мысли, что это не только слова и лозунг, но и действительность завтрашнего дня. Никто не может учиться, не производя, не трудясь и не обучаясь труду,— таков должен быть принцип нашей школьной политики.

Немедленно приступаем к созданию фабрик-школ и совхозов-школ. В ближайший же год эти школы дадут нам сотни людей определенной квалификации для нашего сельского хозяйства и нашей индустрии.

Только преступное равнодушие Наркомпроса затянуло решение этой насущной задачи на столько лет! Великие программы строительства должны быть точно обеспечены людьми. Люди эти должны быть выработаны в процессе индустриализации. Пятилетка индустриализации и переустройства нашего хозяйства должна включить в себя столь же грандиозный размах в деле строительства промышленных предприятий-школ и хлебных фабрик-школ.

Иного пути для решения поставленных Лениным задач нет.

III. О политехнической школе

I

Не будем долго задерживать внимание читателей на предварительных и вступительных рассуждениях.

Наша педагогика вот уже сколько лет все свое внимание концентрирует на этих «введениях» и рассуждениях с точки зрения глубоких принципов, не рискуя спуститься на грешную землю, не рискуя засучить рукава и приступить к черновой работе приложения этих столько раз декларированных принципов к действительности.

Вновь заниматься разысканиями глубоко теоретического характера — дело лишнее и вреднейшее. И я бы не взялся за обсуждение вопроса о политехнической школе, если бы один из основных работников Наркомпроса¹ не сделал попытку исправить этот давний грех нашей педагогики.

М. Пистрак не хуже нас осведомлен, как мало успели мы в области практического осуществления давно декларированных принципов. Прочел он доклад в Ленинграде и Москве, и вот «в результате обмена мнений по выдвинутым мною тезисам, частично легшим в основу настоящей книжки, с достаточной ясностью выявилось, что по вопросу о теории политехнизма не «вообще», а в переходную эпоху, по вопросу не о политехнической школе далекого будущего, а

¹ М. Пистрак. «Очерки политехнической школы». — «Раб. просв.». 1929 г., стр. 180, ц. 1 рубль. Всюду, где говорится о Наркомпросе, имеется в виду НКП РСФСР.

о путях реальной политики в области народного просвещения для осуществления программы нашей партии на сегодняшний день очень мало сделано».

Очень мало.

Годами шла борьба вокруг малейших деталей по поводу школы коммунистического общества, а о том, что следует делать сегодня, чтобы эта школа была построена,—ни слова толкового.

И вот М. Пистрак, если верить ему на слово, уже тогда был озабочен практической постановкой проблемы политехнической школы:

«Необходимость уже в ближайшие месяцы расшевелить педагогическую мысль в этом направлении, необходимость уже сейчас вплотную заняться теоретическим и организационно-практическим разрешением этого вопроса была для меня совершенно ясна еще тогда, когда многие считали политехническую школу делом, отложенным в долгий ящик».

«Была ему совершенно ясна», поэтому он твердо решил для себя задачу дня. «Проложить и утрамбовать дорогу к школе «конечных целей»,— вот что нужно сейчас сделать, если мы не хотим отстать от требований бурно развивающегося социалистического строительства».

Что же, в добрый путь!

И Пистрак, в целях «утрамбования» путей, выпустил свою книгу «Очерки политехнической школы».

Было бы несправедливо с нашей стороны не следовать по пятам за ним и не пытаться помочь ему в прокладке пути. Тем более несправедливо, что пути он прокладывает не там, где надо, и «утрамбовывает» для нашего индустриализованного века с варварской первобытностью.

Как и подобает всякому пионеру, прокладывающему путь в девственные дебри, Пистрак не очень нагружает себя теоретическими размышлениями, отсылая читателей за более подробными справками к «весьма ценной книге» П. Панкевича.

Он ограничивается лишь легким разбором соответствующего пункта программы ВКП и общеизвестной резолюции

I Интернационала, чтобы вывести исходные основные признаки политехнизма.

Таких важнейших признаков он насчитывает три:

«1) непосредственное участие ребят в производительном труде;

2) знакомство в теории и на практике с общими научными принципами всех производственных процессов;

3) соединение производительного труда с соответствующим поставленным физическим воспитанием и умственным развитием».

По сути дела здесь мы имеем не три, а только один признак, Пистраком разбитый на три части; но от такого дробления признаки все же несколько не стали более определенными.

Что значит «непосредственное участие ребят в производительном труде»?

«Участие» в производительном труде принимать можно, только самому включаясь в производительный процесс в качестве рабочей силы, только участвуя в процессе производства ценностей и прибавочной стоимости, что и есть процесс производства.

Так ли понимает дело М. Пистрак или иначе? Если так именно и представляется ему, то ведь элементарный принцип хозяйствования требует постановки вопроса о том, каково будет это «участие», так как никакое производство не может быть поставлено на рациональную высоту, а следовательно, не может быть сколько-нибудь научно организованным предприятие, в котором рабочий состав набирается исключительно из «практикантов». То или иное решение вопроса о форме участия «ребят» в труде определяет характер решения и ряда других связанных с ним вопросов: если «участие» детей организованное, серьезное и хозяйственно-целесообразное, то не ясно, почему М. Пистрак не хочет оплачивать труд детей; если «участие», по Пистраку, есть лишь особая форма посещений, а следовательно, неминуемо

должно привести к громадным экономическим потерям, то опять-таки не ясно, кто же покрывать должен этот ущерб?

Таков тот ворох недоумений, который возникает у читателя при чтении трех «важнейших признаков» Пистрака.

Совсем не тайна отношение к поднятым вопросам основоположников коммунизма. Маркс считал обязательным и необходимым регулярное и организованное участие детей в производстве в качестве наемных рабочих. Не тайна это и для Пистрака:

«Маркс высказывает *более далеко идущую мысль* об оплачиваемом труде учащегося в школе, иначе говоря, об участии ребенка в производственном процессе. Для эпохи крупной индустрии это следует понимать, как участие подростка в труде фабрично-заводском».

Пистрак не считал возможным объяснить нам, почему мысль Маркса об оплачиваемости труда детей «более далеко идущая». Но из всего дальнейшего совершенно ясно, что, по мнению Пистрака, эта мысль Маркса идет дальше, чем он считает возможным и нужным. Труд подростков в производстве таким образом будет неоплачиваемым трудом, а следовательно, и непроизводительным трудом.

Наш автор старательнейшим образом убеждает своих читателей, что в отдельности эти три признака еще не делают школу политехнической, что «признать школу политехнической можно лишь при наличии в ней признаков взаимной связи и сочетания всех этих трех сторон в едином целом».

Мы же, из вышесказанного исходя, утверждаем, что даже в своем органическом сочетании эти три признака не делают школу политехнической, ибо они не решают самого главного — вопроса о труде подростков, вопроса об участии в производительном труде.

Что у Пистрака нет самого элементарного представления о том, что такое подлинный политехнизм и почему он нужен нам именно сейчас, а не в будущем, свидетельствуют его попытки свести вопрос о труде к... общественно-полезной работе!

«Одним из видов общественно-производительного труда является то, что принято сейчас называть общественно-полезной работой ребят. Общественно-полезная работа является поэтому одним из признаков политехнической школы переходного периода».

Что может быть более неверного и вредного, чем утверждения, подобные только что приведенному? Разумеется, политехнизация школы неминуемо приведет к широчайшему развитию общественно-полезной работы, но и тогда последнее ни в какой мере и ни в каком смысле не заменит труд политехнической школы.

Школьная аптечка — одна из форм общественно-полезной работы в глухих селах, но все воробы засмеют того, кто объявит ее признаком политехнической школы.

И для Маркса, и в наши дни важнейшим признаком политехнической школы была и остается на ряду с указанными Пистраком — *оплачиваемость труда подростков*. Оплачиваемость приобретает особо важное значение как раз в переходную эпоху, когда пролетариат озабочен скорейшей ликвидацией разделения труда, созданием условия, наиболее благоприятствующего быстрому устранению бюрократизма. Реализовать же эту задачу пролетариат не может за неимением *экономических* возможностей. Как раз, в силу основного противоречия между задачами, выдвинутыми пролетарской революцией, и крайней ограниченностью возможностей, советская трудовая школа не может пролетаризироваться в своих высших этажах.

Пролетариат добивается теперь для себя в школьном поприще равного со всеми прочими классами населения положения. Такое равенство он в действительности получит не путем назначения стипендий, т.-е. перевода спора на ту плоскость, где он никогда не догонит своих врагов и противников в переходную эпоху, а как раз обратно, путем перевода школ на оплачиваемый труд, т.-е. путем утверждения своего режима, режима труда для всех классов. На этой почве еще неизвестно, кто кого перещеголяет в

таланте, но совершенно точно известно, что в выгоде останется пролетариат.

Только тогда политехническая школа сможет воспитывать «всесторонне развитых членов коммунистического общества, когда она преодолает самую страшную язву, оставшуюся нам от капитализма, — противоречие между правом учиться, которое завоевано пролетариатом уже 12 лет, и возможностью, которую мы еще не смогли обеспечить за детьми труда.

Пистрак, перечисляя «основные признаки», забыл самое главное.

Дальнейшее уже логически совершенно неизбежно вытекает из этой допущенной ошибки.

II

Пистрак за реализацию политехнической школы сейчас же. Он жестоко обрушивается и на тех, кто считает политехническую школу пройденной ступенью, и на тех, кто предлагает относить ее к задачам коммунистического общества.

«Для нас же совершенно несомненно, что политехническая школа есть школа настоящего, что ее сейчас нужно строить».

Что и говорить, после опубликования заметок Ленина не бог весть какое геройство говорить таким решительным языком, но все же эту заслугу Пистрака мы, справедливости ради, не можем не отметить.

Однако, как всегда бывает в таких случаях, одиннадцатая страница не ведает, что утверждает тридцать седьмая. А коварная 37 страница прямо вопиет против смелости Пистрака, она протестует, она взывает к практическому чувству действительности Пистрака.

«Сила унаследованных от капиталистического строя и нетронутых еще социалистическим строительством традиций в этом вопросе настолько еще велика, что не один год

пройдет (не один год! — В. В.), пока проблема приспособления промышленных предприятий для производства и одновременно для целей воспитания будет усвоена инженерами как актуальная, нужнейшая проблема. Но и тогда еще много воды утечет (!! — В. В.), пока будут выработаны практические подходы для успешного разрешения этой задачи».

Пятилетка?

Какие были утописты люди, составлявшие ее! Разве за пять лет успеешь убедить инженеров изучить проблему сочетания производства и воспитания? Ведь наши инженеры так туги на подъем! — не то, что наши педагоги!

А далее, после того, как инженер, наконец, поймет настоятельную потребность времени, какой срок нужен, чтобы педагог успел выработать «подход»? Трижды можно вычерпать стаканами Каспийское море!

Но ведь Ленин прямо говорит — о немедленном «осуществлении ряда доступных сейчас же шагов к политехническому образованию».

Вот тут и кроется беда Пистрака.

Он из противоречия хочет выйти сухим, поэтому сперва признает положение Ленина, а потом ищет путей его свести на-нет.

5
мы
нельзя
«Мы должны, следовательно, начать, и всерьез начать, осуществлять политехническую школу уже сейчас, не отмахиваясь от этой задачи ссылкой на то, что это дело далекого будущего, а ища пути, по которым реально следует школу перестроить. Задача таким образом осложняется, и в особенности осложняется она тем, что в наш переходный период мы имеем осуществление пяти различных экономических укладов с разной степенью их живучести и различным удельным весом в разных районах и областях нашего обширного Союза».

Ну, так что же?

Какое это имеет отношение к вопросу о политехнической школе? Ведь политехническая школа есть школа, основан-

ная на индустриальном труде, следовательно, речь может идти не о пяти укладах, которые суть уклады, оставшиеся в наследство от старого мира, а об одном укладе, который рабочий класс сейчас устанавливает, о степени его внедрения в быт страны, об отношении его ко всему отжившему в общей сумме народно-хозяйственной деятельности.

Ибо политехническая школа наша ни на один из отживших укладов опираться не может, она может только иметь опорой наш уклад, может и должна будет идти в эти отживающие, хиреющие и умирающие уклады вслед за коммунистическими, социалистическими формами хозяйства, чтобы вместе с ними разрушать и далее их разлагать, и изживать старину, и закреплять позицию нового социалистического индустриализма.

Вот почему прямо-таки издевательством над читателем звучат дальнейшие рассуждения Пистрака о «разных стадиях развития», на коих будет находиться политехническая школа в зависимости от районов:

«Вполне естественно, что политехническая школа будет несколько разнотипна и находиться на разных стадиях развития в зависимости от района, в котором она работает, вернее — от специфического характера хозяйственного окружения, в котором школа находится».

Это «вполне естественно», если стать на ту оппортунистическую точку зрения, что задача заключается в *постепенном переходе* всей школьной сети на политехническую основу, если считать, что внутренняя логика школы эпохи разделения труда неминуемо и эволюционно приведет к политехнизму *вслед* за хозяйственной революцией, *после* экономической революции, если, следовательно, стать на ту хвостистскую позицию, что не школа вместе с социалистическими принципами хозяйствования ломает старое, а социалистическая индустрия пусть ломает старое, а школа будет идти на новые пути лишь в меру разрушения пяти укладов, лишь по мере исчезновения их.

Эту катастрофическую точку зрения по сути дела отстаивает Пистрак, несмотря на всякие словесные радикальные программы и декларации.

«Те, которые возражали против подчеркивания, как особенностей переходной эпохи, пережитков прошлого, исходили из сопоставления современной нам переходной эпохи с будущим социалистическим строем. Нам же кажется несомненным, что для нахождения форм осуществления политехнической школы в наше время необходимо исходить из таких особенностей, которые вытекают из сравнения нашей эпохи с предыдущими».

Можно ли так метафизически разрубать надвое прошлое и будущее?

И прошлое, и будущее — в сегодняшнем. Сегодня же мы стоим на той точке зрения, что свою политику и принципы своего хозяйствования, принципы перестроения имеющегося и развертывания нового следует сообразовать с требованиями и перспективами будущего, ни на минуту не упуская из вида прошлое, обреченное на слом, ни на минуту не прекращая преследования уходящего.

Можно ли индустриализацию строить применительно к пяти укладам?

Что требование, чтобы индустриальные предприятия были «разнотипны», в зависимости от «специфического характера хозяйственного окружения», является ярко реакционной чепухой, — понимают все; но почему же трудно понять, сколь реакционна идея «разнотипной» политехнической школы, судьбы коей теснейшим образом связаны с индустриализацией нашей страны, с преодолением «пяти укладов», на плечи которой должна быть переложена добрая половина работы по осуществлению ее?

В чем особенность переходного периода применительно к школе? В том, что проблема разделения труда должна быть решена до того, как будут уничтожены классы руками одного класса, руками пролетариата. Отсюда и специфизм школьной революции: рабочий класс может уничтожить былое

разделение труда, подняв труд до уровня культуры и распространив свое положение до всеобщего и обязательного.

Задача школы в переходную эпоху и заключается в том, чтобы разрешить эту двудединую, диалектически взаимообусловленную проблему проблем.

Рабочий класс не может поднять труд до высоты передовой культуры нашего времени, пока труд не станет всеобщим уделом, а последнее неразрешимо до того, пока рабочий не станет независим в культуре.

Эта альтернатива и толкнула рабочий класс дважды за время нашей революции (рабфаки и ФЗУ) прорвать плотину консерватизма и реакционнойшей китайщины в школьном деле, но оба раза нашим школьным реакционерам удалось преодолеть удары рабочей инициативы, удалось втиснуть ее во всеубивающие рамки мертвой (вернее — умирающей) схемы, т. - е. превратить в традиционные курсы «по подготовке».

III

Не следует меня толковать в том смысле, будто я все нивелирую и не желаю видеть могущие быть отсюда особенности в постановке и разрешении вопроса о политехнической школе.

Но я считаю, что в деле политехнизации влияние таких «особенностей» должно быть не более, чем в деле индустриализации страны.

Коренное, что определяет характер и пути индустриализации, есть разделение труда между городом и деревней.

Не степень отсталости деревни, а именно разделение труда, различие хозяйственных функций в общей жизни страны, — вот что неминуемо должно оказать колоссальное и решающее воздействие на форму и методы политехнизации.

Если город хозяйственно олицетворяется современным заводом и фабрикой, — село находит свое наипередовое выражение в совхозах, колхозах и еще более — в хлебных фабриках.

Вот что предопределяет формы, в которые должна будет вылиться в переходную эпоху политехническая школа.

В городах это будут колоссальные промышленные предприятия, в сельских районах — фабрики хлеба, но и там и тут в основе ее будет лежать крупное механизированное и рационально организованное предприятие, дающее возможность всесторонне развить школьника и производительно использовать его труд.

Так ли понимает дело Пистрак? Нет. Его надежды основаны на гнилых подпорках современной индивидуальной мелкой собственности мужика, его взоры обращены в прошлое.

«Если мы сегодня еще не можем говорить о непосредственном участии детей в фабрично-заводском производстве в связи с их обучением в школе (в массовом, конечно, масштабе), то именно отсталость хозяйственных форм в деревне дает возможность осуществить до известной степени идею непосредственного участия ребят в производстве».

Вот где не ждано, не гадало воскресло старо-бакунистское благословение нашей отсталости. Не бывать бы счастьем, да несчастье помогло!

Какое же это производство?

Какое же это участие в производительном труде?

Мужицкие дети искони принимали «участие» в труде своих родителей, — много ли они ушли вперед? Из поколения в поколение опыт отцов передавался детям, а мужицкое хозяйство ни на шаг не продвигалось вперед, и мужицкий сын ничуть не становился лучше и умнее, приспособленней и подготовленней своих родителей. Не следует ли отсюда, что как раз «отсталость хозяйственных форм в деревне» мешала детям стать развитее и умнее?

Конечно, следует.

Пистрак просто говорит и предлагает реакционнейшую чушь.

Факт непосредственного участия в труде еще ничего не говорит и ни в коей мере не служит признаком политехнизма.

Важно, чтобы это был труд, качественно стоящий выше господствующего самотека и традиции, чтобы он был технически обставлен хорошо и организованно, чтобы он социально был эффективней и прогрессивней дедовского труда. Таким трудом может быть только труд крупных хозяйственных единиц, каковыми являются наши «гиганты».

То, что мужицкий сын рано начинает работу на отцовском поле, не достоинство, а *недостаток*, ибо он рано же становится индивидуалистом и собственником.

Судьбы политехнизма деревенской школы непосредственно связаны с судьбой больших государственных хлебных фабрик и колхозов. Деревенская школа нам представляется огромным предприятием с высоко развитой техникой, хорошо разветвленным хозяйством, с производительным использованием труда подростков, труда оплачиваемого и самообразующегося.

Принципиально так же обстоит дело в городе. Разница и не малая проистекает от вышеотмеченного разделения функций.

Пистрак имеет очень странное понятие о положении пролетарских детей. Он полагает, что семья рабочего менее, чем семья крестьянина, заинтересована в труде и заработке ребенка.

«Связь ребенка (рабочего. — В. В.) с производством через семью идет через ряд посредствующих звеньев. Эта связь отражена в его домашней обстановке и быту, в рабочем клубе, куда идет и школьник, даже на фабричной улице, где он бегают с другими ребятами; она отражена в той идеологии, которую имеет рабочий, благодаря классовой своей принадлежности. Но связь эта не воплощена в домашнем труде, в котором участвует и ребенок, не пронизывает всего поведения семьи. Семья учащегося *не заинтересована непосредственно и материально в труде учащегося* в связи с производством и на производстве».

Можно ли высказать мысль более вопиющую и противоречащую действительности, чем только что приведенная?

Если на самом деле семья рабочего не заинтересована материально в труде школьника, то почему же дети рабочих часто не доходят по школьной лесенке даже до конца школы первой ступени?

Из этого сногшибательного положения исходя, Пистрак естественно строит совершенно фантастический план политехнизации, не только не согласованный с принципами, но не учитывающий даже самоочевидные процессы, совершающиеся под его носом.

Почему дети рабочих не дотягивают до конца школы? Потому что *не на что жить*.

Дети рабочих обычно уходят из школы на производство, на заработки.

Можно ли при таком положении утверждать, будто «семья рабочего материально не заинтересована в труде школьника»?

Нет, нельзя.

Можно ли прийти к правильному решению вопроса о политехнизме, исходя из такого неправильного положения?

Нет, нельзя.

И Пистрак это превосходно демонстрирует.

Семья рабочего материально *заинтересована* в труде школьника-подростка, и задача политехнической школы, кроме всего прочего, — дать возможность эту нужду удовлетворять — это первая заповедь школе переходной эпохи. Понял ли эту заповедь Пистрак?

Нет.

Он продолжает утопические бредни мелкобуржуазных педагогов и хочет *нынешнюю* школу «связать» с производством, и, конечно, получается сплошной курьез.

избави «Никогда до сегодняшнего дня капиталистическое общество да и наше советское государство при организации того или другого промышленного предприятия, фабрики, завода, электростанции, рудника *не ставили себе задачи* построить их так, чтобы они могли, *помимо* производственных функций, для которых они непосредственно предназначены, удовле-

творить и целям воспитания и воспитания подрастающего поколения».

То-есть как это...?»

Помимо производственных функций рационально организованное предприятие и не может брать на себя никаких обязательств. Всякая посторонняя производству функция убивает производство.

Пистрак жалуется: «Инженеры и хозяйственники пока еще смотрят на основную идею политехнического воспитания несколько свысока, снисходительно улыбаясь невежественности педагогов в вопросе, что такое современное производство».

Но разве инженеры не правы? Разве не предельное невежество требовать, чтобы производство брало на себя еще и педагогические функции?

Пистрак на протяжении всей главы иллюстрирует такое бездонное незнание элементарных основ экономики:

«Один из инженеров-педагогов, проводивших не так давно много лет в Америке, на прямо ему поставленный вопрос — можно ли в наилучше с технической точки зрения организованной фабрике осуществить хотя бы в некоторой маломальски значимой степени участие школьных ребят непосредственно в производстве, ответил отрицательно».

И, разумеется, этот инженер не ошибся — участие школьников, т.е. людей, чужих производству и не составляющих органической его части, — это сплошное вредительство, и чем усовершенствованней завод или фабрика, тем в большей мере.

Но ведь Маркс говорил...

Да, Маркс говорил о детском труде, являющемся органической частью производства! Маркс ужаснулся бы, узнав, что наши педагоги намереваются «включать ребят в *том или другом месте* в производство», опираясь на его... политехнизм.

Все эти уопомрачительные откровения делаются для того, чтобы стало возможным доказать, что переходная эпоха требует своего специфического политехнизма, который будет ступенью к коммунистическому политехнизму:

«Эта специфичность отразится прежде всего на школе в том отношении, что только небольшая, сравнительно, часть школ сможет добиться проведения своих учащихся через практикум на производстве. Этими школами, естественно, в первую очередь будут фабрично-заводские семилетки. Другие школы (в том числе городские) должны будут довольствоваться только экскурсиями на фабрику и завод.

Это отразится затем и на том, что продолжительность участия ребят в фабрично-заводском труде будет весьма невелика (1 — 3 месяца) и возможна будет лишь в старшем школьном возрасте (к самому концу семилетки — в лучшем случае).

Это отразится, наконец, в необходимости значительного периода политехнического труда в школьных мастерских и такого их построения, чтобы учащиеся через мастерские наилучшим образом подводились к пониманию крупного производства и наиболее успешно подготавливались к участию в нем».

В-четвертых, добавим мы от себя, это отразится на том, что школа Пистрака станет школой «порядочных» людей, имеющих *достаточно* средств, не нуждающихся в труде детей, а рабочая и пролетарская голь и «рвань» будет составлять вновь в том же старом порядке малограмотных недоучек.

Замечательная ступенька к будущему!

Нет, товарищи, выбросьте эти реакционнейшие бредни вон из головы. Рабочий класс взял власть для того, чтобы покончить раз навсегда со всякими привилегиями, достигающимися за деньги.

*нельзя
наком* Политехническая школа Маркса — это не старые гимназии, которым открывают ворота фабрик для «практикумов» и «экскурсий». Это прежде всего хорошо организованное и дисциплинированное *предприятие*, ФЗУ и рабфаки в их первоначальном виде указывали *направление*, в каком следовало искать решения *вопроса*.

Форд, к великому стыду нашему, практически попытался реализовать школу-предприятие, и после всего этого читать фантастические утверждения Пистрака нестерпимо. / *Иванов*

IV

Выше я вполне согласился с инженерами и хозяйственниками, которые не считают возможным пускать на 1 — 3 месяца ни в чем не осведомленных, ничему не обученных, никак не дисциплинированных парней и девушек к станкам.

Повторяю — они безусловно правы.

Никакая пятилетка не может быть реализована, если на наших предприятиях хоть на йоту ослабнет режим экономии, дисциплина, если машины не будут тщательно охраняться и максимально эксплуатироваться.

Но пятилетке нужны люди.

Как и где их готовить?

Ответа на этот вопрос партия и страна ждет от наших педагогов, а педагоги твердят зады и произносят жалкие слова о курсе политехнического труда:

«Стержневой теоретический политехнический курс должен быть теснейшим образом переплетен и взаимодействовать с курсом политехнического труда, включающим работу в школьных мастерских, на пришкольном участке и в последних годах школы — на фабрике или заводе, или на крупном совхозе или колхозе. Последнее (участие в производстве) не для всех школ возможно и не скоро станет возможным. Эта задача должна быть разрешена в ближайшие годы для ФЗС (и для ШКМ при колхозах и совхозах)».

Курс труда!

Какая великолепная идиллия! Все молодое поколение страны превращается в школьников, и этим великовозрастным «школьникам» преподают вперемежку урок эстетики и «урок труда»...

Не может быть ничего более жалкого, чем этот утопизм в наш век твердых расчетов и реальных знаний, в наш век рабочей инициативы и строительства социализма.

На этих путях нет решения проблемы, ибо необъятны материальные затраты, потребные на то, чтобы всем сделаться «бездельниками».

Много дешевле, вернее и научней — всем сделаться подлинными трудящимися.

Маркс исходил для своего построения из *реального* участия детей в производстве. Он считал, что человек становится годным к труду уже с 9 лет. Пролетарская революция повысила этот возраст — Кодекс законов о труде установил предел в 14 — 15 лет. С этим ограничением мы и сегодня должны стать на точку зрения Маркса. Политехнизацию школы можно провести только через организованное, всамделешное участие всех подростков свыше 15-летнего возраста в производстве в качестве рабочей силы для эксплуатации (употребляю это слово отнюдь не в его старом социальном смысле!).

Отсюда и различие в решении проблемы для возрастов до 14 и начиная с 15 лет.

Школа до 14 лет (школа-семилетка) неминуемо будет не столько политехнической, сколько трудовой, со всякими мастерскими, пришкольными участками, экскурсиями на заводы и фабрики, знакомством с историей техники в музеях, с хорошо организованной общественно-полезной работой.

Окончивший семилетку, войдя в политехническую «школу» с определенным запасом трудовых навыков и знаний, начинает на практике и в процессе производства знакомиться с «общими научными принципами всех производственных процессов». Только так мы можем выполнить задачу, отмеченную Энгельсом:

«Создав поколение всесторонне обученных производителей, понимающих научные основы всего промышленного производства и *практически изучивших от начала до конца целый ряд отраслей производства*, оно (общество) создаст новую производственную силу, которая значительно перевесит труд по перевозке получаемых из более отдаленных пунктов сырых и горючих материалов».

Когда Энгельс писал эти слова, он не думал отнюдь о тех, кто одним глазком во время экскурсий «знакомится» с производством, а о тех трудящихся подростках, которые годы проводят над машиной, управляя ею и в процессе управления изучая ее.

Итак, основные элементы будущей школы, задача коей — готовить непрерывные кадры для пятилетки, вести сейчас же дело на ликвидацию разделения труда умственного и физического, в принципе совершенно точно выработаны.

1) Эта школа должна быть производственной единицей, со всеми вытекающими отсюда экономическими последствиями.

2) Труд в этой школе должен быть экономически целесообразный, организованный, подчиненный всем законам нормального трудового законодательства.

3) Труд должен быть *оплачиваем*, причем норма оплаты должна быть не ниже прожиточного минимума.

4) Весь школьно-учебный процесс должен исходить именно из этих обязательных посылок и должен быть приспособлен к ним. ●

Но, может быть, все эти теоретические выкладки *практически* совершенно не реализуемы?

И *практически* мы имеем очень много выработанных элементов будущей школы. Опыт нашего ФЗУ, опыт вечерних рабфаков теперь и первых рабфаков 1919 — 1920 гг., опыт гостевского ЦИТ'а, наконец, опыт Форда и других передовых буржуазных предпринимателей — дают много наглядного материала о том, куда должна расти современная школа.

Этот опыт выдвигает ряд вопросов организованного характера, имеющих решительное значение для будущей школы:

1) Должна ли такая политехническая школа быть при имеющихся фабриках (ФЗУ) или она должна существовать и организовываться как особое предприятие?

2) Будет ли это предприятие узко-специализованным или комбинатом предприятий?

3) Должны ли быть такие школы при всех отраслях хозяйства или только в главнейших?

4) Следует ли их включать в общий круг хозяйственных предприятий или они должны быть преимущественно просветительными?

5) До какой стадии может быть доведено обучение в такой политехнической школе? Нужно ли делить ее на среднюю и высшую? Нужно ли делить на факультеты?

Вот вопросы, которые имеют колоссальный практический интерес, для решения которых у нас имеется огромный ворох материала и которые тем не менее не подвергаются внимательному и серьезному обсуждению. В сущности эти вопросы для Пистрака и не существуют, так как он раз навсегда решил жить и умереть на охране школ, как они сложились в капиталистическую эпоху разделения труда. На дальнейших страницах своей объемистой книги он употребляет весь свой талант и изобретательство на то, чтобы выискивать пути, облегчающие ему его задачу охранительства. Куда ему гнаться за темпом индустриализации! Нашлись там некоторые сумасброды, составили гигантские «показатели» — нельзя же доброму старому педагогу подобрать помы и бежать за этими сумасбродами!

«Пятилетний план строительства уже поставил перед органами народного образования громадные задачи подготовки квалифицированной рабочей и инженерно-технической силы, с одной стороны, и задачи поднятия культурного уровня всего взрослого населения (в первую очередь ликвидацию неграмотности), с другой. Эти задачи отражены в пятилетке в числах значительного темпа продвижения вперед.

Менее интенсивен количественный (исключая всеобщее обучение) и качественный рост, намечающийся для массового образования детей. Оно и понятно — общеобразовательная школа готовит людей не для пятилетия, в которое мы уже вступили, а для дальнейших пятилетий. Да и невозможно все участки строительства проектировать в таких гигантских темпах, как это сделано для важнейших определяющих по-

назателей народного хозяйства. Вот почему политехнизация школы пока еще не выделяется в пятилетнем плане.

Кажется элементарно, что подготовка квалифицированной и инженерно-технической силы плюс выдвинутое дополнительное требование на колхозные и совхозные кадры и есть в конечном итоге задача массовой школы.

Так вот поди же!

Люди, которых готовят нынешние школы — для следующих пятилетий, успеют!!!

Каким же нужно быть неисправимым реакционером и охранителем, чтобы не понимать, что если на протяжении *этой* пятилетки мы не займемся разрешением проблемы промышленных и сельскохозяйственных кадров, *следующие* пятилетки строить на людях, вышедших из старых школ, *невозможно будет*.

Ну и Песталоцци с ними, со старыми педагогами!

Оставим мы их в покое и займемся разбором тех вопросов, которые выше нами были формулированы.

V

Мне пришлось уже выше говорить, что рабфаки и ФЗУ являются отдельными звеньями одной, еще не реализованной цепи. Принципиально они — явления совершенно одного порядка, однако тот факт, что эти два звена еще не соединены в общую цепь, не включены в общую систему, отразился на обоих звеньях: каждое из них, развиваясь, не только разворачивало то, что их сближает, но и то, что их отличает.

Необходимо учесть и анализировать то, что их *отличает*, чтобы стало ясно, почему их следует соединить в единую систему.

Рабфаки имеют своим контингентом уже вполне готовых, имеющих *определенную* трудовую квалификацию фабричных пролетариев, у которых хотя и нет достаточных знаний и навыков к школьному труду, но есть большой стаж общественной работы, практическое знание производственных про-

цессов и вполне установившееся классовое мировоззрение. Рабфаки пришли доказать, что даже при таком неблагоприятном сравнительно сочетании соединение *высшего образования* с производительным трудом возможно и осуществимо. Это — наиболее дерзкое и новое, что завоевала революция. Аналогичных примеров мы не знаем, вот почему все реакционеры, пугающиеся всего, что не имело прецедента, поспешили свести рабфак к простым курсам по подготовке в вуз.

ФЗУ появилось позже, как ответ на катастрофическое снижение числа подрастающих рабочих, способных сменять выбывших и выбывающих. Основная проблема, следовательно, стояла такая же, что и у передового капиталиста. Нужно было создать условия подготовки хорошо обученных и культурных рабочих в первую очередь. Так как задача была поставлена общая, то и формы ее решения, естественно, выработались весьма сходные. Наше ФЗУ имеет за собой историю уже в капиталистических предприятиях. Переняв форму, выработанную фабрикантами, мы некоторым образом приняли некий отрицательный элемент ее, обусловленный заинтересованностью собственника, самим обществом частных собственников.

Каждый капиталист в буржуазных странах печется прежде всего о своем предприятии. Он заинтересован в том, чтобы именно его рабочие были квалифицированы и муштрованы у него на фабрике сызмальства, чтобы его рабочий был культурней других, ибо культурный и квалифицированный рабочий — лучший друг его машин, лучший материал для интенсификации, лучший объект для быстрого приспособления к любой машине и любой манипуляции.

Отсюда и форма его школ: они все прикреплены к отдельной фабрике. На этот счет рассуждения Форда прямо разительно показательны. Нужно его читать, чтобы понять механику капиталистической эксплуатации.

Окончив школу при фабрике, рабочий не имеет никаких претензий к Форду. Он доволен им, так как *тот оплачивал* его труд, когда он обучался, учил его при этом в сравни-

тельно культурных условиях, давая ему, кроме определенных трудовых навыков, также и знания, и по окончании школы поместил его на фабрику, тут же, за уже ему знакомую машину.

Совсем иначе обстоит дело у нас. Пролетарское правительство занимает забота не только о том, чтобы *подобрать* работников для известного числа фабрик, но и о том, чтобы все поколение пролетариата было включено в общий кадр промышленной армии. Нам важно поднять культурный уровень не одного только данного пункта, а мы, как хозяева всей промышленности, должны печься о непрерывном снабжении всех фабрик, заводов, колхозов и совхозов кадрами все более растущей культурности. Пролетарский подросток у нас, где бы он ни был, *имеет все основания* добиваться, чтобы его *не принуждали* после ФЗУ стать к станку, чтобы ему дали *возможность*, трудясь и окупая себя, продолжать дальнейшее усовершенствование своих знаний и своей квалификации. Может ли ФЗУ при нынешних ее формах удовлетворять этим требованиям пролетарской революции?

Нет, не может.

Пятилетка предусматривает колоссальное расширение промышленности. Новые предприятия — новые кадры. Может ли ФЗУ при фабрике работать на рынок труда?

Нет, не может.

Пятилетка предусматривает насаждение целых новых отраслей производства. Новая отрасль производства — кадры новых квалификаций.

Может ли ФЗУ готовить их?

Нет, конечно.

Ясно, где башмак жмет.

Необходимо, оставляя принцип организации ФЗУ (*труд оплачиваемый*), изъять их из состава отдельных фабрик и заводов, необходимо их концентрировать по главнейшим отраслям производства. Тогда ясно намечается теснейшее принципиальное родство ФЗУ и рабфаков, которые, однако, еще разорваны, как два крайних звена, не соединенные меж собой.

Соединены они должны быть и будут в едином предприятии-школе.

Будущая школа должна быть крупным предприятием, достаточно трудоемким, чтобы принять в свои стены максимальное количество подростков. Но это не все.

Всякое ли предприятие годно для того, чтобы стать политехнической школой?

Нет. Такое предприятие должно быть достаточно разнообразным и разносторонним, чтобы подрастающие пролетарии могли знакомиться «с основами главнейших производств» и могли пройти ряд ступеней квалификации. Это должно быть комбинированным предприятием. К этому пришел и Форд на своем опыте.

Такое предприятие не может быть чисто просветительным учреждением, хотя его лаборатории и опытные станции будут несколько более обширны, чем на обычном предприятии, хотя оно должно иметь дополнительные при себе постройки, где после производства подростки и юноши проходят теоретический курс наук, хотя научно-квалифицированный персонал будет значительно больше, ибо на нем будут лежать, кроме производственных, еще и учебно-преподавательские функции. Такое хозяйственное предприятие работает на рынок товар, живет на экономическом расчете, подчиняется всем экономическим и хозяйственным расчетам, выполняет плановое задание вдвойне, ибо, кроме плана товаропроизводства, оно выполняет и план воспроизводства кадров.

Ни одно старое предприятие не может быть под такую задачу приспособлено, они должны быть вновь сооружены. Говорят, это будет неэффективное вложение капитала, в котором у нас и без того огромная нужда.

Это какое-то дикое заблуждение. Такая школа, — как и всякое иное предприятие, — начинает себя окупать с началом товаропроизводства, а последнее начнется, должно начаться, с первого же дня школьной жизни. Более того, предназначенное под школу предприятие может и должно начать

строиться силами тех подростков, которые будут в нем работать и учиться,— правда, в виде черной рабочей силы. Уже в годы строительства они сживутся в коллектив, приобретут элементарную трудовую дисциплину, определенный ритм, необходимый во всяком коллективе.

Все подростки с 15-летнего возраста проходят сквозь горнила такого предприятия. По мере увеличения числа таких фабрик-школ число школ II ступени, техникумов и прочих «фабрик» умственного труда уменьшается, пока они совершенно не исчезнут с лица земли, как проклятье предшествующей эпохи развития человечества.

Все подростки начинают жить, учиться и трудиться с 15-летнего возраста, все проходят сквозь очистительный огонь фабричного коллективизма и трудовой дисциплины. У всех одинаковые шансы и одинаковые возможности. Поднимается по культурной лесенке до высших ступеней тот, кто талантливее и способней. Это и будет первым камнем коммунистического общества. А рабочий класс, освобожденный от забот о великовозрастных интеллигентах (которые теперь от 15 до 25 лет живут на иждивении государства), все свои заботы перенесет на детское население от 1 года до 14 лет, сумеет целиком обеспечить им нормальное развитие и радостное детство.

Но до какой стадии обучение можно сочетать с производительным трудом? До наивысшей квалификации. С 15 лет, переступив через порог такого предприятия, юноша может из него уйти с определенной культурной и трудовой квалификацией уже через три года. За эти три года он, имея образование школы-семилетки, сумеет вполне привыкнуть к фабричному труду, получить немалую трудовую квалификацию, большой запас знаний, знакомство с основами производства главных отраслей промышленности. Дальнейшие годы параллельно повышается квалификация и усложняется объем теоретических знаний, расширяется круг производственной практики. Каждый дальнейший год предприятие выпускает для промышленности рабочих все более высокой квалификации.

Те, кто успешно проходят теоретические знания и практические квалификации, выполняя ответственные функции на производстве, в конце концов выпускаются из стен предприятия-школы готовыми инженерами. Никаких средних и высших школ не надо для того, чтобы стать рабочим средней или высшей квалификации. Но, кроме того, такое предприятие-школа разрешает и старый спор о факультетах.

Необходимы ли факультеты?

При условии, когда наука и умственный труд, подготовка к нему разделены от труда физического, факультеты были почти неизбежны. Неизбежны они были еще и потому, что потребности промышленности были не столь определены, не так специальные.

Теперь промышленность требует чрезвычайно дробных специалистов. Факультетов такого количества не организовать. Внешним выражением этого является то, что мы внутри факультетов имеем бесчисленные отделения, нехватило их — теперь создаем вереницу специальных институтов.

Факультеты устарели. Они — отжившие формы давних дедовских времен. Они теперь только помеха.

Из школ будущего люди выйдут с политехническими знаниями и точной специализацией на практике участия в производстве и управлении производством. Каждое такое предприятие-школа должно быть комбинатом не только производств, но и комбинатом факультетов, если будет позволено старое название применять к новым явлениям.

VI

Обычно, когда начинаешь спор с педагогами по вопросу о политехнизме, первый упрек, с чего начинает педагог свою дискуссию, — это упрек в том, что Колумб на несколько столетий родился ранее тебя и успел не только открыть Америку, но и ограбить ее.

Слов нет, это большое несчастье, что мы так поздно пришли к идеям, защищаемым нами. Однако еще большее несча-

стие то, что эти давно известные идеи до сих пор не реализованы.

Реализовать? А средства? — нищенствуют обычно деятели народного просвещения. На самом деле, откуда брать средства? И не является ли утопией, нереализуемой фантазией изложенный выше план?

Вчера еще казался совершенным бредом разговор о миллиардах, могущих быть вложенных в промышленность. А партия наша доказала, что не только миллиард, а миллиарды можно вкладывать и не бояться выйти за пределы выполнимого.

Чистой сказкой показалась бы речь того, кто хоть наполовину развил бы ту программу коллективизации, которая теперь реализуется.

Революция не знает утопий, для революции нет невыполнимых заданий: если задания вытекают из обстановки, если они органически вырастают из уже завоеванных позиций, если они служат орудием для дальнейших завоеваний, — они реальны.

На каждые десять фабрик и гигантских комбинатов — одну школу-предприятие, каждое одиннадцатое предприятие по промышленному плану, по плану индустриализации — на дело подготовки людских кадров. Что же здесь фантастического?

На каждые десять хлебных фабрик — одна на переделку мужицких мозгов.

Что же здесь утопического?

Госплан это не учел, — говорят, — Госплан не включил новые школы-комбинаты в пятилетку. Но разве наша пятилетка — догма? Пересматривать ее с целью сокращения, с целью уменьшения темпа — противоречит постановлениям высших партийных органов, но пересмотреть с целью усовершенствовать и ускорять темпы — не только желательно, но и должно каждодневно.

Да это каждодневно и происходит.

Реализация хотя бы в одном пункте такого предприятия поставит предел тому позорному состоянию, в котором до

сего времени пребывает наша педагогика,— она выйдет из роли ученицы западно-европейской и американской буржуазной педагогики, она найдет свои собственные пути к школе будущего.

Оторванная от производственного процесса наука у нас теперь плетется в хвосте, ютится в разных лабораториях и экзотических институтах. Профессора не могут выйти из заколдованного круга школьно-показательных экспериментов. Опыт напередовых стран доказал (Германия), что есть только один путь оживления научной деятельности — перенесение лабораторий на производство. Новые школы-предприятия, на службу которых переносятся все лаборатории и высококвалифицированные силы науки, станут гнездами гигантских научных открытий и экспериментов. Наука сольется с производством, чтобы из него экспериментировать новые завоевания.

Только тогда и дойдет революция до мужичьих мозгов, только тогда он освободится от гипноза собственности, только тогда его хозяйство почувствует непреодолимое влечение к укреплению в коллективах, когда молодые сельские парни пройдут очистительную школу крупно-совхозного труда.

Привлечение колоссального резервуара людского разума, организация и просветление его, дисциплинирование и вентиляция его являются непременным условием, при котором мы можем догнать и перегнать капиталистические страны. Школа-предприятие неизбежно станет рассадником культуры труда и изобретательства.

Слияние школы и фабрики есть первое звено слияния умственного и физического труда, а следовательно, есть наивернейший путь борьбы с бюрократизмом, с осуществлением лозунга Ленина, под которым мы делали Октябрьскую революцию,— лозунга о том, чтобы «каждая кухарка могла управлять государством».

Нужно ли мне вновь вернуться к Пистраку?

Нет. Нужды нет.

Ни у него, ни у его коллег мы не найдем указаний насчет школ будущего. Они всеми глазами сверлят прошлое.

Да просветит их метафизический разум диалектикой и умением дерзать великий Жан-Жак Руссо, за фалды которого они и по сей день крепко держатся.

Смелость никогда не покидала Ж.-Ж. Руссо в искании новых путей,—может, его ученики унаследуют, наконец, каплю этой смелости?

IV. Борьба за марксистскую педагогику

Наконец, и до педагогики докатилась борьба за новые пути¹.

Нигде так крепко не сидело реакционнейшее охранительство, как в педагогике, ни одна наука так не костенела, как педагогика. Ходячее мнение склонно представлять себе образцом неподвижности философию. Но какое же это дикое несоответствие с действительностью!

На деле как раз в философии за последние годы ранее всего обнаружилось растущее в стране классовое противоречие.

Не философия, а как раз педагогика должна быть зачислена в образец консерватизма и китайщины, позже всех педагогика ощутила и едва теперь осмысливает давление антипролетарских сил. Тут, впрочем, нет ничего удивительного.

Из всех наук о человеке самая непосредственно-человеческая — педагогика. Ее забота — человек, ее задача — формирование человека, ее путь — долгий путь человека от колыбели до могилы.

Говорят, наука — сильнейшее орудие классового господства. Если такое утверждение верно вообще, — а это, несомненно, верно, — то оно верно вдвойне по отношению к педа-

¹ М. Крупенина и В. Шульгин. — «В борьбе за марксистскую педагогику». — «Раб. просв.», 1929 г., стр. 188, ц. 1 р.

«Спорные вопросы марксистской педагогики» — стенограмма расширенного заседания НКП 3/XII 1928 г., изд. II. «Раб. просв.», 1929, стр. 88, ц. 40.

гогике. Вся сложная система педагогики для господствующего класса издавна была наивернейшим средством выработки и формирования нужного ему человека. А так как при устойчивом положении господствующей системы производства, а, следовательно, и господствующего класса тип нужных людей более или менее устойчив, методы их отбора, подготовки и муштровки так же устойчивы,—то и наука о воспитании и формировании длительные годы закрепляется на известных позициях, на устойчивых принципах, в рамках строго намеченных, освященных традициями организаций.

Основной принцип капиталистического производства, сильнее всего коснувшийся людей, есть разделение труда. Всякие возможности при господстве капиталистической частной собственности на средства производства изменения и усовершенствования форм и методов эксплуатации, колоссальной концентрации и жестокая централизация производства и распределения, борьба монополистического капитала за рынки могут принять самые различные формы,—но ничто не изменит лежащего в основе капиталистического производства разделения труда и эксплуатации человека человеком.

Если это так, а это безусловно так, все в этом капиталистическом мире должно быть направлено к формированию людей применительно к этой потребности.

Все, в особенности школа.

Педагогика так называемого нового времени как раз на этом принципе и была построена и, начиная с эпохи Возрождения и гуманизма, в основных своих утверждениях не шла далее ни на шаг по сей день.

Школа для народа — место дрессировки послушных работников, школа средняя и высшая — для подготовки наглых командиров и интеллигентских кадров, могущих заменить мыслительный аппарат деловых людей господствующего класса.

Сотни лет педагогическая мысль «развивалась», твердо держась этого принципа, исходя из него, как заранее данного и неизменного.

Иначе говоря, сотни лет педагогическая мысль занималась лишь усовершенствованием методов реализации этого классового задания, не делая ни шага вперед, и консерватизм и косность, китайская неподвижность, наконец, стали одной из характерных особенностей этой живой и по сути чрезвычайно революционной науки.

Я превосходно понимаю, что именно в силу вышеизложенного в капиталистическую эпоху было бы смешно и утопично мечтать о создании пролетарской педагогики, что единственно, что было мыслимо,—это создание основных принципов, могущих лечь в основу революции в педагогике, что и было сделано Марксом, Энгельсом и Лениным.

Но беда в том, что даже после Октябрьской революции, коренным образом разрушившей основы капиталистической системы, положившей начало социалистического переустройства нашей страны, даже после Октябрьской революции педагогика продолжала свои искания на старых проторенных буржуазией путях. Принципы Маркса провозглашались, чтобы под их прикрытием продолжать политику спасения буржуазного ковчега — старую школу эпохи разделения труда. Революция настоятельно добивалась новых путей. В 1918 году под сильнейшим напором масс, в вопиющем противоречии с «теорией» возникли рабфаки.

Педагогика, не уразумев этот принципиально новый институт, идущий на смену старой школе, разделения труда, втиснула их в убогие рамки курсов для подготовки в вуз. Иначе говоря, мельчайшее завоевание революции низвела до придатка школе разделения труда. Но великая революция имеет великие цели, для реализации коих рамки старой школы тесны и чужды. В 1921/22 г. столь же стихийно возникли ФЗУ.

Что же педагогика?

Нашла ли она себя хотя бы после этого вторичного сигнала?

Увы! Только спустя восемь лет после этого педагогика почувствовала, что в ее ведомстве что-то сгнило. И только

теперь в ней кто-то раскрывает окна и впускает свежий воздух.

Может, теперь этот египетский сфинкс улыбнется современности?

Судя по началу дискуссии, нужно думать, борьба за новые пути педагогики начата серьезная.

Должен открыто признаться.

Когда я прочитал впервые работы протестантов и в первую голову В. Шульгина, я был немного разочарован. Шума было много, резкостей было еще более, а ясности никакой. Но спор теперь далеко шагнул вперед от двух сборников «Проблемы научной педагогики». Там и в брошюрах тов. Шульгина мы имели смутный и временами сумбурный протест, теперь мы имеем более или менее намечающиеся контуры спора.

Вот почему теперь уже нельзя занимать выжидательную позицию и следует досконально изучать спор и бороться за новые пути марксистской педагогики.

О чем идет спор?

Товарищи из НПИМШР находят, что основная сущность спора:

1) В различном понимании педагогического процесса, в различном понимании роли социальных факторов в воспитании, в различном толковании проблемы стихийности и сознательности в педагогике. 2) В различной оценке качественного своеобразия той эпохи, эпохи переходной от капитализма к коммунизму, в которой мы живем. 3) В вытекающем отсюда различном толковании предмета педагогики и ее границ.

Если расположить вопросы по степени их важности, по тому месту, которое отводится им в споре, мы имели бы следующие узлы дискуссии:

- 1) предмет и границы педагогики;
- 2) среда и педагогический процесс;
- 3) роль социальных факторов в воспитании;

4) стихийное и сознательное в педагогике и, естественно, вытекающий из всего этого вопрос о

5) судьбах школы и ее задачах сегодняшнего дня, ибо, хотя Шульгин и его сторонники избегают постановки этого вопроса и довольствуются несколькими туманными там и сям оброненными фразами, всякому ясно, что самая *потребность* разговоров о предмете педагогики, о педагогике среды и прочее является результатом острой потребности нового социального строя, в перерешении и коренном пересмотре системы формирования людей, в первую очередь школьной системы.

I

Что такое педагогика?

Определения, даваемые в общих курсах педагогики, известны всем. «Педагогика есть наука о воспитании». Но так как воспитание суживается и сводится к «плановым и длительным воздействиям одного человека (или одних людей) на другого (или других)», то, естественно, из поля зрения науки о воспитании выпадает почти все воспитание человека, протекающее вне школы, вне «организованного воздействия».

В «Педагогической энциклопедии» Калашников писал, еще более обнажив настоящую природу старого процесса: «Увеличивающаяся с ростом культуры сложность организованного педагогического процесса вызвала появление его теории, которая получила название педагогики. Здесь, как и везде, за определенной отдифференцированной общественной практикой последовала разработка ее теории. Педагогика таким образом есть наука об организованном педагогическом процессе».

Высокопарный «организованный педагогический процесс» есть, попросту говоря, школа.

Общественная практика — практика сложного школьного строительства буржуазии — преследовала одну в конце-концов основную классовую задачу: наивозможно экономно реализовать подготовку и распределение людей по той со-

циальной иерархии, которую представляло собою (и представляет до сих пор во вне нашего Союза) все капиталистическое общество благодаря разделению труда.

Была ли эта «общественная практика» бесконфликтна? Иначе говоря, встречал ли «организованный процесс» какое-либо противодействие? Были ли в жизни явления, резко идущие в разрез намерениям «организованного процесса»? И откуда они шли?

«Организованный педагогический процесс» целиком был в руках господствующих классов. Школа имела неизменный конфликт с внешкольными влияниями и воздействиями, ее задачи как раз заключались в *преодолении* этих влияний среды, далеко не всегда «неорганизованных», «непедагогических», «вредных», как то утверждала педагогика.

Конфликт школы и среды имел аналогию в хозяйственной системе капитализма; ведь и там не добром люди шли на эксплуатацию, а *вынужденно*; самый факт подчинения одного класса и господство другого есть состояние непрерывного конфликта. Школа этот непрекращающийся ни на минуту конфликт воспроизводит как конфликт организованного воздействия с воздействием среды. Поскольку среда не выросла до сознания открытого и непосредственного конфликта, постольку воздействие ее на воспитанников школ носит характер хаотического, случайного, бессистемного и безыдейного, стихийного воздействия, где свое и чужое сплетается в причудливый узор обихода. На этой стадии среда не представляет ясной картины социального деления — пролетарий воспитывался не только на подпольных собраниях, но и в пивной, не только в дни стачек и под воздействием классовой солидарности, но и под влиянием лубочной «культуры» для народа, — но зато школа имеет совершенно точный и ясно отграниченный классовый облик и совершенно точное социальное задание.

Поэтому слова Калашникова следует понимать, по-моему, как суровый приговор педагогике, как ясное признание того, что педагогика была по сути дела самой буржуазной из всех

наук, единственная наука, которая строилась до сего преимущественно на опыте, имевшем целью исключительно интересы господствующей хозяйственной системы. Локализация ее в пределах школьного процесса была лишь одной из форм отгораживания школы и школьников от классовой борьбы, происходившей вне школы, охраны ее от тлетворного влияния идей нового поднимающегося класса, а, следовательно, была своеобразной обороной господствующим классом основных своих позиций. С этой точки зрения правы товарищи, Шульгин и его группа, когда они требуют *пресечения* линии развития старой педагогики. Они не только правы, они на много опоздали с этим требованием.

Но какую же задачу ставят педагогике товарищи, возставшие против рутины консерватизма?

«Да, мы полагаем,— пишет тов. Крупенина,— что предмет изучения педагогики должно стать исследование всего процесса социального формирования человека, изучение организации, методов и форм, в которых он разворачивается в условиях данной конкретной исторической эпохи и данной классовой среды, исследование *всей суммы факторов*, которые его определяют, закономерностей, которым он подчинен. Вы хотите видеть разграничительные линии? Мы делаем это центральной проблемой нашего дальнейшего научного исследования: педагогика, политика и экономика в их взаимоотношениях и биологические пределы педагогического вмешательства в процессе формирования человека — такова наша тема».

Вот уж воистину — из огня да в полымя.

Если консерваторы не хотят высунуть головы из узенькой клетки школьного процесса, то высвободившиеся из-под рутины товарищи просто избрали путь уничтожения науки, именуемой педагогикой, ибо уничтожить границы, определяющие предмет данной дисциплины, неминуемо значит уничтожить самую науку.

«Весь процесс социального формирования человека» есть весь процесс общественной жизни, предмет изучения всех

общественных наук! Если иметь в виду требования, чтобы в число задач педагогики входило и «исследование» *всей суммы* факторов, которые определяют этот процесс формирования, то станет ясно, до чего несбыточно, утопично требование, предъявляемое педагогике нашими новаторами.

Довод, которым тов. Крупенина отводит такое обвинение, достоин удивления. «Конечно,— говорит она,— границы уславливать надо для педагогики, но теперь важно не это, сейчас задача состоит в том, чтобы установить точки соприкосновения, тесную взаимозависимость этих факторов. *Оспаривается именно это* (!!—В. В.). Оспаривается тот факт, что в политике есть элементы педагогики, что экономика и экономические отношения воспитывают, хотим мы этого или не хотим, стоит ли это в плане субъективных целей, которые ставят перед собой организаторы производства, или не стоит; что в экономической политике пролетариата, организующего хозяйство страны, уже есть элементы педагогики, и чем дальше мы движемся по пути социалистической организации производства, тем они будут усиливаться».

Жестокая ошибка!

Как раз этого никто не отрицает, да и трудно было бы отрицать такую общую мысль. Отрицается нечто другое, чего тов. Крупенина, как и тов. Шульгин, не замечает, а потому и впадает в совершенно непонятную ошибку детской болезни левизны.

Консерватизм и окостенение педагогической теории у нас происходит оттого, что оспаривается основная идея Октябрьской революции: педагогика не хочет мириться с мыслью, что вся ее работа должна быть подчинена одной идее — подготовить «каждую кухарку к управлению государством».

Иначе говоря, педагогика не хочет подвергнуть себя коренной и решительной ломке заменой основного своего принципа, выбитого из-под нее Октябрьской революцией, она не хочет мириться с тем, что наступила эпоха *ликвидации* разделения труда.

Еще яснее это означает, что оспаривается возможность и необходимость *немедленного* вступления на путь политехнической школы.

А раз оспаривается это — естественно, *отстаивается* школа и ее принципы, педагогика школьного процесса со всеми ее ограничениями. Консерватор может признать все, что требует Шульгин, ни на йоту не колебля свою китайщину, ни на йоту не отходя от своих старых позиций. В экономической политике пролетариата — говорите — есть элементы педагогики? — Есть. Но разве в экономической политике буржуазии меньше педагогики? Разве конкуренция плохая школа? Разве биржа плохая педагогика? Шульгин говорит не на тему, когда весь вопрос сводит к необходимости расширять сферу воздействия педагогики.

Это придет само собой, если будет разрушена принципиальная основа консерватизма.

Шульгин, полемизируя с Калашниковым, пишет:

«Я утверждал, и это бесспорно, что теория воспитания, которая помогла бы осознать широчайшим рабочим массам свой опыт, которая ускоряла бы это осознание, такой теории нет, и не может быть в ней заинтересована буржуазия. Ее мы должны разработать. Она нам нужна. Мы должны помочь в разработке ее нашим братским коммунистическим партиям за рубежом. Вот о чем я писал, и это верно».

Это верно.

Но как можно создавать такую теорию? Опыт широчайших масс каждодневно на протяжении 12 лет говорит о величайшем усилии рабочего класса найти пути к изживанию разделения труда. Вся забота пролетариата за эти годы направлена к тому, чтобы найти пути решения проблемы *человека*: борьба партии, профсоюзов и советов за вовлечение масс в управление, жесточайшее преследование бюрократизма, вопль о кадрах, социалистическое соревнование, кооперация, женорганизации, ЛКСМ и пионерорганизации — все работает над одним и тем же, над вопросом о том, каков кратчайший путь к ликвидации ужасающего расстояния ме-

жду безграмотным и высокообразованным, над осуществлением такого положения, при котором не было бы особого сословия чиновников, самое привилегированное положение которых создает источник воспроизводства бюрократизма.

Все занято в нашей стране этой задачей, за исключением... школы!

Да, да.

За исключением школы, ибо она продолжает, невзирая ни на что, испекать сотнями тысяч разделенных по старым, дореволюционным полочкам людей.

Только тогда теория педагогики поможет пролетариату осознать свой опыт, когда она станет на путь *немедленной* ликвидации реакционной тоски по «мирному развитию по западно-европейскому образцу».

Шульгин думает, что предмет педагогики надо расширять: «Предмет педагогики таким образом расширяется не только в том смысле, что она имеет дело и с воспитанием взрослого, но и тем, что воспитание это протекает и в учреждениях и организациях, которые одной из своих задач, зачастую не решающей, ставят и эту задачу».

Пустяки, товарищи, сущие пустяки. Предмет педагогики нужно прежде всего принципиально очистить от реакционнейших предрассудков, а не «расширять». Оттого, что на ряду с НКП педагогика охватит и деятельность НКЗдрава, она не станет современной.

Скажем словами самого Шульгина: «Надо увидеть своеобразное, новое, то, что отличает нас от прошлого. В этом суть. А не говорить о том, что еще осталось от прошлого».

А новое — в стихийном и сознательном одновременно искать путей к ликвидации разделения труда, главного орудия и основного принципа капиталистического общества.

Что же такое педагогика в переходную эпоху?

Это наука о всей сумме организованного воздействия, направленного на изживание разделения труда.

Организованного не только в смысле школьной организации. Организованно — в не меньшей мере сознательно и

планомерно — проводимое партией, профсоюзами, советами, кооперацией воздействие.

Ликвидация безграмотности, санитарное просвещение, культработа профсоюзов, кооперативное просвещение, культработа кино и радио, секционные работы советов, партпросвещение, политическая деятельность, политпросветработа — всюду мы находим безусловно на ряду со всеми прочими элементами планомерное, заранее намеченное стремление изжить варварское наследие эпохи капитализма, эпохи разделения труда.

Все эти организованные процессы в той мере, в какой они ставят себе эту задачу, и по мере того как они ее реализуют, со всеми методами, вырабатываемыми на этой практике, являются предметом педагогики в переходную эпоху.

И только в такой мере.

Из иных мест работ Шульгина можно заключить, будто он не согласен с этим.

«Бесспорно, однако, что нет тождества в воспитательной работе, протекающей в школе, и той, которая идет в советах, профсоюзах. Здесь она одна из задач. И они организованы не специально для нее. Это совсем иной тип воспитания, учебы. В процессе труда, в процессе борьбы, в процессе строительства, не в специальном учебном заведении, не в классе и не десятки учат. Нет, идет учеба масс. Не может здесь также стоять вопрос о планомерном, длительном воздействии одного или одних на других. Здесь, действуя, учатся массы. Не столько на них воздействуют, как они воздействуют. Перевоспитываются. И нельзя, непростительно играть словечками о «воздействии, соответствующим образом организованном», и т. д. Нельзя условно признавать. Всегда, везде, в любом совете идет воспитательная работа, как бы она организована ни была. Весь вопрос не в том, идет она или нет, а в том, достаточно ли хорошо она идет и как добиться лучших результатов. И то, что Альберту Петровичу (Пинкевичу. — В. В.) понадобились вновь эти «соответствующим образом» и т. д., это говорит вновь о том, что не

понимает он до конца того, что здесь родилась новая педагогика, и хочет он этого или не хочет, признает ли или не признает, это безразлично,— все равно воспитательная работа всегда проводится советом, всегда он имеет эту задачу, и этим отличается наша власть от буржуазной: ее задача не только в принуждении, управлении, в уничтожении врагов, но и в воспитании, так как только для нас дорого человечество, миллионы, так как только мы их хотим высвободить из-под гнета, так как для этого нам нужна и диктатура пролетариата».

Не кажется ли вам, читатель, что Шульгин намеревается несчастье возводить в принцип? Школьная учеба протекает «вне труда, борьбы и строительства», признает Шульгин и, мирясь с этим, бежит за дополнением к школьному воспитанию; в профсоюзы, советы.

Разумеется, всегда будут школой профсоюзы; партия, комсомол никогда не перестанут воспитывать массы, и педагогика мимо этого воспитания пройти не может. Но как должна будет педагогика применять опыт этого воспитания «иного типа», как справедливо говорит Шульгин, к школьному процессу?

Или Шульгин думает — это излишне?

Ведь тезис «массы учатся на своем опыте» иначе означает: массы преодолевают пропасть между их невежеством и нынешней высотой культурного развития, до которого расти их не допускало разделение труда и классовая политика буржуазии; тезис этот означает, что в борьбе и строительстве массы ликвидируют наследие разделения труда.

Что же, по Шульгину массы будут его ликвидировать, а школа его будет порождать?

Ясно, сколь нелепо такое предположение. Ясно, что *первым и непосредственным ответом педагогики на опыт советов, профсоюзов и т. д. должно быть растворение школьного процесса «в процессе труда, в процессе борьбы, в процессе строительства».*

Курьезно звучит страстное требование Шульгина взять на себя задачу «помочь» партии, профсоюзам и советам

выполнять задачу воспитания миллионов: «Мы предлагаем, мы настаиваем, мы требуем ускорения этого роста, организации стихийно идущего процесса обучения миллионов. Это делала, это делает партия в течение десятилетий, это можно сделать безгранично лучше и потому, что мы управляем страной, и потому, что производство в наших руках, и потому, что мы разрабатываем нашу науку, и она должна здесь в этом нам помочь. В том числе и педагогика. В этом же весь смысл. В этом и есть новое наше и только наша задача».

И все?

Мало же вы хотите, тов. Шульгин, довольствуетесь мизерным. Дело разве заключается в том, чтобы теоретизировать опыт наших организаций, чтобы написать лишний десяток новых инструкций? Или как вы говорите: «Надо учить, учить в процессе строительства, на опыте. Учить продуманно, организовано, методически, правильно. И здесь без педагогики не обойтись».

Нет, вы не правы, тов. Шульгин, вы суживаете проблему. Ни партия, ни советы сегодня не нуждаются в особой теории воспитания масс, как полагает Шульгин: «Мы были заняты борьбой, не было времени разрабатывать теорию воспитания масс на основе их опыта, на основе их борьбы, теперь это время настало. И мы его не упустим. Это и есть наша педагогика».

Не такая педагогика нам нужна, а иная, которая кратчайшим путем приведет растущее поколение к тому уровню культуры, при котором массы не будут висеть гирей на ногах партии и профсоюзов. Вот такая нам нужна педагогика. Потому что мы управляем страной, потому что производство в наших руках, потому что мы ведем грандиозное строительство, мы не должны нищенствовать, мы должны так же смело ставить вопрос о школе, как смело мы ставим вопросы индустриализации. Миллионы завтра перейдут к педагогике, если педагогика перейдет от старых основ, от старых задач подготовки касты интеллигентов,

касты жрецов науки, с одной стороны, и масс, не дотягивающих до конца четырехлетки, с другой, к новым грандиозным задачам создания действительно единой школы, в конце семилетки сливающейся в общий поток производительного труда, общеклассовой борьбы и социалистического строительства.

И вновь мы пришли к отмеченной нами выше задаче.

Перед педагогикой практика рабочей революции ставит вопрос о том, можно ли школу так, как она сложилась в эпоху разделения труда, сохранить для задач диаметрально противоположных?

Опыт всей нашей практики говорит о вопиющем несоответствии форм организации воспитания с задачами воспитания.

Педагогика должна, наконец, решить задачу объединения в школе всей совокупности форм, методов, путей и средств воспитания.

Школа должна органически слиться в трудовой коллектив, в завод, в хлебную фабрику, с настоящей советской, профессиональной и кооперативной общественностью, с партийно-комсомольским воспитанием, с приобретением трудовой культуры.

Все дети должны пройти один путь — путь труда.

Задача педагогики в переходную эпоху как раз в том и заключается, чтобы перестроить всю свою теорию, исходя из необходимости разрешить эту проблему.

II

Из сказанного совершенно ясно, как должны быть разрешены и последующие вопросы, ставшие спорными. Они все *спорны*, пока мы стоим на принципах старой педагогики, и становятся само собой разрешенными, как только исходным принимаем новые выдвинутые революцией принципы.

Кажется, никто теперь не оспаривает важность «проблемы среды в воспитании», как выражаются авторы, вос-

ставшие против рутины, и с большим удовлетворением они далее констатируют «признание» этой проблемы как свою победу.

Большая ли эта победа?

Пустое. Вопрос о среде и ее значении, ее роли, ее важности не меньше занимает и буржуазную педагогику.

Шульгин полагает: «Буржуазия стремится рационализировать педагогический процесс. Это верно. В этом нет спора. Но какой? Что она рационализирует? В этом ведь суть. То, что затрудняет, замедляет, что извращает смысл классовой борьбы, то, что дезорганизует волю пролетариата к борьбе. Это верно. А мы хотим обратной рационализации и другой теории, которая бы помогала быстрее понимать уроки истории. Мы хотим прямо противоположного. А Калашников утверждает, что мы не замечаем, что та теория, о которой мы хлопочем, уже есть, что и буржуазия изучает среду. Дальше идти некуда».

Естественно. Буржуазия, изучая среду, старается извлечь из этого пользу себе, а пролетариат попытается извлечь себе пользу, но все же «педагогика среды» ничего не разрешает из тех жгучих вопросов, которые теперь стоят повелительно перед нашей новой педагогикой.

«Педагогика среды» — это паллиатив сейчас. Она может быть важнейшим фактором в руках пролетариата, когда проблема школы найдет себе разрешение, когда педагогика возьмется за решение проблемы ликвидации разделения труда.

«Словом нам представляется совершенно бесспорным, что педагогика среды должна стать предметом серьезного педагогического исследования, должна стать неотъемлемой частью предмета педагогики. Поскольку речь идет об анализе классового общества, постольку мы, естественно, должны заниматься исследованием педагогики той или иной социально-классовой среды: педагогика фабричной среды и педагогика крестьянской среды в условиях переходной эпохи — таковы ближайшие темы нашего исследования».

Так рисует себе задачу Крупенина. Ну, а позвольте все-таки: поможет ли это изучение нам решить вопрос о слиянии умственного и физического труда? А ведь такова повелительная потребность переходной эпохи.

Я не против педагогики среды, я только хочу отметить, что это побочная, второстепенная, второочередная задача, легко разрешимая, если нам удастся преодолеть косность и консерватизм в главнейшем вопросе.

Вопрос о среде за собой вытягивает другой вопрос о значении социальных факторов в воспитании, по которому немало ломалось копий, и видимо еще много будет разговоров.

Роль государства пролетариата, роль советов и профсоюзов, значение экономической политики пролетарского государства в деле воспитания нового человека колоссальны и, разумеется, не принимать их в расчет по меньшей мере реакционно.

Педагогика должна учитывать все эти воздействия, должна использовать и обобщать; однако превратить эту задачу в основную задачу педагогики, ограничивать этим «характерную особенность педагогики переходного периода» не означает ли самому находиться в плену минимализма и консервативных предрассудков?

Значение социальных факторов в воспитании многократно усилится и займет по праву безмерно-важное место лишь после разрешения педагогикой основной и неотложной задачи сегодняшней эпохи.

В новой школе, построенной на фабричном труде, педагогическая теория основным стержнем своим будет иметь опыт деятельности тех «социальных факторов», которые сегодня Шульгин зря выпячивает на первый план, заслоняя основную задачу.

Какое существует отношение между организованным процессом воспитания и тем, который протекает без руководства, без плана, стихийно? И этот вопрос стал предметом жестокого обсуждения.

Не без основания Шульгин и его товарищи напоминают консерваторам, что проблема стихийного и организационного разнo стоит в странах капиталистических и у нас.

«Тот общественный строй, который ставит своей задачей, и не только ставит, но и в своей политике практически осуществляет ликвидацию, уничтожение классов, не противопоставляет, а помогает, ускоряет системой своих идеологических воспитательных воздействий рождение новых общественных отношений, в корне убивающих эту анархию и стихию в формировании социального поведения людей. Больше того, эту систему-то своих воспитательных воздействий строим мы в основном на активном участии масс в этом переустройстве общественных отношений. Вот почему мы утверждаем, что проблема стихии и сознательности «свободы» и «необходимости», организованности и неорганизованности педагогического процесса в переходную эпоху ставится по-иному, что взаимоотношение этих элементов становится принципиально иным в переходную эпоху».

Как представляется товарищам строптивым протестантам процесс перехода «неорганизованного педагогического процесса» в организованный? — стихийное в организованное?

Мы можем, по мнению Крупениной, «овладевать стихийными факторами формирования человека, усиливая общность воли, общность плана».

И вот тут начинается самая фантастическая и неожиданно реакционная часть программы строптивых бойцов за новую педагогику. Как они понимают план и плановость в деле собирания «стихийного», в деле организации «неорганизованного»?

«Тащи все в школу» — такой был лозунг. Бери все на себя. — Неверный лозунг. Школа — одно из звеньев большой цепи. Это надо понимать. Один из приводов. А их надо пустить все. И не в беспорядке. А в системе. Вот о ней-то и должна идти речь. За плановость. «За использование всех приводов — таков лозунг».

Что можно иметь против использования всех приводов? Однако самое выделение школы и отведение ей малюсенького уголка не кажется ли чересчур непедagogичным?

Нет, утверждает Шульгин, задача педагогики в переходную эпоху состоит не столько в том, чтобы воспроизводить прошлое, сколько помогать укрепляться, расти новому. И этот процесс будет происходить тем быстрее, чем раньше и лучше сумеем мы спланировать всю систему воздействия, увязать в едином плане все приводы. Проблема плановости — центральная проблема.

Не будем спорить. Плановость — вещь нужная, если она помогает решению основной проблемы, если она не скрывает за собою стремление потопить актуальнейшую задачу в ворохе второстепенных мелочей. Недоумению нашему ставит предел Шульгин: «Впервые теперь, именно в переходную эпоху, встает вопрос о плановости, единстве воздействия через все эти приводы. В буржуазном государстве кино — частное предприятие. Иметь барыш, выгоду — вот чем определяется программа картин в первую очередь. У нас иное. Это — орудие идеологической борьбы в наших руках. То же надо сказать и о радио, и о театре, и о детской игрушке, и об игре, и т. д. И вот надо увязать все это в единый кулак, связать единой программой. В какую-то систему воздействия надо уложить и кино, и театр, и все остальное. Тогда мы получили бы больший эффект. А сейчас этого нет. Одному учит, одно воспитывает совет, профсоюз, порою другое театр, литература, кино, радио. Проблема единства, плановости воздействия — наша проблема. Но она не разрешена».

Вы шутите, тов. Шульгин!

Всю страну вы хотите превратить в школу политграмоты и заставлять вслед за вами ежедневно 150 миллионов устно повторять «аз-буки-веди» вместо того, чтобы заняться действительно живой актуальной и животрепещущей задачей?

Нет, товарищи, вы не туда обращаете свои взоры. Вы просто чистейшие утописты, причем самого реакционного

стиля, если серьезно думаете собирать все в кулак и тем решить проблему.

Вы — утописты, и, как у всяких утопистов, у вас фантастические планы — ответ на разочарование в том, что суть сегодня. Вы не находите в себе сил взять быка за рога и предпочитаете мечты. А что на самом деле ваши мечты суть отражение ваших неудач, видно из того, как вы обходите самое больное место наше — школу:

«Темп (пятилетки.—В.В.) градиозен. И, чтобы не отстать, чтобы не затормозить его, чтобы помочь ему, нужны героические усилия, нужно напряжение всех сил, нужно отыскать все возможности, добавочные возможности, чтобы воспитать миллионы; на школе, одной школе, далеко не уедешь. Нужно умело, хорошо, планомерно использовать все. Это имеет колоссальное значение. В нового человека упирается развитие производства, его требует, и недостаточно здесь одной школы. Мы уперлись в проблему культуры».

Вы думаете, что, сказав это, вы на самом деле ищете добавочные возможности? Святая наивность. Конечно, школа как она есть, не только недостаточна, но она величина отрицательная, и, пока она есть, мы будем иметь все возрастающий дефицит культуры: не будет кадров, будет колоссальная армия безработной и ненужной интеллигенции, не будет достаточно культурной рабочей массы и крестьянства, зато будут и далее изнывать наши организации под бременем забот о просвещении масс, уже выросших за время революции... оставшихся на низких ступенях культуры благодаря нашей системе народного образования.

Да, развитие производства упирается в нового человека. Вопрос о новом человеке упирается в школу. Вопрос о школе — в консерватизм и китайщину наших педагогов-теоретиков, из коих даже наистроптивые не рискуют додумать мысль до конца.

V. Некоторые вопросы социологии воспитания

Я не буду утверждать, что неумением пользоваться таким сложным и тонким методом, каким является материалистическая диалектика, есть органический порок педагогики наших дней. Однако констатировать эмпирические факты совершенно необходимо, чтобы в дальнейшем у нас разговор был нелицеприятный.

Ни один из педагогов, ведущих борьбу за марксистскую педагогику, не умеет применять метод Маркса к педагогике.

Ни охранители старых традиционных понятий, ни строптивые новаторы, ни академические ученые, ни горячеголовые публицисты и полемисты.

Этот важнейший порок накладывает особую печать на всю дискуссию.

Не было еще более сумбурной дискуссии. В ворохе противоречивых высказываний, в огромной веренице статей одни и те же люди выставляют десяток друг друга исключаящих утверждений, путаются сами и путают читателей неясными формулировками. Абсолютно без всякой системы втягивают в сферу дискуссии бесконечное множество вопросов, создавая неслыханную смесь спорного с бесспорным.

Отчего происходит все это?

Думаю, от того, что наши педагоги из оппозиции к идеалистической педагогике, склонной рассматривать себя как придаток философии, впали в другого рода крайности — стали

пренебрегать теорией. И когда жизнь заставила критически пересмотреть наследие буржуазной педагогики, когда вся практика пролетарской революции разбила вдребезги все старые предрассудки и нужно было теоретически осмыслить опыт, подвести итог и сделать надлежащие выводы,—наши педагоги оказались застигнуты врасплох, стали на скорую руку из популярных учебников и текущих журнальных статей конструировать некий фиговый листок для прикрытия своего невежества. Наскоро скомпилированное убогое прикрытие никого не ввело в заблуждение. Сумбур педагогической дискуссии есть разительное свидетельство низкого теоретического уровня дискуссии.

Если бы читатель потребовал конкретного доказательства, если бы он захотел самолично убедиться в справедливости выставленных нами положений, я бы предложил ему внимательно проштудировать работу А. Г. Калашникова «Очерки марксистской педагогики», первый том которой — «Социология воспитания» — основной теоретический том, вводящий (или, вернее, долженствующий вводить) читателя в самую суть спора, вышел уже в свет.

Нужно быть справедливым — Калашников весь охвачен сознанием необходимости коренного пересмотра старых традиций под новым углом зрения, и даже более того — ему не чужда некая доля скромности:

«Педагогика до сих пор была наиболее отсталой частью марксистского общественнознания, и совершенно естественно, что наши попытки приложения метода диалектического материализма к анализу явлений воспитания и обнаружения его диалектики, осуществляемые в значительной мере впервые, вероятно не могут обладать степенью полного совершенства» (стр. 4).

Как видит читатель, Калашникова нельзя упрекнуть в чрезмерной переоценке значения своего опыта. Но вместе с тем читатель за коварной скромностью без труда видит, сколько веры в свои силы у нашего автора. Не без большой гордости он подчеркивает свою роль пионера в этой новой

области. Он весь охвачен — как и всякий пионер — идеей пересмотра старого наследия. Однако, к сожалению, «приложения» материалистической диалектики к явлениям воспитания у него не получилось. Эта неудача преследует его на протяжении всей книги. Чтобы быть точнее, следовало бы сказать: вся его книга есть попытка «приложить» диалектику к педагогике и одновременно (диалектическое сосуществование) иллюстрация того, как указанная диалектика не слушается Калашникова и к означенной педагогике не пристаёт. Книга Калашникова блестяще иллюстрирует при этом, что педагогика никакой вражды к диалектике не питает и более чем какая-либо наука нуждается в умелом ее применении. Но Калашников плохо представляет себе основы философии пролетариата, а значит и плохо пользуется ею. Он совершенно беспомощен в попытках раскрыть диалектику педагогического процесса и его социологию.

И говорю это я, не забывая отнюдь его скромные предупреждения насчет невозможности «обладать степенью полного совершенства». Какое тут совершенство! Тут бы просто подобие его — чистое добросовестное объективное изучение явления и попытку выводить законы, коими они управляют, из самых этих явлений.

Но как раз этого у Калашникова и нет. Он участвует в дискуссии. В процессе дискуссии он отстаивает определенные взгляды, и, желая обосновать эти свои уже сложившиеся положения, прибегает к помощи диалектики: очень, мол, удобное оружие.

Но приложить диалектический материализм к педагогике — это отнюдь не означает притянуть произвольно категории диалектики для систематизации старого хлама, унаследованного нами от старой педагогики, — это совершенно бесполезное занятие. Еще более бессмысленное и пустое занятие — *готовые результаты* расписывать по более или менее соответствующим «диалектическим статьям».

Задача заключалась в том, чтобы подвергнуть коренной ревизии все наследство буржуазной педагогики, чтобы в

первую очередь пересмотреть основной принцип ее, чтобы на основе новых принципов нового класса по-новому осветить и по-новому понимать процессы, изучением коих занята педагогика. Задача заключалась в том, чтобы вывести основные принципы этой науки из действительности и перестать навязывать ей свои измышления.

Этого Калашников не сделал.

Он предпочел путь наиболее доступный, но зато наименее диалектический: он попытался привешивать диалектические ярлыки к своим предрассудкам (числа коим нет), не заботясь даже, чтобы они были хотя бы внешне сведены в систему.

Он даже не позаботился скрыть от взоров читателя эту игру «в диалектики». С самого же начала, при установлении первого исходного понятия читатель уже ясно видит, как и что делает Калашников с диалектикой, с Марксом и Энгельсом.

Анализируя процессы, формирующие поведение человека, Калашников, естественно, должен был решить вопрос о роли «общественного бытия», роли «социальной среды в образовании поведения человека». За решением этого казуса он обращается к Марксу и Энгельсу, преимущественно к фрагментам последнего о Людвиге Фейербахе, опубликованным Д. Б. Рязановым во второй книге «Архива Маркса и Энгельса».

Эти фрагменты представляют огромный интерес, и нет ничего худого в том, что Калашников обратился к ним. Однако фрагменты эти относятся к той ранней эпохе, когда Энгельс, как и Маркс, охотно пользовался привычным в то время детальным диалектическим анализом понятий, критическим установлением многосвязности, взаимообусловленности их, когда одновременно шел процесс пересмотра наследства и выработки своего. Поэтому от всякого исследователя требуется большое внимание, чтобы не потерять за диалектическими деталями самого *главного*.

Калашников этим предостережением пренебрег. На стр. 219 первой книги «Архива» он прочитал (и у себя

неполно процитировал на стр. 21) первую «предпосылку всякого человеческого существования, а значит и всякой истории», именно: чтобы делать историю, люди должны быть в состоянии жить. Далее Энгельс, расшифровывая эту предпосылку, находит в ней следующие три момента: 1) производство средств потребления, 2) выросшие на этом производстве новые потребности и 3) производство потомства.

Эти три момента, по мнению Энгельса, исходные и они составляют наипростое социальное отношение, вначале бывшее «единственным», а впоследствии «приобретшее подчиненный характер». Это не три ступени, а три момента, существующие совместно с начала истории, «со времени первых людей и которые имеют силу в истории еще и теперь». Как производство собственной жизни, так и производство чужой, начиная с наипростейших ступеней, неминуемо связано с «определенным способом сотрудничества», который (способ сотрудничества) сам есть некоторая производительная сила.

Говоря все это, Энгельс возражал Л. Фейербаху, который рассматривал «человека вообще» вместо «реального исторического человека», который не замечал того, что «окружающий его чувственный мир не есть вовсе какая-то непосредственно от века данная, всегда самой себе равная вещь, а продукт промышленности и общественного состояния», который в вопросах истории неминуемо скатывался поэтому к идеализму.

Калашников это последнее обстоятельство не учел. Он пишет:

«Три указанных момента — производство материальной жизни, ее воспроизводство на основе расширяющихся потребностей и воспроизводство человеческой жизни, — сочетаясь вместе, образуют определенный комплекс социальных отношений, особый способ производства, который всегда связан «с определенным способом сотрудничества или определенной общественной ступенью». Устанавливаемая в пределах данной общественной ступени и на основе материальных остатков прошлых ступеней материалистическая связь людей между собой, в процессе их воздействия на природу,

и образует тот комплекс реакций, который формирует сознание и поведение исторического человека» (стр. 22).

Трудно себе представить пример большего непонимания Энгельса, чем выказывает Калашников. Его путаница никакому объяснению не поддается.

«Способ производства» — это не «комплекс отношений». Три перечисленных момента, как известно, Энгельс не считал «способом производства», а лишь «первой предпосылкой всякого человеческого существования».

Способ производства есть «способ, каким добываются средства к жизни». — При чем тут «комплекс социальных отношений»? Но даже если расширительно толковать этот термин произвольно, приравняв его к более общему социологическому понятию, то и тогда «способ производства» определяется состоянием производительных сил и определяемыми им отношениями людей, которые называются иначе производственными отношениями.

Если под «способом производства» Калашников понимает то, что Маркс называет «экономической структурой» (вероятно, но... на всякий случай...), то она определяется, как известно, совокупностью производственных отношений. После приведенной цитаты непосредственно Калашников приводит заключительные слова Маркса из его предисловия «К критике политической экономии» насчет бытия и сознания, с великолепной грацией соединяя их в логическую цепь словами «таким образом»: «Таким образом способ производства материальной жизни обуславливает собой...»

Не был ли я прав, на всякий случай предположив, что Калашников приравнит способ производства экономической структуре общества?

Это изумительная и еще невиданная доселе в марксизме социология. Еще более удивительный «способ производства», составной частью которого является... производство детей!

Данная «общественная ступень» целиком стоит на плечах предыдущей. Прошлое оставляет в наследство будущему не только «материальные остатки». Энгельс говорит: «История

есть не что иное, как последовательная смена отдельных поколений, из которых каждое эксплуатирует переданные ему всеми его предшественниками материалы, капиталы, производительные силы». А мы знаем, что Маркс считал в числе производительных сил и «способ сотрудничества». Что формирует сознание и поведение исторического человека? Если не оставаться в пределах предварительных рассуждений, то сознание общественного человека, его поведение складываются из комплекса реакций, образующихся в процессе воздействия человека на природу, лишь в конечном счете, лишь в результате многократного опосредствования. Нельзя сказать, что Калашников совсем не понимал эту сложность образования сознания. Он знает, что сознание, раз образовавшееся в отношении человеческого общества (?? — В. В.), является новым средовым (!! — В. В.) фактором». Однако и тут губит Калашникова та спешность, с какой он притянул философию пролетариата к решению вопросов педагогики.

«Маркс и Энгельс, перечислив в указанном выше отрывке из статьи о Л. Фейербахе условия, при которых образуется общественное сознание, говорят дальше: «До сих пор мы рассматривали только одну сторону человеческой деятельности — обработку природы людьми (здесь на полях рукой Маркса: «Сношения и производительная сила»). Другая сторона — обработка людей людьми». Этот последний процесс, называемый Марксом и Энгельсом другой стороной человеческой деятельности — «обработкой людей людьми, — есть процесс воздействия с точки зрения определенного общественного сознания одних людей на других, а также и на самих себя с целью сформировать поведение и сознание в определенном направлении» (стр. 23).

И далее, разъясняя эту свою мысль и уточняя ее, он пишет: «Изменение и переделка людей всегда таким образом совершается двумя путями: один путь есть путь изменения производственно-экономического базиса и производственных

отношений, естественным и первичным образом меняющий сознание и поведение людей, а второй путь есть путь сознательного воздействия общества на сознание и поведение его членов. *Второй процесс и есть тот, который мы называем воспитательным или педагогическим процессом в широком смысле этого слова*» (стр. 23).

На самом ли деле Энгельс понимал дело так узко, как того хочет толковать его Калашников? Если верить ему,— получается, что на формирование человеческого сознания воздействует производительная деятельность людей и... педагогика.

На самом деле, разумеется, Энгельс и Маркс к такого рода метафизической чепухе никакого отношения не имеют. Вслед за тем отрывком, который приводит Калашников, у Энгельса идет еще одна строчка, которая объясняет все: «Другая сторона — обработка людей людьми... Происхождение государства и отношение государства к гражданскому обществу». На этом рукопись обрывается. Но и этого достаточно, чтобы стало ясно, что Энгельс говорит не о педагогике, не о воспитательном процессе, а о той жизни социальной, политической и духовной, которая протекает на основе отношений, сложившихся в процессе обработки природы людьми, о той борьбе, которая является сущностью сознательной жизни человека, о противоречиях между гражданским обществом и политическим государством. Он имеет в виду борьбу, тот общественный антагонизм, те противоречия, которые разрешаются революцией; при этом вся борьба, как и ее разрешение — революция,— играет решающую роль в деле формирования поведения людей, в деле изменения людей, в процессе обработки людей людьми, являясь самым этим процессом: «как для массового порождения коммунистического сознания, так и для выполнения самого дела необходимо массовое изменение людей (слушайте, Калашников, как обрабатываются люди людьми.— В. В.), которое возможно только в практическом движении, в революции. Следовательно, революция необходима не только потому,

что нельзя никаким иным способом свергнуть господствующий класс, но и потому, что *свергающий* класс может только в революции очиститься от всей грязи старого общества и стать способным создавать новое общество».

Вот как Маркс и Энгельс понимали вопрос. Разумеется, борьба, противоречия, антагонизм в гражданском обществе содержат в себе элементы педагогики, но задачи их отнюдь не воспитание людей, и если Калашников склонен делить процесс «изменения и переделки людей» на «естественный или первичный» и «сознательный», то обработка людей людьми столь же первична, сколь те изменения, кои происходят в результате и в процессе обработки природы людьми.

Совершеннейшей несуразностью и несообразностью является толкование Калашникова, будто Энгельс, говоря о другой стороне человеческой деятельности, имеет в виду «процесс воздействия с точки зрения определенного общественного сознания одних людей на других».

Ничего подобного.

Разделение труда, о котором так блестяще рассказывает далее Энгельс в том же фрагменте, выделение особого условия идеологов, отделение умственного труда от физического, образование надстроечных сооружений человеческой деятельности, не имеющих непосредственного отношения к производству, возникновение на производственных отношениях так называемого гражданского общества, где «основной закон—война всех против всех», сама эта война всех против всех, вызревание внутри гражданского общества власти политического государства,—юридически объединяющего и возводящего в общее частные интересы отдельных групп и классов,—все это и составляет ту другую сторону человеческой деятельности, которая названа Энгельсом обработкой людей людьми.

А весь этот процесс — *безусловно процесс стихийный*. Точка зрения тут ни при чем. Точка зрения лишь определяется и устанавливается в процессе этой обработки, причем сама

эта точка зрения predetermined ходом развития первой стороны деятельности людей.

Как же в таком случае обстоит дело с воспитанием? К какого рода деятельности оно относится? Ведь и оно есть в конечном итоге «обработка людей людьми». Значит, и оно проходит стихийно?

Если не ограничивать слово воспитание и под него подводить все формы обработки людей людьми, то тогда, конечно, воспитание проходит преимущественно стихийно. Где и как воспитывается человек классового общества? Везде, на каждом шагу. Всякое действие человека, живущего в обществе, есть столкновение с другим человеком, есть обоюдная обработка людьми друг друга. Когда начинается и когда кончается этот процесс? С первого дня рождения до могилы. И даже еще *до* рождения и *после* смерти человека, не будучи объектом обработки, является уже фактором обрабатывающим. Такое широкое понимание обработки Калашникову недоступно. Он суживает проблему, как и следует из его понимания (вернее — из его непонимания) Энгельса:

«Воспитательное воздействие (в смысле: изменяющее поведение) фабрики, сельского хозяйства и других имеется налицо, но его необходимо отличать от воспитания, положим, школьного. Легко видеть, что качества процессов, изменяющих поведение человека, например, в условиях работы его на фабрике, с одной стороны, или в условиях пребывания его в школе, или в каком-либо другом учебном заведении, с другой, — совершенно различны. Первый процесс есть процесс взаимодействия между производственно-экономическим базисом и человеком, а второй есть процесс взаимодействия человека со специально организованной в воспитательных целях средой» (стр. 24).

Совершенно правильно. Но это не все. И даже более того — это совсем не то, что имел в виду Энгельс. Человек и производственно-экономический базис — такое отношение существует. Человек и школа тоже существует, но последнее занимает самое скромное место в жизни человека и потому

совершенно несоразмерно с первым отношением. Первое отношение есть отношение на протяжении всей жизни, второе—для огромного большинства человечества в классовом обществе на пару-другую лет—и это в лучшем случае.

Но зато Калашников забыл, что человек после фабрики идет в пивную, в кино, на выборы, на партсобрание (легальное, нелегальное), бастует, демонстрирует, подвергается нападению полиции, входит в долги, в кабальную зависимость, ходит в церковь, читает газеты, подвергается воздействию рекламы, путешествует и т. д., и т. д. И всюду подвергается обработке людей, на всем протяжении все более и более воспитывает в себе то одни, то другие «биологические» или социальные «задатки». Как же с ними? Какого же разряда эти взаимодействия?

Вот как раз этот *последний* ряд соразмерен с первым.

Место школьного воспитания в этом втором ряду очень ограниченное, я сказал. И на самом деле, в классовом обществе роль организованного процесса воспитания определяется необходимостью создать минимальные посылки для нормального и беспрепятственного развития стихийного. Таким образом в обществе, разделенном на классы, нет третьего рода отношений человека и специально созданной среды для воспитательных целей, ибо это отношение покрывается еще более общим отношением людей, покрывающих, определяющих и обуславливающих эту «целесообразную» деятельность от людской воли независимой закономерностью.

Калашников с этим не согласен. Он продолжает раз допущенную теоретическую ошибку разворачивать в целую систему ошибок:

«Стихийность или, что то же самое, необходимое и независимое от человеческой воли формирование социального поведения человека всегда имеет место в человеческом обществе; однако внутри его, уже начиная с ранних ступеней развития человечества, возникают направляемые групповыми, сословными и классовыми интересами формы целевого

и, следовательно, *произвольного* и планомерного воздействия на поведение человека» (стр. 25).

Полагая, что сказанное неясно, Калашников разъясняет свою мысль далее:

«Итак, внутри необходимо-закономерного воспроизводства социального человека, которое мы условно называем «неорганизованным воспитанием», поскольку приходится держаться в рамках педагогической терминологии, но что правильнее называть влиянием окружающей среды, возникает и развивается процесс *произвольного* и целевого формирования человеческого поведения, которое мы называем организованным воспитанием или педагогическим процессом» (стр. 26).

Произвольного?

Почему же произвольного?

Разве цели воздействия на человека выбираются по капризу? Любую? Разве «форма целевого воздействия» может быть избрана и отменена «произвольно»? Если они направляются «классовыми» интересами, то не ясно ли, что тут не меньше, чем в «стихийном», закономерного и необходимого?

Ясно, что Калашников без зазрения совести путает. Произвольного формирования человеческого поведения невозможно себе представить в обществе, где господствуют закон, необходимость, всеобщая закономерность. Нельзя противопоставить произвольное — стихийному. Диалектическими противоположностями являются произвол и закономерность, стихийное и сознательное, организованное и неорганизованное.

Поэтому закономерность и необходимость одинаково могут быть присущи и организованному и неорганизованному процессу. Если бы такая общность была невозможной, тогда и зависимости никакой между ними устанавливать нельзя было бы, а между тем Калашников такую зависимость пытается устанавливать, хотя и безуспешно, как после мы увидим.

Неорганизованные процессы, состоящие из двух рядов, двух сторон человеческой деятельности («обработка природы людьми» и «обработка людей людьми»), то, что Калаш-

ников иначе называет «процессом естественного образования социального поведения человека», — протекают стихийно, без вмешательства людей, вернее, включая в себя вмешательство людей, которое также обусловлено и направляемо теми же объективными законами, что и весь процесс производства. Но неужели так-таки этот процесс естественного образования не имеет в себе элемента сознательности? Неужели весь этот процесс образования сознательного поведения людей проходит без вмешательства сознания, без определенных целей, без попыток вводить план и порядок, регулировать одни тенденции, пресечь другие?

Нет, конечно. И тут Калашников жестоко неправ. Нельзя сказать, что церковь стихийно ведет дело воздействия на направление образования социального поведения, что государственная власть, всеми своими мероприятиями преследующая задачу воспитать в людях уважение прав частной собственности, действует неорганизованно, или что печать в своих стремлениях создавать общественное мнение (иначе говоря, воздействовать в известном направлении на процесс образования социального характера) в пользу войны действует менее «целесообразно», чем школа или университет.

Таким образом нет буквально никаких оснований для тех метафизических противопоставлений, которые Калашников вывел из материалистических утверждений Энгельса. Калашников для своих дальнейших построений крайне нуждается в том, чтобы Энгельс, подобно ему, делил метафизически всю сумму факторов, воздействующих на формирование поведения исторического человека, на две половинки. Он на этих первых вступительных страницах делает первые попытки прикрыть Энгельсом корни своих последующих реакционных выводов.

Но это — безнадежное дело.

II

Выделив некую малую сферу воспитания, концентрированного в школьном здании, в особый «организованный про-

цесс» и противопоставляя его всей сумме воспитательных факторов, Калашникову уже нетрудно в дальнейшем вогнать марксистскую педагогику в узкие рамки старой буржуазной педагогики.

А основная задача Калашникова ведь как раз в том и состоит. Он взял на себя печальную миссию охранять старые традиции и исконные начала педагогики. И, выполняя эту реакционнейшую задачу, он вольно или невольно извращает марксов диалектический материализм.

«В отличие от средовых (!! — В. В.) воздействий, происходящих в различных частях социальной среды, мы называем организованным воспитанием всякое такое воздействие, которое специально предназначается для изменения или направления поведения человека и прямо не связано с производственными отношениями» (стр. 26).

Так определяет он предмет своей науки, не понимая, до чего реакционны все его утверждения.

Почему же, позвольте спросить, обязательным условием, при котором Калашников обещает признать воспитательный процесс организованным, является отсутствие «прямой связи с производственными отношениями»?

Связь с производственными отношениями, нужно полагать, есть связь с производственным процессом, ибо производственные отношения суть отношения людей в производстве. Я не буду напоминать Калашникову общеизвестные примеры наших школ, ученики коих прямо связаны с «производственными отношениями». Остановлю его внимание на аналогичных школах буржуазных стран.

Форд имеет при своем заводе школу, целиком включенную в процесс производства. Ученики этой школы занимают определенные позиции в производственном процессе, а следовательно, сами они не только связаны, но и включены непосредственно в производственные отношения.

Как же по Калашникову? Имеем ли мы в данном случае организованное воспитание или «стихийное образование социального поведения»? Как мыслит себе Калашников поли-

техническую школу Маркса? Ведь Маркс стоял на той точке зрения, что, только выключившись прямо в производственные отношения, воспитанник становится на путь подлинно организованного изменения поведения, что только воздействие, получаемое учащимся в процессе производства, есть воздействие подлинно воспитательное.

Не трудно усмотреть за всем этим ясный образ реакционнейшего поборника старой гуманитарной школы, школы эпохи разделения труда. Калашников, говоря «организованное воспитание», понимает школу, как ее оставила буржуазия, хотя известно, что эта школа не исчерпывает все формы организованного воспитания. Но еще более обнажается реакционная природа позиции Калашникова, когда он переходит от общих слов к попыткам конкретизировать общие рассуждения, когда он переходит к непосредственному рассмотрению понятия педагогики. Непосредственно вслед за только что цитированными словами Калашников устанавливает, что «существенной чертой организованного воспитания является наличие в нем определенных намерений или целей, по которому организуется воспитательное воздействие».

Согласимся на минуту, что существенной чертой организованного воспитания является наличие в нем определенных целей, хотя, как мы увидим ниже, сама по себе целесообразность отнюдь не есть отличительный признак только школьного воспитания, что многие формы того, что Калашников называет «средовыми воздействиями», не менее «целесообразны» и целенаправленны.

Тогда встает вопрос о том, что понимать под целью педагогического процесса? Что такое цель организованного воспитания? Какие бывают эти цели и чем они определяются?

«Если мы возьмем любое из воспитательно-образовательных учреждений или мероприятий нашего времени,— пишет Калашников,— то окажется, что воспитательно-образовательный процесс в каждом из них имеет какую-либо определенную цель. Не всегда эта цель с первого взгляда представляется ясной даже для руководителей воспитания, однако

всякому ясны отдельные элементарные цели той или иной школы: научить грамоте, дать подготовку к профессиональной школе, дать «общее образование», выработать профессиональные навыки и умения и др. Анализ этих элементарных **целей** может привести и к познанию общих основных целей воспитания. Организованное воспитание, следовательно, обладает определенной целевой установкой, т.-е. оно есть целевое воздействие со стороны социальной среды, имеющее результатом определенное изменение поведения человека» (стр. 27).

«Элементарные цели» ставятся человеком всякому своему действию, этим он и отличается от животных. В частности «элементарные» воспитательные цели ставятся не одной только школе. Отцы церкви превосходно учитывали значение монашества как воспитательного фактора, не раз теоретики церкви доказывали тонко и вполне убедительно, что аскетизм и изуверства (изуверства с нашей точки зрения, а с точки зрения церкви это было особого рода «радение») преследовали совершенно определенные цели в деле формирования сознательного поведения человека. Думаю, что даже Калашников не захочет монастыри считать за особые формы «организованного воспитания». Из вышеприведенной цитаты совершенно ясно, что Калашников, говоря о цели, имеет в виду цели школ, а не цель всего педагогического процесса: «то окажется, что воспитательно-образовательный процесс *в каждом из учреждений или мероприятий* нашего времени имеет какую-либо определенную цель». Мудрено ли! Конечно, имеет какую-либо цель. Однако «цель учреждения» или «мероприятия» нужно отличать от целей, которые преследует *система* учреждений и мероприятий. Эти цели не совпадают и нередко даже находятся в кажущемся противоречии.

Поэтому неверно, будто анализ «элементарных целей» может привести и к познанию общих основных целей воспитания, ибо основные цели не складываются из «элементарных целей», не составляются ими и отличаются от них существенно и принципиально.

То, что Калашников называет элементарными целями и что лучше всего было бы обозначить «непосредственные цели», определяются групповыми, более или менее однородными образованиями, они действительно предшествуют образованию тех «учреждений и мероприятий», которые должны их реализовать.

Меж тем как общие основные цели воспитания складываются за спиной людей, стихийно и столь же закономерно, как и все социальные процессы в классовом обществе. Они *возникают с совершенной неизбежностью* из потребностей социально-экономической жизни, и никакая человеческая воля их не может изменять. Впрочем, и не найдется такого чудака, который ставил бы себе эту задачу, пока в самой жизни в процессе производства не выработались новые элементы, отрицающие господствующий строй и господствующий способ производства, ибо воспитание имеет целью формировать людей для производства и, естественно, цели его и цели производства, тенденции его и тенденции производственной жизни должны совпадать.

Калашников, разумеется, с этим не согласен, он путается между разными воздвигнутыми им же фальшивыми вехами, никак не будучи в состоянии найти дорогу к марксизму:

«Если организация воспитания связана с определенным рядом фактов, независимо существующих от общественного сознания (например, биологические свойства человеческого организма, технические средства воспитания и т. д.), то цель воспитания представляет собой элемент педагогического процесса, *полностью определяющийся общественным сознанием данной общественной формации*. Разыскание этих целей воспитания, установление того направления, по которому должен идти воспитательный процесс, и входить в задачу каждой педагогической системы. Установление целей воспитания нормирует, так сказать, педагогический процесс, что в свою очередь связано с установлением некоторых общих норм общественного поведения, характерных для данной среды. Исследование этих норм определяется методологическими

принципами данной педагогической системы и, как показано будет ниже, в высокой степени зависит от ее идеологической установки: нормы воспитания всегда отражают те или иные классовые идеалы, которые определяют сознание создателей педагогических систем» (стр. 54).

Все в этой цитате замечательно.

Цель воспитания, как ее понимает автор какой-либо педагогической системы, цель воспитания, как она реализована в определенных учреждениях, и цель воспитания, лежащая в основе всех этих конкретных целей,— вещи разные.

Неверно, идеалистическая чепуха, утверждение, будто цель воспитания — та цель, которая определяет лицо и характер педагогического процесса — полностью определяется *общественным сознанием*. Эта цель полностью определяется общественным бытием. Цели же, которые ставит перед педагогическим процессом педагогика на самом деле, «полностью определяются общественным сознанием».

Неверно, сплошная метафизика, утверждение, будто задачей каждой педагогической системы является «разыскание целей воспитания». Субъективно задача так именно и понимается творцами новых систем. Но дело марксиста — уметь видеть за субъективным объективное, за мнением — действительность. А в действительности задачей педагогических систем является разыскание новых средств и методов приведения в соответствие новых потребностей и классовых целей воспитания. Новая система появляется тогда, когда в процессе своего развития производственная система выдвигает новые задачи, а старые пути и средства для их реализации не годятся. Тогда, сохраняя неизблемыми классовые цели и для ее увековечения, педагогика выдвигает новую систему, по-иному группирующую элементы педагогики, по-иному разрешающую противоречия между целями класса, насущными потребностями производства и средствами педагогического воздействия. Все это происходит стихийно и часто преломляется в сознании педагогов искривленно. Субъективно творцы «новых систем» всегда

уверены, будто они разыскали новые цели воспитания. На деле же ни одна система, в пределах господства данной производственной системы новых целей не открывает и открыть не может.

Достаточно взглянуть на положение дел в буржуазном обществе, чтобы понять всю оппортунистическую и реакционную сущность положений Калашникова.

Что является целью «организованного педагогического процесса» в буржуазном обществе? Иначе говоря, какую задачу должна выполнять школа, вся воспитательно-образовательная система в буржуазном обществе? Ее основная задача определена тем всеобщим принципом производства, на котором построена вся капиталистическая эксплуатация, весь процесс производства капиталистической фабрики, — разделением труда на умственный и физический.

Цель педагогического процесса в буржуазном обществе — воспитывать людей применительно к системе разделения труда. Эта цель определена не каким-либо идеологом, не общественным сознанием, а общественным бытием, всем процессом производства. Эта же цель ставит границу всем «смелым» и ужасно «демократическим» исканиям буржуазной педагогики, которая на известной стадии своего развития действительно вынуждена из чувства классового самосохранения итти по пути затемнения этой основной цели — «педагогического процесса». На самом деле не трудно из сравнения высказываний педагогических мыслителей ранней поры буржуазного господства с хитросплетениями современных идеологов «демократической» школы понять, к чему ведет весь процесс развития буржуазной педагогики. Классики буржуазной педагогики превосходно видели основную цель педагогического процесса и из этого делали добродетель. Готовить людей для иерархии разделения труда и Коменский, и Руссо, и прочие считали за великую заслугу и огромный прогресс. Оно и было так на деле. В такой мере, в какой буржуазный строй был прогрессом по сравнению с феодализмом.

Но буржуазия укрепилась, укрепив и рабочий класс. Буржуазия развивалась, развивая рабочий класс. Буржуазия может использовать все выгоды разделения труда, только воспитав рабочий класс и подняв его сознательность до определенного уровня. Подняв же его до этого уровня сознательности, буржуазия готовит рабочий класс к идее необходимости покончить с разделением труда, т.-е. с буржуазным обществом, готовит его к восприятию той идеи, что наступило время покончить «и с трудом и с господством всех классов вместе с самими классами».

Это противоречие заложено в буржуазном обществе и является твердым залогом победы рабочего класса. Созревание этого противоречия и привело буржуазную педагогику от ясных классических теорий к туманным идеологическим построениям, к попыткам на ряду и в целях прикрытия подлинных целей воспитания создавать и «устанавливать» в своих системах новые, обусловленные «общественным сознанием», цели педагогического процесса.

Сознание создателей педагогической системы ставит себе ясно заметную цель (сознательно или бессознательно — не важно) затуманивать основные цели педагогического процесса. Но, сколь бы создатели педагогических систем ни старались размножать число систем, количество целей от того нисколько не изменится. Внутри буржуазного общества происходит борьба основных классов-антагонистов. Эта борьба и определяет цели воспитательного процесса, принципы воспитания.

Калашников и тут не согласен. Он склонен усмотреть множество целей, соответствующих множеству групп, борющихся внутри буржуазного общества: организованное воспитание «характеризуется наличием определенных, устанавливаемых теми или иными общественными группами целей» (стр. 102).

Какие же это общественные группы? Где Калашников нашел в буржуазном обществе группы, которые находились

бы вне этого всеобщего принципа капиталистического производства?

Калашников ссылается на бюрократию, которая де ставила свои цели классической гимназии. Но классическая гимназия — детище буржуазии. Она как раз и начала борьбу за закрепление через школу принципа разделения труда. Если она консервировала на долгие сроки те формы, которые она приняла в раннюю эпоху борьбы буржуазии за власть, если она пронесла приверженность классицизму до середины XIX в., то это указывает лишь на то, что школа, как форма реализации определенных целей воспитания, поддается изменениям очень туго. Впрочем, и это последнее обстоятельство находит себе объяснение в диалектическом материализме.

Сделав эту ошибку, Калашников, естественно, далее должен был притти к идее множественности целей, самой дикой и антимарксистской идее: «Множественность целей воспитания, проистекающая из множественности общественных интересов отдельных групп, отображает в сознательном элементе воспитательных норм различные степени противоречия между необходимым и сознательным элементами в целях воспитания» (стр. 104).

Вопрос об общем принципе он низвел до пустячных разговоров педагогов из рационалистов о многообразии процессов воспитания, о невозможности свести всю проблему к единому принципу, которому подчинено все школьное строительство буржуазии.

Множественность общественных интересов отдельных групп — это обывательская чушь, это рассуждение с точки зрения поверхности событий, это — результат неумения за оболочкой видеть суть дела. Отсюда, естественно, и неумение понять природу основного понятия педагогики.

Отсюда же совершенная беспомощность в понимании вопросов, связанных с историей педагогики. Калашников абсолютно не справляется не только с диалектикой, обнаруживаемой в понятиях, но и с диалектикой развития педаго-

гических целей. Не поняв механику классового воздействия на воспитание и на его цели, Калашников, естественно, совершенно беспомощен при обсуждении вопроса о влиянии классовой борьбы на воспитание. И тут отдельные группы, которые борются за влияние вместо классов, вновь выплывают групповые интересы вместо классовых:

«Общественное сознание в современном обществе весьма дифференцировано, и отдельные крупные дифференцировки стремятся оказывать свое влияние на воспитательную систему, которая является отражением сложных переплетений классовой борьбы, существующей в обществе» (стр. 163).

Калашников думает, что чем большее число «дифференцировок» будет бороться за влияние, тем переплетения будут сложнее. Однако дело обстоит как раз наоборот, вопрос усложняется тем более, что число дифференцировок, могущих оказать влияние на цели школ, крайне ограничено. Как раз при таком ограниченном числе борцов за влияние представляется огромной важности задача — свести все многообразие конкретных форм появления этого влияния к единству, к единой основе, к единому исходному принципу. За доказательством ходить недалеко, — Калашников блестяще иллюстрирует, до чего усложняется задача исследователя с сокращением числа дифференцировок, влияющих на цели школ.

«Борьба между дворянством и торгово-промышленной буржуазией в дореволюционной России отразилась в школьной надстройке тем, что чиновная бюрократия пошла на уступки торгово-промышленной буржуазии, вследствие чего стала возможной организация реальных, коммерческих и профессиональных школ, обслуживающих интересы буржуазии. С точки зрения господствующей идеологии эти учреждения рассматривались по своей образовательной ценности гораздо ниже, чем дворянские (!! — В. В.) классические гимназии, и доступ в университеты из них был закрыт. Но уступки господствующего класса сильным общественным группам в организации воспитательной системы не идут дальше изме-

нения некоторых частных целей школы; зато решительным образом пресекаются всякие попытки изменить общие социальные цели воспитания. Последнее приходит только с революциями» (стр. 163).

Вот вам яркая иллюстрация того, сколь Калашников не справился с диалектикой и материализмом. Метафизик рассуждает таким образом: буржуазия, придя к сознанию своих классовых интересов, определив нужный себе тип школ, организует их и в них готовит себе людей, нужных себе. А между тем процесс прошел не таким путем. Гораздо ранее того, как буржуазия получила возможность создавать коммерческие школы, буржуазия успела завоевать себе гимназии и духовные семинарии, а через них и университеты.

Смешно теперь говорить, будто русские классические гимназии, начиная с 40-х годов, а, пожалуй, и важнейшие семинарии, готовили людей для дворян. Нет, они воспитывали буржуазию, «разночинную» интеллигенцию, первую и важнейшую категорию в системе разделения труда. Гимназии готовили гуманитарную интеллигенцию. Буржуазии же нужна была не только гуманитарная, но и техническая, и коммерческая интеллигенция. Отсюда возникли реальные, коммерческие и прочие школы. Отсюда и высшие технические школы.

Ранее чем буржуазия сознала необходимость завоевать власть, буржуазные принципы и буржуазные цели завоевали школу, захватили и коренным образом изменили педагогический процесс. Лицеи и кадетские корпуса уже не могли затмить гимназии и университеты.

И этот захват прошел *стихийно*, независимо от сознания людей, независимо от желания, а может быть, было бы вернее сказать — и вопреки желанию их.

Эти цели, выработанные *стихийно*, воздействуют планомерно, являясь таким образом средством и путем внедрения сознания в стихийный процесс, — скажет Калашников.

Если сознательность и плановость того процесса, который является предметом педагогики, выражается в этом,

то тогда ничего специфического как раз тут и нет, ибо все роды воздействия на общественное мнение преследуют сознательную цель и с неменьшим успехом, чем школа. Организованное в школе воздействие есть лишь один из бесчисленно многих видов воздействия на образование человеческого поведения.

Итак, тот признак, который Калашников избрал в качестве твердой основы для предмета педагогики, при ближайшем и внимательном рассмотрении оказался весьма относительной устойчивости.

Тогда что же такое педагогика?

Этот вопрос — основной, спорный вопрос современной дискуссии.

Можно ли дать общее для всех времен определение этой науке? Имеет ли педагогика единый предмет, неизменный или хоть, по крайней мере, сколько-нибудь устойчивый? Есть ли такие признаки, которые можно было бы выделить как признаки, безусловно свойственные педагогике всех общественных формаций?

Я думаю, ответ на эти вопросы может быть только отрицательным. А, следовательно, я считаю дикой несуразностью попытку дать единое определение педагогики, годное для всех времен.

Калашников пишет: «Поскольку во всех исторически меняющихся общественных формациях существует особое общественное отношение (!! — В. В.), выражающееся в специальной области человеческой деятельности, преследующей цель организованным путем изменять поведение человека, постольку общий предмет педагогики остается одинаковым при всех формах классового общества» (стр. 64).

Но ведь предмет педагогики — это не какое-то абстрактное «отношение», а весьма конкретное действие, известного рода деятельность. А можно ли деятельность рассматривать абстрактно? Впрочем, он определяет педагогику по-разному.

То «как особую часть политики классового государства, преследующую цель организованным путем изменять поведе-

ние определенных групп населения в определенном направлении. Если подвергнуть анализу явления, которые в различные эпохи называются педагогическими, то легко усмотреть, что признак целенаправленности и организованности воздействий является для педагогики основным и общим признаком, *независимо от того, идет ли речь о педагогике буржуазии, или педагогике пролетариата в эпоху его диктатуры, или о педагогике какого-либо иного господствующего класса.* Это является следствием того, что *общий характер воспитания, как особого общественного отношения, которое изучает педагогику, всегда один и тот же, поскольку речь идет о классовом обществе, что, однако, не устанавливает одинаковости целей, содержания и направления конкретных педагогических процессов для всех классов обществ, выражающих собой это отношение»* (стр. 61).

То через несколько страниц педагогика имеет своим предметом уже чистую абстракцию: «К категории общественных явлений, присущих всякому классовому обществу, мы относим и организацию целевых изменений поведения людей в интересах тех или иных классов; изучение этого определенного *общественного отношения* и составляет предмет педагогики» (стр. 67).

То педагогика часть классовой политики, то это наука об отношениях. Причем эту свою путаницу Калашников еще возводит в добродетель. Видите ли, воспитание — «особое общественное отношение», *общее* всем эпохам классового общества, но различное в своем конкретном выражении для каждой данной эпохи. Диалектическая совесть успокоена, и реакционнейшее дело сделано, — что еще нужно Калашникову?

Но, позвольте, причем тут «различие и сходство», «единство и противоположность» и прочие хорошие вещи, о которых глагольствует Калашников? Тут ни грана диалектики. Противоречия выпирают, несогласованности и несуразности бог весть сколько, на каждом слове нарушение элементарных правил самой что ни на есть простейшей логики. А главное — никакого соответствия с историей.

Если абстрагироваться от конкретного, то общее для всех стадий, известных истории, является не организованность, не целесообразность, — оба эти признака ничего специфического для воспитательного процесса в себе не заключают и свойственны очень многим другим родам деятельности. Общее в педагогике является ее отношение к разделению труда. В обществе, где труд умственный не отделен от труда физического, — педагогический процесс совпадает с процессом производства. Люди формируются в процессе жизнеотправления, в процессе розыска и обработки средств пропитания.

Педагогика есть прямое порождение разделения труда, и поэтому она достигла наибольшего расцвета как раз в обществе, где разделение труда достигло своего максимального завершения. Какая выпала на долю педагогики задача? Иначе говоря, какое специфическое явление было создано разделением труда, изучением которого должна была заниматься педагогика?

Разделение труда не биологическое, а социологическое явление. Люди рождаются совершенно одинаково годными и к физическому и к умственному труду. Готовить людей к тому, чтобы они расположились по иерархии, созданной разделением труда, стало настоятельной социальной потребностью. Ни один господствующий класс не сумеет удержать господство в своих руках, если не выработает средств и методов, автоматически вталкивающих людей в рамки, определенные производственными отношениями, данной ступенью разделения труда.

Педагогика и была в классовом обществе наукой, задача и предмет коей заключались в этом: *организовать людей к выполнению функций, выпавших на их долю в результате разделения труда.*

Само собой разумеется, я все время полагаю общеизвестным обусловленность самого разделения труда от развития средств производства.

Педагогический процесс в классовом обществе есть процесс закрепления, фиксация разделения труда, тенденции этого процесса — увековечить режим разделения труда, задача его — елико возможно точно ограничить возможность передвижек по иерархии, установленной разделением труда.

В компетенцию педагогики и входило все, что имело отношение к выполнению этой основной задачи. До того, пока забота заключалась в том, чтобы выделить людей умственного труда, оставив людей физического труда в состоянии естественном, в полной уверенности, что стопы их *автоматически* направятся к воротам фабрики,— до того педагогика занималась проблемой школьного образования, вопросом о подготовке «образованного меньшинства». Это было внешним выражением того, что рабочий класс еще не обрел себя.

Рабочий стоит у машины, машина требует к себе уважения, умения и знаний. Рабочего начали готовить. Появилась так называемая демократическая струя педагогики, которая есть явное выражение того, что педагогика поняла свою миссию и взялась за ее реализацию.

Но рабочий класс не намерен мириться со своим положением, он не хочет предоставить одной ничтожной части общества радости культуры, чтобы самому нести все тяготы физического труда. В противовес школе, «организованному педагогическому процессу», подготавливавшему его сизмальства к физическому труду, партия рабочего класса, печать, общество товарищей, собрания, митинги, забастовки и пр. и пр. толкают его к бунту против разделения труда, к изживанию проклятия разделения труда. Тогда педагогика буржуазии вовлекает в свою сферу еще и изучение среды, желая выработать методы и средства, коими было возможно парализовать всякое движение,— откуда бы оно ни шло,— всякое влияние и воздействие, которое направлено против разделения труда, которое угрожает режиму разделения труда.

Легко исторически проследить, что именно таков критерий определения границ педагогики.

Педагогикой в буржуазном обществе называлась наука о всех средствах, путях и методах подготовки людей для общественной лестницы разделения труда.

Это бесспорно.

Всех средств, путей и методов.

В меру того, как в этом деле принимали участие церкви, печать, театры, — они становились объектом изучения педагогики.

Педагогика в буржуазном обществе в этом отношении достигла совершенно исключительного совершенства. Она, несмотря на расхождения в пустячных деталях, несмотря на частные попытки «новаторств», которые, впрочем, всегда кончаются лишь еще большим усовершенствованием основной установки классовой педагогики, — она достигла колоссальных успехов, превосходно приспособив и теорию и практику, систему народного образования к выполнению этой основной задачи.

Калашников, который дал себя запутать старым и новым буржуазным теоретикам, ничегошеньки не подозревая, подпевает мелкобуржуазным моралистам и при оценке системы образования буржуазии. «Характерной чертой современных образовательных систем в буржуазных государствах является *противоречие между формой и содержанием*» (стр. 165).

Подумайте, как интересно!

Однако в чем же это противоречие? Оказывается, в том: 1) что уверение теоретиков школы, будто она общенациональна, — противоречит практике школ, обрабатывающих подрастающее поколение для целей разделения труда (Калашников пишет: подготавливающего или «капитанов индустрии», или послушных исполнителей на фабриках, заводах или в учреждениях), и 2) в том, что, невзирая на формальное право всех учиться, не все могут пользоваться своим правом.

Святая наивность!

Разве Калашников не знает, что как раз отмеченные им «противоречия» делают систему народного образования буржуазной? Что как раз эти «противоречия» и свидетельствуют, до чего хорошо система обслуживает интересы и цели класса? До чего гармонично соответствует форма содержанию?

«В большинстве буржуазных стран *система народного образования* дуалистична, включая в себя по существу *две системы*: одна для привилегированного населения, другая для народной массы» (стр. 166).

Еще бы!

А как же иначе?

Школа должна готовить людей к иерархии разделения труда, т.-е. одних—в физические труженики, а других—в умственные, одних—в работников, других—в хозяев, а Калашников наивно удивляется: «Это же дуализм». Да, в этом «дуализме» и заключается истинная сущность буржуазной педагогики! Какой же это порок, если мы имеем последовательное и вполне целесообразное единство системы.

Вот до какого комизма доводит серьезных людей неверная позиция, эклектизм и реакционное приверженство старинной традиции.

Так обстоит дело с Калашниковым.

Он не понял самую суть того явления, изучение коего составляет его специальность.

III

Что он на самом деле не понял,—показывает хотя бы то его утверждение, что педагогика буржуазии и педагогика пролетариата в эпоху его диктатуры имеют общие основные признаки.

Нельзя более формально и поверхностно подходить к сложным явлениям, чем то, что видим мы на всем протяжении книги Калашникова, однако в этом пункте он превзошел самого себя.

Изменится ли в переходную от капитализма к социализму эпоху суть педагогики или она будет зиждиться на тех же самых «основных признаках»?

Как может случиться, что социалистическая революция не изменила основные признаки педагогики? Ведь социалистическая революция есть революция против системы разделения труда. Ведь эпоха диктатуры пролетариата есть более или менее длительная эпоха, за время которой мы должны изжить наследствие разделения труда.

Как же весь этот переворот может оставить педагогику на тех же самых «основных признаках»?

От капитализма мы получили в наследство грандиозную массу людей физического труда, стоящую на крайней ступени культурной нищеты, и тонкую прослойку людей умственного труда. Начали же мы революцию под лозунгом «каждая кухарка должна уметь управлять государством», — как же это примирить, если все осталось на тех же самых «основных признаках»?

От капитализма мы получили школьную сеть и педагогические традиции, которые продолжают фабриковать людей для иерархии разделения труда. Не только мы кухарку забыли, ту самую, которая должна была научиться управлять государством, но с усердием, достойным лучшего применения, продолжаем выпускать новую массу малограмотных кухарок, которые не только не сумеют управлять государством, но даже не умеют толком подписать свое имя.

Какой же ответ мы дадим истории и рабочему классу, если все осталось на тех же самых «основных признаках»?

Калашников, вообще-то говоря, понимает, что в переходную эпоху воспитание должно иметь какие-то особенности. Но как он понимает эти своеобразия!

«Мы выделили три основных признака воспитания, определяющих собой своеобразие воспитания переходной эпохи, — пишет он:

1) целевое и плановое изменение поведения и сознания всего общества в целом и с применением всех средств воз-

действия для того, чтобы обеспечить наибо́льшую пере-
стройку общества в направлении к коммунизму (как по-
нять? — В. В.);

2) содержание воспитания в эту эпоху разворачивается
на основе соединения теории и практики в процессе борьбы
за социализм и строительство коммунистического общества;
другими словами, воспитание ставится на основе организо-
ванной общественной работы в связи с теорией, ее обосно-
вывающей, что, с одной стороны, имеет целью борьбу за но-
вое общество с остатками капитализма, а с другой —
строительство подлинно коммунистического общества (кон-
кретно: куда дел Калашников политехническую школу
Маркса? — В. В.);

3) воспитание по своим целям, содержанию и организа-
ционным формам исходит из классовых целей пролетариата,
но, развиваясь на вышеуказанной основе (какая же основа
выше была указана? — В. В.), объективно стремится к уничто-
жению классового воспитания вообще и потому является вос-
питанием в интересах всего человечества в высшем смысле
этого слова, (а все-таки еще до «высшего» смысла слова не
худо бы поведать нам, что собирается Калашников делать
с кухаркой, «которая должна управлять государством»? —
В. В.) (стр. 215).

Можно ли написать что-либо более бессодержательное,
более позорное и бессмысленное?

Вряд ли.

В переходную эпоху встают задачи, которые никакому
Калашникову не только реализовать, но даже понять не по
плечу, до того они грандиозны.

Нужно переработать весь багаж людей, полученный в на-
следство от старого общества, чтобы ликвидировать резуль-
таты деятельности старой педагогики, чтобы изжить насле-
дие проклятого разделения труда. Эту цель преследует
партия своей сетью партпросвещения, профсоюзы, советы,
кооперация; вся революционная борьба была бы сведена
на-нет, если бы эту часть работы мы не выполнили.

Нужно коренным образом перестроить школу и школьную сеть, систему народного образования, сделав ее из системы, готовящей людей раздельного труда, в систему коммунистического воспитания. Нужно решительно пресечь пути дальнейшего накопления бескультурья на одном полюсе и культурного кретинизма — на другом.

Необходимо разработать вопрос о подлинной политехнической школе, вопрос о методах и путях слияния физического и умственного труда, о формах сочетания производственного оплачиваемого труда с учением, со школьным процессом.

Кто и как выполняет эту настоятельную задачу?

Партия, комсомол, женорганизации, пионерорганизации — сетью партпросвещения, колоссальной пропагандистской и агитационной деятельностью, вовлечением широчайших масс в партийную и комсомольскую работу, выдвижением на хозяйственную и государственную работу рабочих от станка и т. д.

Советы, повседневной деятельностью своих секций перерабатывающие колоссальные кадры.

Профсоюзы, которые, по гениальному определению Ленина, являются «школой коммунизма».

Кооперация. Печать. Что стоит одна только многотысячная армия рабкоров и селкоров?

Конечно, из этого отнюдь не следует, что задача педагогики — исследовать весь процесс формирования человека. Не менее Калашникова ошибаются те, кто, подобно Крупениной, полагают, что «предметом изучения педагогики должно стать исследование *всего процесса* социального формирования человека, изучение организации, метода и форм, в которых он разворачивается в условиях данной конкретной исторической эпохи и данной классовой среды, исследование *всей суммы факторов*, которые его определяют, закономерностей, которым он подчинен».

Вся сумма факторов — это весь процесс общественного жизнеотправления, иначе говоря, это значит попытаться обнять задачи *всех наук*.

Такая позиция безусловно неверна. Педагогика в переходную эпоху занята одной мыслью, одной заботой, у ней одна задача — *ликвидация наследия эпохи разделения труда*. И в той мере, в какой деятельность наших организаций направлена к осуществлению этой фундаментальной задачи, в такой мере они подлежат изучению педагогики.

Итак, что такое педагогика переходной эпохи?

Это наука о всех методах, формах и средствах ликвидации разделения труда.

Что такое педагогический процесс? Педагогическим процессом в переходную эпоху называются все те организованные воздействия на людей, которые имеют целью и задачей ликвидацию разделения труда.

И только в такой мере деятельность партии, КСМ, советов, профсоюзов, кооперации, печати и т. д. является *педагогической* и должна быть изучена педагогикой. Только эта сторона их деятельности имеет непосредственное отношение к педагогике.

Когда мы изживем, наконец, проклятие прошлого в виде разделения труда, кошмаром тяготеющего над нами, — педагогика будет занята изучением вопросов воспитания детей, педагогика станет наукой о том возрасте, когда складывается человек. В бесклассовом обществе именно в этом возрасте будет сложен человек.

Разумеется, иным покажется, что разницы между педагогикой буржуазной и педагогикой переходной эпохи нет. На том формальном основании, что и там и тут основной стержень, вокруг которого вращаются все заботы, есть разделение труда, могут выискаться любители мудрствований и объявят их в «основе» сходными. Но против таких мудрецов мы ничего предпринять не можем. *Педагогика переходного периода есть диалектическое отрицание педагогики эпохи господства буржуазии.*

Как относимся мы к наследству буржуазной педагогики? Опираемся на все положительное ее наследство. Те методы обучения, ту сумму знаний форм и методов воздействия, ко-

торая сложилась в результате многих столетий опыта и эксперимента, безусловно усваиваем и перерабатываем сообразно с новыми задачами.

Мы будем изучать историю педагогики и как историю идей, и как историю форм, систем учреждений и методов, которыми пользовалась она для реализации своих задач. Но мы особо тщательно должны изучить историю своих собственных педагогических исканий, ибо теперь, более чем когда-либо, она поучительна. Калашников и педагоги его направления, — люди, которые поставили перед собой задачу воскрешать буржуазную педагогику, увековечивающую разделение труда, педагогику вчерашнего дня, всячески и особенно старательно пытаются коверкать историю нашей педагогики.

«В начале нашей революции аналитический и диалектический подход к вопросам воспитания, требуемый марксистской теорией, *почти отсутствовал* (!! — В. В.). Вместо него появились конкретные образы того воспитания, которые соответствовали новым общественным условиям в СССР после Октябрьской революции. В первые годы ее появлялось очень много книг, брошюр и статей, которые отвечали главным образом на вопрос, что нужно делать в области воспитания и для чего. Другими словами, давался более или менее конкретный инструктаж (не будем касаться вопроса о том, насколько научно он был обоснован). Это была эпоха *конкретной* работы в области воспитания *без большого обоснования* отдельных ее деталей».

Какая беспросветная чушь! Можно подумать, будто марксизм заключается в «большом обосновании деталей». Будто марксистская педагогика отличается особым отношением к деталям, а не особым пониманием основного принципа и цели воспитания.

«Что» и «для чего» в первые годы революции были теоретически вполне оправданы. Никогда уже после теоретическая мысль нашей педагогики не доходила до той первоначальной

дерзости, с чего мы начали Октябрьскую революцию. Стоит только вспомнить работы Н. К. Крупской.

Позже практики народного образования умудрились свести великие полеты пролетарской педагогической мысли до уровня циркуляров.

И практически первые годы как раз были годами великих взлетов. Вспомните рабфаки (1918—19 гг.), ФЗУ (1920 г.). Как и следует реакционеру, Калашников ведет историю как раз обратно. Он начинает историю движения *вперед* с того пункта, когда теория начала *попятное* движение.

«Начиная примерно с 1922 года, начинают появляться теоретические работы, частично разбирающие и анализирующие огромные и недостаточно ясные в деталях области воспитательного плана, развернутого в процессе нашего строительства» (стр. 13).

Да, с 1922 года в педагогической теории началась реакция и деляческая тяга под сень старой буржуазной педагогики.

Однако, если педагогика уходила назад, жизнь шла неудержимо вперед, и не прошло пяти лет, как педагогика была вынуждена плестись в хвосте жизни и начать пересмотр старых традиций.

Теперь уже жизнь не ждет, чтобы педагогика разработала методы и формы организации самого процесса ликвидации наследия разделения труда. Жизнь не ждет. Каждая кухарка хочет — и с помощью партии станет — управлять государством. Миллионы пошли на борьбу с хозяйственной отсталостью, они в борьбе и в процессе строительства вырабатывают твердые формы ликвидации разделения труда под руководством партии и советской власти.

Дело педагогики теперь учесть свои ошибки предыдущих лет и, засучив рукава, приняться за изучение процессов с тем, чтобы помочь рабочему классу, облегчить ему построение социализма и коммунизма. Сделает — она превратится в одну из актуальнейших и необходимейших наук,

не сделает — она осуждена будет прозябать на задворках культуры, как реакционнейший хлам.

Впрочем, педагогика переходной эпохи, педагогика ликвидации разделения труда появится, если даже Калашниковы не образуются.

Помимо них, вопреки им.

VI. Непоследовательность — худший порок революционера

(Заметки)

I

Несмелы мы.

Даже самые дерзкие из наших педагогов трепещут перед решительным нововведением, выдвинутым жизнью.

Добро бы еще только педагоги!

Наши молодые студенты не страдают особым пристрастием к подлинно большевистским дерзаниям.

Мысль о новой школе висит в воздухе. Она рождена настоящей потребностью жизни, ее ничем и никто не устранил с порядка дня.

Мы разрушаем старый мир, мы перестраиваем всю свою жизнь на новых началах. Мы разносим избушку Русь, сносим частоколы, разрываем межи, разгоняем тысячелетний сон ленивого пошехонья — *нам нужны новые люди.*

Мы строим новую промышленность, гигантские комбинаты, мощные электроузлы, насаждаем новые отрасли производства, мы реорганизуем нашу отсталую технику на новый лад, мы садимся на авто и трактор — *нам нужны новые люди.*

Комбайнисты, трактористы, шоферы, металлисты, горняки, химики, техники, инженеры.

Нам нужны кадры. Дайте своих специалистов — таков императив сегодняшнего дня.

«Каждая кухарка должна уметь управлять государством» — иными словами этот лозунг равен требованию перестать готовить людей, приспособленных к иерархии разделения труда.

Вот какие требования в совокупности определяют характер и границы вопроса о новой школе.

Что именно школа *должна* решать проблему нового человека, что наша школа в ее настоящем виде *мешает* решению вопроса о кадрах и продолжает традиции эпохи разделения труда — в этом нет разногласий.

Расходятся люди лишь с момента, когда приступают к решению вопроса.

Не буду повторять доводы и соображения реакционеров — о них было сказано совершенно достаточно.

Но не могу не остановить внимание читателей на тех *непоследовательных* людях, которые чувствуют неладное, но не могут дерзнуть на решительное слово, на последовательное решение.

Совершенно понятно — первыми почувствовали настоятельную потребность реформы школы и системы обучения сами учащиеся.

Во всяком случае впервые открыто заговорил о необходимости коренной реформы системы преподавания студент И. Ярмолович («Правда», № 233 от 27/IX 1929 г.). Но как он путается в унаследованных предрассудках!

Он полагает, что беда наших школ в нерациональной постановке дела обучения, поэтому предлагает ряд «рационализаторских мероприятий».

Уничтожается параллелизм вузов, объединяются одноименные кафедры и лаборатории, специальные технические науки изучаются «с пользой для производства», дипломные проекты должны готовить в конструкторском бюро завода.

Ну и что же?

Решают ли эти предложения вопрос?

Нисколько.

Ибо студенты, по Ярмоловичу, *«заняты один день, неделю или месяц теоретическими предметами, а другой день, неделю или месяц — на производстве»*.

Иначе говоря, студенты — чужой элемент для производства, лишняя тяжесть.

Иначе говоря, студенты остаются все-таки людьми разделенного труда, и ни в коей мере такая реорганизация школы не решает вопрос *социально-классовый*, вопрос о праве и возможности.

Правда, Ярмолович предлагает:

«7. Студенты числятся на службе предприятия, получая вознаграждение соответственно своей квалификации.

Переход с курса на курс или с семестра на семестр, в зависимости от качества исполняемой на предприятии работы и успешности выполняемых теоретических занятий, отмечается переводом студентов из одного разряда тарифной сетки в следующий».

Однако он этим не только не желает решить проблемы ликвидации интеллигенции и привилегий на специальность, а, наоборот, желает облегчить дело подготовки новых специалистов, подарив им не только бесплатное обучение, но и несколько десятков тысяч тарифных единиц — должностей, отнимая их у рабочих, занятых на предприятиях.

Маркс когда-то гениально заметил, что бесплатное среднее образование есть подарок интеллигенции. Ярмоловичу этот подарок кажется недостаточно богатым, и он хочет его увеличить.

Задача заключается не в том, чтобы наших специалистов поводить по заводам и дополнительно снабжать стипендиями, используя их на «прикладных производственных заданиях».

Задача наших дней — коренным образом реорганизовать систему комплектования специалистов, систему подготовки кадров, сломать старую школу разделения труда, — кто этого не понимает, тот ничегошеньки не понимает в марксизме.

Еще более неверным и реакционным является «Фабзав...» тов. Шауэра («Правда» от 5/X 1929 г.).

Шауэр чувствует, в каком направлении идет развитие потребностей, но он не может выйти за пределы замкнутых, непедagogических, производственно-реакционных прожектов.

Самая его декларация, с провозглашения которой он приступает к своей статье, знаменательна:

«Наиболее совершенным решением проблемы квалифицированных кадров было бы установление такой организационной формы работы на предприятиях, которая давала бы любому рабочему возможность получить основательное профессиональное и техническое образование, не отрываясь от производства. Для осуществления этой на первый взгляд кажущейся совершенно не разрешимой задачи был мною выдвинут проект введения непрерывного производства в форме трехдневной рабочей недели, хотя бы пока в опытном порядке на некоторых предприятиях. Мы могли бы целые фабрики и заводы превратить в своего рода техникумы и втузы, одновременно значительно увеличив производительность *самых* предприятий».

Не могли бы, тов. Шауэр, не могли бы потому, что всякое предприятие есть совершенно законченное целое, которое управляется законами производства, экономическими законами, а не произвольными комбинациями сторонних задач, чуждых и враждебных производству.

Идеал Шауэра с точки зрения педагогической есть чистая реакция, возврат к тем временам, когда считали нормальным, чтобы рабочий трудился на фабрике, а «пополнял» свои знания на разных курсах, в школах и прочее. Эту старину он возрождает со всякими нововведениями, но суть дела от этого нисколько не меняется.

На самом деле, какую нищенскую форму принимает мысль Шауэра, как только он пытается ее конкретизировать. В предприятии оказываются группы рабочих с пятиднев-

ной недель, другая группа—с трехдневной недель, причем последние не имеют дней отдыха, ибо дни отдыха они и используют для учения. Обучают их свои же инженеры, которые тоже пестро распределяются по разным категориям:

«Кто же будет учить эту громадную массу новых рабочих-студентов? Если каждая крупная фабрика или отдельная группа более мелких будет ежедневно освобождать на 2 часа только четырех из своих лучших инженеров для этой цели, то эти «фабзавтузы» уже полностью будут обеспечены преподавателями. При хорошо проработанном учебном плане, при хорошо организованном руководстве и контроле над учебой безусловно любой хороший инженер сможет преподавать на этих фабриках-втузах. Едва ли нужно доказывать, какое громадное повышение эффективности обучения даст такой порядок, при котором заводской инженер, непосредственно работающий в данном производстве, будет обучать рабочих того же предприятия».

Ну разве это не смехотворная маниловщина? Почему на 2 часа? Какой инженер за 2 часа сможет управиться с делом? А как же с подготовкой к лекциям? Ведь каждый профессор на каждые 2 часа лекции тратит не менее 4-х часов на подготовку. Инженер, работа которого целиком не приспособлена к этой задаче, будет просто учителем профшколы, не более того.

А насчет эффективности... Шауэр пусть не соблазняет: никакой эффективности, кроме полной дезорганизации производственной жизни на предприятиях, мы не получим от введения его реакционнейшей «реформы».

Ни одно предприятие не может жить и функционировать при совершенно обоснованном и не обусловленном экономически и технически разноречивом в системе производства.

Уже функционирующие предприятия для таких «экспериментов» нельзя использовать, так как предприятие на ходу есть целое, имеющее свои традиции, свою внутреннюю логику, присущий ему нормальный темп, наконец, оно имеет свое прямое назначение, которое определяет и его лицо, и лицо его кадров, горизонт его специалистов.

«Фабзавтуз» — реакционнейшее мероприятие, могущее лишь отвлечь нас от главной задачи, — от проблемы создания нового человека.

«Фабзавтуз» — лишь частный паллиатив, временная вспышка прожектерства, которое даже не припоминает, что нерешенной остается проблема проблем — вопрос о переработке крестьянства.

III

Чрезвычайно симптоматичны выступления проф. П. Осадчего и А. Пинкевича. Они показывают, до чего сильна потребность времени.

П. Осадчий («Правда», № 240 от 17/X) совершенно правильно на вопрос «где строить новые втузы», отвечает:

«Все соображения говорят за то, чтобы новые вузы географически связать с новыми государственными индустриальными образованиями — комбинатами-гигантами, чтобы их строить в очагах нового производства, в гуще населения пролетарских масс, живущих по-новому и создающих новые материальные и культурные богатства социалистического государства. В наше время, при наших установках на непрерывную производственную практику, новые индустриальные вузы надо организовать на самих производствах».

Ответ, как я сказал выше, совершенно правильный: вузы должны быть там, где возникают гиганты-комбинаты; подозрительной кажется лишь ссылка на непрерывную производственную практику.

С какой целью втузам нужно перекочевывать к комбинатам? Какую задачу при этом П. Осадчий хочет решить? Наше время волнует целая вереница вопросов, которые все толкают на мысль о коренной реорганизации школьного дела. Который из этих вопросов занимает П. Осадчего?

Ссылка на непрерывную практику свидетельствует, что П. Осадчего как раз менее всего занимают социальные вопросы — он занят заботами о наиболее легкой организации практики студентов.

П. Осадчий хочет лишь *облегчить* проведение производственной практики.

«Оборудование политехнического института, стоящего у самого производства, должно быть совершенно отлично от шаблонного оборудования существующих старых школ, оторванных от производства. Строительный факультет такого политехнического института следует открыть уже с будущего 1930/31 учебного года, чтобы захватить период строительства Днепровской гидроэлектрической станции и промышленного комбината, представляющих единственную в своем роде по богатству и разнообразию материала и обобщению своего и заграничного опыта практическую школу для непрерывной производственной практики студентов-строителей. По таким же соображениям сельскохозяйственный институт нового типа и ряд подсобных школ и курсов следует строить на территории одного из совхозов-гигантов; животноводческий вуз с ветеринарным отделением — на территории животноводческого совхоза-гиганта. Здесь, в гуще нового массового производства сырья, в атмосфере новой психологии труда и быта обобщественного сельского хозяйства, вырастут новые инженеры и экономисты-сельскохозяйственники, необходимые для проведения начатой реконструкции сельского хозяйства по всей территории Союза. Подобные же соображения приводят к заключению о целесообразности создания нового втуза горнометаллургической и химической специальности на территории Кузнецкого промышленного комбината».

Да.

Соображеньице, что и говорить!

Товарищ профессор, речь идет не об облегчении проведения непрерывной производственной практики, речь идет о коренной ломке старых вузов.

Речь идет о том, чтобы наша школа сама стала на известной (возрастной) стадии предприятием, фабрикой, заводом или зернофабрикой, — вот что явится завтра, вместо прежних закрытых школьных аудиторий, замкнутых факультетов и корпорации профессоров, не пронюхавших жизнь!

А как выглядит при свете этих грандиозных задач, выдвинутых жизнью, совет т. А. Пинкевича ввести у нас практику «цинциннатского профессора Шнейдера»?

Да, что нам даст этот цинциннатский мастодонт, кроме общего указания на *возможность* соединения труда на производстве и учения.

Зачем же нам добром связывать свои искания с ограниченным горизонтом буржуазного профессора?

Непоследовательность — тяжкий порок для революционера. А самые дерзкие из наших работников школы страдают этим пороком.

Жизнь требует от нас коренной революции в школьном деле, а нам преподносят паллиативы в виде смехотворных «фабзавтузов» или «цинциннатских» опытов.

Речь идет не о паллиативах.

Нынешняя стадия диктатуры рабочего класса выдвигает весьма конкретную форму решения проблемы кадров — школа-предприятие.

Школа-предприятие должна быть организована как новое предприятие, она должна с самого начала вести расчет на слияние учения с производительным оплачиваемым трудом, ее внутренняя структура и людская субординация должны быть единообразны и строго должны соответствовать требованиям экономики промышленных предприятий.

Шауэры полагают обучать и квалифицировать рабочих, лишая их дня отдыха и 15% заработка. Эта мера не может дать ничего, кроме очевидного понижения работоспособности рабочих, нарушения производственного процесса.

Школа-предприятие, как и всякое предприятие, подчиняется всем законам советской страны и находится под еще более бдительным надзором профсоюзов и инспекции труда.

Школа-предприятие должна решить проблему кадров от самых рядовых квалификаций до наивысших, ибо каждый следующий год обучения для студента означает повышение его квалификации, а следовательно, *отсев* такой школы с раз-

ных ее ступеней будет — уход работников разной квалификации на производство.

Школа-предприятие решает проблему социального состава: она создает *равные условия* для продвижения по лестнице интеллигентам и рабочим, а следовательно, дает возможность наиболее *способным* дойти до высших квалификаций и до командных должностей.

Наконец, школа-предприятие есть единственный путь культурного переваривания моря мужицких предрассудков, косности и консерватизма. Школа-зернофабрика, с ее высокоорганизованным, механизированным хозяйством, должна делать свое великое революционное дело не только в области техники сельского хозяйства, но и в деле переработки людского состава нашей многомиллионной страны.

Будем смелы.

Будем последовательны.

Никаких паллиативов!

Будем совместно экспериментировать школу-предприятие, школу-зернофабрику.

Только на этом пути мы можем решить великие задачи нашей эпохи.

VII. Готовьте стойких коллективистов

Сневиданным размахом идет коренное преобразование нашей страны. Из былой рыхлой, вялой, бесформенной, маниловски-мечтательной, избяной России теперь в огне революции выковывается индустриальный, крупнохозяйственный коммунистический союз. На дряблой, измежеванной, очасто-коленной, истерзанной земле вырастают гигантские коллективы, которые срывают не только между полосками, но и между людьми все и всякие межи.

Межселенные машино-тракторные станции обогащают человеческий труд, облегчают его борьбу с природой, вырывают с корнем из деревни консерватизм, суеверие, темноту и бескультурие, дедовские приемы хозяйствования и алчную рабскую привязанность к собственной нищете.

Коллективизация распыленной крестьянской бедноты, поголовное кооперирование, индустриализация и механизация сельского хозяйства — таков тот верный путь к социализму, на который стала наша страна.

За этот путь сегодня идет великая борьба. Кулаки и зажиточная верхушка деревни оказывают ожесточенное сопротивление, прибегая при этом к самым изощренным средствам для того, чтобы подчинить своему влиянию бедноту и середняков, чтобы сорвать те новые формы производственной смычки рабочего класса с крестьянством, которые теперь разворачиваются.

Острая классовая борьба в деревне есть борьба за культурную революцию, борьба с кошмаром прошлого, из

поколения в поколение порабощавшего бедняцко-середняцкое крестьянство. Деревенская буржуазия борется за свои привилегии, за свою хозяйственную монополию, которая есть нищета и разорение для колоссального большинства деревни.

Сила кулака — в темноте, в распыленности и хозяйственной маломощности основной крестьянской массы.

Поэтому кулак всячески и всемерно мешает коммунистической партии и советской власти организовать и хозяйственно поднять путем коллективизации и механизации бедняцко-середняцкую деревню. Он превосходно знает, что каждый шаг по сплочению батраков, бедноты и середняков, по вовлечению их в кооперацию и коллективы меняет еще более к его невыгоде соотношение сил в деревне.

Эту борьбу партия и советская власть могут успешно завершить, только имея за собой активную, творческую поддержку всей бедняцко-середняцкой деревни, только опираясь на сознательную самодеятельность ее громадного большинства. Одна из великих задач сегодняшнего дня — поднять широкие слои крестьянства на борьбу с хозяйственной отсталостью, за поднятие урожайности, за новые методы обработки земли, поднять его до тех великих идеалов, к реализации которых зовет партия.

Основная тяжесть решения этой задачи в значительной степени лежит на школе и, в первую очередь, на сельской школе; именно она должна сегодня всю свою работу перестроить под углом зрения решения этой проблемы проблем. Этого настоятельно требует жизнь.

Сельская школа ближе, чем какая бы ни было из наших организаций, соприкасается с крестьянством. Учащийся сельской школы уже с раннего детства принимает непосредственное участие в обработке крестьянских полей; из года в год он обучается в школе грамоте, а в хозяйстве, в обработке земли получает в наследство все предрассудки и реакционнейшие навыки, его подавляет среда, в нем дрессируют пленника собственной полосы. Школа до сих пор не вела в долж-

ной мере борьбы за нового человека, она не уделяла достаточного внимания вопросу о способах и методах поднятия производительности земли и крестьянского труда. Декрет Совета народных комиссаров РСФСР «Об организации начального сельскохозяйственного образования» это как раз и констатирует. Названное постановление правительства — важнейший документ. Оно со всей определенностью и решительностью ставит перед сельской школой вопрос о наискорейшем и коренном переустройстве всей ее работы, о необходимости решительно привести всю ее деятельность в соответствие с настоятельным требованием жизни.

Важнейшая задача сельской школы — «распространение знаний и практических навыков, необходимых для поднятия урожайности и коллективизации сельского хозяйства».

Сельская школа должна готовить новое поколение людей, «воспитывать из них стойких коллективистов» — таково первое повелительное требование сегодняшнего дня.

Сельская школа не может не обучать сельскохозяйственному труду. Но эту свою обязанность она должна выполнять, опираясь «на растущую сеть коллективов и советских хозяйств, машино-тракторных станций и других кооперативных сельскохозяйственных объединений». Ясно, чего опасается Совнарком: нужно, чтобы учитель понял, что новых людей нельзя готовить на дедовских участках и внутри патриархального частотола. Школа только тогда выполнит свою задачу, когда воспитает людей в коллективистическом духе и через них внедрит в массы новые социалистические формы хозяйствования. Школа должна активно пропагандировать высокую технику, должна разъяснять крестьянству великую роль новых форм производственной смычки.

Но это не все. Детское население деревни гнуснейшей традицией отдано в бесконтрольную эксплуатацию родителей. Именно тут, в этой традиции, с ней, дети получают яд собственности алчности. «Школа должна организовать пропаганду охраны труда детей и подростков от чрезмерной эксплуатации в крестьянском хозяйстве».

В течение пяти лет наша сельская школа должна стать фабрикой стойких коллективистов. Уже с сегодняшнего дня учителя обязаны приняться за преобразование школы. И не только учителя. Декрет мобилизует для этого всех агрономов, которые обязаны «проводить ежегодно от трех до четырех краткосрочных инструктивных практикумов для сельских учителей».

В течение пяти лет все учителя сельских школ должны пройти переподготовку. К концу пятилетки все школы должны быть оборудованы и снабжены необходимым инвентарем. Весь крестьянский актив, всю советскую общественность декрет мобилизует на помощь сельской школе.

Сегодня гвоздь — в людях, говорил Ленин, а люди куются в школах!

Декрет с исчерпывающей полнотой указывает, что из этой огромной задачи, как и какими средствами должна выполнить сельская школа.

В ожесточенной борьбе классов, которая разворачивается в деревне, школа должна выступить как армия коммунизма, армия передовых прогрессивных методов работы, как центр пропаганды индустриализации. В борьбе с деревенской буржуазией школа должна стать опорой объединения батрачества, бедноты и середнячества. Самой актуальной формой борьбы с кулачеством сейчас является борьба за увеличение посевной площади, борьба за поднятие урожайности, за коллективизацию; во всех этих вопросах школа должна стать головным отрядом в каждом селе, инициативным коллективом, знаменосцем социалистических форм — вот что требует декрет Совнаркома!

И мы это требование выполним!

Все должно быть сделано для реализации декрета. Постановление СНК должно быть безотлагательно широко популяризовано среди крестьянства. Весь крестьянский актив должен быть привлечен к его изучению, все крестьянские дети должны знать, что будут требовать от них через пять лет.

Только тогда, когда сельский учитель рука об руку с деревенской общественностью и детьми энергично и немедленно примется за неуклонное осуществление декрета, мы сумеем в срок и полностью выполнить те обязательства, которые налагают на нас партия и советская власть.

Не медлите же!

Организуйте изучение декрета, приступайте к осуществлению его, засучите рукава и примитесь за дело социалистической реорганизации нашей страны.

Из вялой, медлительной, ленивой, обломовской России мы куем передовую, индустриальную, коммунистическую страну.

Время не ждет. Великие задачи требуют величайшего напряжения сил и внимания, величайшей энергии.

VIII. Н. К. Крупская

(К шестидесятилетию со дня рождения)

I

27 февраля 1929 года Надежде Константиновне исполнилось шестьдесят лет от роду.

Шестьдесят лет, из коих четыре десятилетия она посвятила беззаветному служению делу рабочего класса. Тридцать пять лет она шагает без всяких колебаний под знаменем коммунизма, с самого основания партии вместе с *Лениным* и следом за ним сколачивает партийную организацию, собирает и воспитывает партийные кадры, переживает величайшие подъемы удач и побед, горечь утраты и поражений.

Жизнь Надежды Константиновны неразрывно связана с жизнью нашей партии, с жизнью ее вождя Ленина. До того эта связь органическая, тесная и непосредственная, что писать биографию Надежды Константиновны отдельно почти не представляется возможным. Но если нельзя писать ее биографию отдельно от биографии Ленина, а следовательно, и партии, значит ли, что невозможно заметить индивидуальный взнос ее в общее движение?

Нет, не значит.

Есть жизни, величественную красоту коих можно постичь, лишь внимательно взглядываясь в детали, вдумчиво изучив своеобразие пройденного пути, включенного в общий поток, в плотную рамку целого; тонкий ажур индивидуаль-

ного приобретает мощь, силу и красоту, будучи вплетенным в грандиозный узор общего.

Такова, прежде всего, жизнь Надежды Константиновны.

«В ссылке я вышла замуж за Владимира Ильича. С тех пор моя жизнь шла следом за его жизнью, я помогала ему в работе чем и как могла. Рассказывать об этом — значило бы рассказывать историю жизни и работы Владимира Ильича. *Моя работа заключалась в годы эмиграции преимущественно в сношениях с Россией, в 1905—07 гг. я была секретарем ЦК, а начиная с 1917 года работаю по делу народного образования.*»

Я подчеркнул скупые слова, которыми Надежда Константиновна сама пыталась формулировать ответ на вопросы ленинцев о том, чем она занималась в подпольи, какова была ее работа в революции.

«Преимущественно сношения с Россией!»

Тонкий ажур, который абсолютно никакого представления не дает о роли Надежды Константиновны тому, кто не знает, на каком историческом узоре разрисован он.

Когда говорят «подпольная работа», «эмиграция» и «сношения с Россией», юный ленинец наших дней, комсомолец, молодой неискушенный партиец, изображает себе дело схематически: представляется ему героизм единичных смельчаков-энтузиастов, феерические успехи вожakov, молниеносно завоевывающих доверие и расположение масс, таинственные собрания, пламенные речи, мученический конец, завершающий этот путь яркого подвижничества.

Подполье представляется нынешнему поколению широкой дорогой славы, путем жутких приключений, подполье рисуется безграничным полем для подвигов и успеха, героизм подполья мыслят теперь как героизм романтического сюжета. Но что может быть ошибочнее такого взгляда? Подпольная работа — это тяжелый будничный труд. Героизм подпольной работы не в разрозненных вспышках, не в фейерверке личной отваги, не в непрерывной экзальтации, не в бесплодной суетности, даже не столько в стойкости в моменты испытаний, — героизм подпольной работы проявляется

в методической, монотонной, мелкой, черновой каждодневной работе по подготовке, по собиранию, по воспитанию, по информированию, по инструктированию своих сил. Вот тут, на этой работе человек сдает экзамен на подлинного пролетарского героя, на подлинного человека класса, на подлинного революционера.

Никакая подпольная работа немыслима там, где эта повседневная, черновая, невидная работа ведется плохо.

«Надежда Константиновна постоянно сидела за расшифровкой и зашифровкой корреспонденции из России и в Россию. Помнится, мне пришлось списать не один десяток писем с немецкого письмовника, чтобы Надежда Константиновна могла потом написать между строк шифром симпатическими чернилами».

Эти ужасающей тупости, часто обывательские, нередко нарочито мешанские «письма», скрывающие подлинные революционные директивы, огненные слова вдохновения и боевые приказы Ленина, не изобретены Надеждой Константиновной. Их применяли и ранее. Но эти стандартные формы-письмовники, откуда готовыми их списывали, чтобы не тратить время на их «творчество», это брезгливое отношение к тому, что должно было отвечать представлению о дозволенном перлюстратора, очень характерно для Надежды Константиновны.

И каковы были размеры этой переписки!

А ведь это — на ряду со всеми прочими, столь же важными и неотложными работами!

Другой мемуарист рассказывает, что Надежда Константиновна «стояла тогда в центре всей организационной работы, принимала приезжающих товарищей, наставляла и отпускала отъезжающих, устанавливала связи, давала явки, писала письма, зашифровывала, расшифровывала. В ее комнате почти всегда был слышен запах нагретой бумаги. И она нередко жаловалась со своей мягкой настойчивостью на то, что мало пишут, или что перепутали шифр, или написали химическими чернилами так, что строка налезла на строку, и т. д.».

Подпольная работа требует не только мелкой работы, но она настойчиво требует, чтобы даже мелочь, даже невидная деталь этой работы была проделана чисто, аккуратно, вдумчиво, расчетливо, рассчитанно, скупно, экономно.

Никакое подполье нельзя сложить на безалаберности, бессистемности, на богемной неряшливости.

Изучая историю подпольной революционной техники организационной работы, нетрудно заметить, что лучшие конспираторы бывали всегда и самыми последовательными систематизаторами, самыми аккуратными в обиходе.

А. Михайлов, как свидетельствуют все мемуаристы, был большой враг бесшабашного нигилизма тогдашних подпольщиков. Софья Перовская известна, как самая аккуратная из всех наших революционеров, особенно, когда ей приходилось браться за какое-либо ответственное поручение; Вера Фигнер, благодаря своей феноменальной, почти немецкой собранности в быту, продержалась так долго. Все это общеизвестно. Но только Надежда Константиновна эту черту конспиратора, эту неоценимую особенность подпольщика усовершенствовала в себе до инстинкта, до настоящей культуры.

Буквально все мемуаристы свидетельствуют о ее безукоризненной, сосредоточенной собранности.

Никакая организационная работа в подпольи немыслима без емкой и хорошо развитой памяти. Умение писать — настоящая западня для подпольщика! Как старательно культивировал Михайлов недоверие к буквам!

Кого-кого только не помнила Надежда Константиновна! Когда перелистываешь мемуары, относящиеся к той поре деятельности Надежды Константиновны, когда она трудилась над собиранием и воспитанием партийного аппарата, удивляешься силе памяти ее. Сколько кличек, сколько разнообразных шифров, сколько условных знаков и паролей!

Ни в мемуарной литературе, ни в публикуемых письмах той эпохи мы не находим указаний, чтобы Надежда Константиновна кого забыла, кого перепутала, с кем писала не на том шифре.

А между тем не публикуется ни одно письмо Ленина к русским работникам или самой Надежды Константиновны, где бы не было жалоб на неаккуратность, невнимательность, ошибки корреспондентов.

Только при грандиозной работоспособности, изумительной дисциплине ума и воли Надежды Константиновны, секретарствовавшей в организации «Искра», Ленин мог с такой невиданной скоростью организовать, собрать и склотить элементы партии до второго съезда. А чудесный, обвораживающий всех характер в отношении к людям, это глубоко-товарищеское, неизменно дружеское внимание ко всем, при котором даже упреки, настойчивые требования, обвинения и выговоры носили своеобразный характер товарищеских наставлений, убеждающий, а не принуждающий!

Велика роль внутренней спаянности в подобной работе, роль естественно сложившегося авторитета, атмосферы равенства, непринужденной натуральности в отношениях.

Без всякого исключения старые деятели нашей партии свидетельствуют о беспримерной простоте и товарищеской непосредственности в отношениях Надежды Константиновны.

Велика роль организатора, подобно Надежде Константиновне, каждодневно, систематически, крупинку за крупинкой собирающего разрозненные элементы в великую организацию. Но мыслимо ли преодолеть такую работу, не будучи теснейшим образом в курсе повседневных мелких частных и общих вопросов жизни и обихода местных организаций?

«Поддерживать связь с Россией». Это не только означало писать письма, советы и наставления, но и слушать их, но и выуживать всякие факты и фактики из слов и сообщений приезжих товарищей и их писем, брать и воссоздавать общую картину сплетения конкретных сил на данном участке, чтоб тем дать возможность руководителю партии — ее центральному органу — возможность все время строить свою тактику на реальной связи с движением, со-размерять свои действия с действием класса, свою стратегию со стратегией других классов.

Надежда Константиновна со своим изумительным умением понять и чувствовать *реальное*, отделять нужное от ненужного, важное от неважного, была совершенно необходимым элементом в творческом процессе Владимира Ильича. В своих воспоминаниях Надежда Константиновна рассказывает, как разное реагировали на корреспонденции из России молодые искровцы и Плеханов и далее пишет: «Меня это (недоверие Плеханова к корреспонденциям из России — В. В.) вначале даже обижало как-то, а потом стала думать, что это вот отчего: давно он уже уехал из России и не было у него того мерила, вырабатываемого опытом, которое даст возможность определить удельный вес каждой корреспонденции, читать многое между строк».

Это — глубокая правда.

Трагедия Плеханова после «искровского» периода в том и заключалась, что он потерял связь с конкретным рабочим движением страны, а там, где пролетариат мыслится абстрактно, вне конкретных условий места, вне исторически сложившихся особенностей, там, естественно, неминуемы ошибки, недооценка сил одного класса, переоценка другого.

Плеханов знал рабочий класс таким, каким он его оставил в начале 80-х годов; мерилom для него служил именно критерий, выработанный на опыте тех ранних лет; проживи он в полном контакте с рабочим движением, с практическим движением страны, у него и критерий менялся бы вместе с ростом и разворачиванием движения рабочего класса.

Но...

Не даром в тех же своих воспоминаниях Надежда Константиновна отмечает, что им никогда не приходилось испытать ту эмиграцию, какая выпала на долю Плеханова.

Мне сдается, что не было бы преувеличением, если бы я сказал, что одним из существеннейших элементов, создавших Ленину иные условия эмиграции, была Надежда Константиновна.

То, что отсутствовало у Плеханова, было у него атрофировано, — умение определять удельный вес каждой коррес-

понденции из России,— у Ленина было развито исключительно. Ленин — продукт иной эпохи рабочего движения. Он никогда не порывал связи с ним. У него умение чувствовать конкретное было выработано в живом контакте с рабочими страны. Но в дальнейшем, когда Владимир Ильич был вынужден эмигрировать за границу, в поддержании и постоянном заострении его внимания к конкретной российской жизни, в постоянном напряжении интереса Ленина к ней, Надежда Константиновна играла величайшую роль.

Вот за что ее так любят и так высоко ценят все старые работники нашей партии—за великое мастерство подпольной работы, за неоценимую услугу, которую она оказала рабочему классу, все время питая гений Ленина, связывая его с реальной работой и реальной жизнью, за великий героизм, с каким она несла все бремя тяжелой повседневной черновой работы, за великое товарищество, которое она культивировала на всем протяжении истории нашей партии.

II

Мы коснулись одной лишь стороны ее физической биографий; все ее жизнь — великолепная иллюстрация отмеченным положениям.

Но и интеллектуальная ее биография представляет собою изумительную картину смелых и оригинальных дерзаний под все той же скромной и простой внешностью. И в интеллектуальной биографии Надежды Константиновны есть страницы, выделяющие ее на первый ряд мыслителей, творческих сил нашей партии.

Это в первую очередь относится к ее педагогическим идеям.

Мы проделали колоссальную работу по преодолению старого наследства в области изучения и воспитания молодого поколения, мы построили свою школу, имеющую много дефектов, но в основном преодолевшую все бремя феодально-мещанских традиций вчерашнего дня.

Огромную долю этой работы несла на своих плечах Надежда Константиновна. Еще задолго до Октябрьской революции, живя в изгнании, она внимательно наблюдала школьное дело передовых буржуазных стран, вдумчиво и с величайшей добросовестностью изучала достижения и недочеты в нем. Начиная с 1909 года, она принимала активное участие в обсуждении вопросов, связанных с реорганизацией школьного дела.

С первых же шагов внимание Надежды Константиновны приковывает к себе трудовая школа, новые искания в этой области. Она тщательнейшим образом знакомится с постановкой совместной школы, следит за педагогическими исканиями в Англии, Америке, Германии, Франции, пользуется каждым удобным случаем, чтобы самой лично наблюдать передовые школы.

Теперь, изучая сборник ее ранних статей — «Вопросы народного образования», легко можно проследить процесс кристаллизации последовательно-пролетарских принципов педагогики, в дальнейшем легших в основу нашей школьной политики. Завершением этого процесса предварительного изучения является блестящая работа Надежды Константиновны — «Народное образование и демократия», которая является фундаментом всей нашей послеоктябрьской педагогики.

Какова должна быть школа будущего? Никто из наших педагогов ни до появления ее книги, ни после не высказался с такой отчетливостью, как Надежда Константиновна, за трудовую школу, за связь производительного труда с учением; более того, она превосходно обосновала в своей книге идею *оплачиваемого труда*.

Будущая школа будет марксовской школой, школой политехнической, школой, основанной на производительном оплачиваемом труде подростков, школой-предприятием — таков вывод, который должен делать всякий педагог, читающий этот классический этюд.

Пролетарская революция разнесла все старое здание буржуазно-помещичьего строя, открыв невиданные перспективы перед школой и всем реакционным, отсталым и вульгарным в педагогике, воевала против всего архаического, отжившего, чуждого революции в системе народного образования.

Она мужественно с октябрьских дней воюет «за коренное изменение лица нашей школы», и не только в смысле устранения нецелесообразного из ее структуры. Борьба за рациональную систему народного образования была лишь вступлением в полосу борьбы за новую пролетарскую трудовую школу.

Эту важнейшую часть практической работы — борьбу против рутины, против предрассудков в школьном деле, против наследия варварства и бескультурия — она провела с подлинно большевистской настойчивостью.

Не буду задерживать внимания читателя на тех колоссальных достижениях политпросветработы, которой идеологом и теоретиком Надежда Константиновна была с первых дней Октябрьской революции и остается по сей день.

Актуальнейшим вопросом наших дней вновь стал вопрос о школе, о кадрах, о смете, школы разделенного труда — поэтому вновь выдвигаются на первый план творческие труды товарища Крупской.

Построение новой, нашей коммунистической школы, той самой политехнической трудовой школы, о которой говорили и Маркс и Ленин, — еще впереди.

Но что такое новая школа? Что такое школа пролетариата? Мыслима ли такая школа, и если мыслима, то каковы конкретные пути ее реализации? — Таковы были вопросы, тревожившие многих и многих строителей знания, ясный ум и проницательность, чтобы на все эти вопросы дать ясный, точный и простой ответ.

И теперь строитель новой школы не может жаловаться на отсутствие указаний, на отсутствие конкретизации мыслей и общих положений Маркса. Не может потому, что такую конкретизацию идей Маркса и Ленина, такую воистину ре-

волюционную программу будущей школы начертала Надежда Константиновна уже в 1918 году. Ее классическая работа «Народное просвещение и демократия» по сей день остается программой *нашей школьной революции*, которая стучится в двери, которой нам не избежать и которую мы сделаем под руководством ВКП(б), самым компетентным педагогическим мыслителем которой является Надежда Константиновна Крупская.

СО Д Е Р Ж А Н И Е

I. О системе народного образования	7
II. Ленин о политехнизме	112
III. О политехнической школе	116
IV. Борьба за марксистскую педагогику	144
V. Некоторые вопросы социологии воспитания	163
VI. Непоследовательность—худший порок революционера	199
VII. Готовьте стойких коллективистов	208
VIII. Н. К. Крупская	213

Брун 63ххх 1986
РА 2105

О СИСТЕМЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.А.
БАГАНЯН

19/
30

РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ