820
Г 43
ЗР-820
1205/5
908-540
90

С. И. Гессен.

КРИЗИС ДЕМОКРАТИИ И НОВЕЙШАЯ ЭВОЛЮЦИЯ ШКОЛЬНЫХ СИСТЕМ.

Хотя школа и признана всеобще, как одна из главных опор и задач демократии, и нет недостатка в попытках трактовать отдельные проблемы школы, как основные моменты общей проблемы демократии, — все же глубокое внутреннее сродство, которое существует между педагогической проблематикой школы и политической проблематикой демократии, до сих пор еще не осознано теоретически. В свое время Наторп дал в своей »Социальной педагогике« превосходный анализ пересечения философско-педагогической проблемы с социально-политической. Но анализ этот носил у него слишком отвлеченный характер, и к тому же Наторп не мог предусмотреть ни современного кризиса демократии ни новейшей эволюции школьных систем. Между тем именно это послевоенное развитие представляет особенный интерес: новейшая эволюция школы, в значительной мере отражающая переживаемый современной демократией кризис, обнажает с неожиданной остротой ряд существенных моментов как проблемы школы, так и проблемы демократии и придает тем самым тезису об единстве педагогической и политической проблематики гораздо более конкретный и богатый содержанием смысл. Теория и в данном случае идет вслед за действительностью, оправдывая известное слово Гегеля о том, что сова Минервы вылетает только в сумерки.

I.

Что идея демократии заключает в себе ряд педагогических требований, — это вполне ясно сознавали уже первые представители современного демократического идеала. »Предоставить всем людям средства к тому, чтобы они могли заботиться о своих потребностях, обеспечить свое благосостояние, знать и осуществлять свои права, понимать и выполнять свои обязанности; обеспечить каждому возможность совершенствовать свой труд и способность выполнять общественные обязанности, к которым все призваны правом; развивать во всем их объеме дарования, которыми над-

лила каждого природа, и таким образом сделать реальным признанное законом равенство политическое; — такова должна быть первая цель национального образования. И с этой точки зрения она есть для публичной власти обязанность справедливости«. »Невозможно, чтобы даже равное образование не увеличивало превосходства тех, кого природа наделила более счастливой организацией. Но для сохранения правового равенства достаточно, чтобы это превосходство не влекло за собою реальной зависимости, и чтобы каждый был достаточно образован для того, чтобы самостоятельно и не подчиняясь слепо разуму другого осуществлять права, пользование которыми ему предоставлено законом. Тогда превосходство одних людей не будет злом для других, не получивших тех же преимуществ, но будет содействовать благу всех, и дарования, как и знания, станут общим достоянием общества«. Слова эти из первого мемуара К о н д о р с е, представленного им Законодательному собранию (1792), выражают с особенной ясностью то первоначальное демократическое воззрение, для которого право на образование вытекало из самого существа свободы. Дело в том, что и индивидуалистически настроенные жирондисты и государственники-якобинцы одинаково крепко верили в естественную гармонию между личными правами индивида и общим благом государственного целого, утверждение которой составляло, как известно, исходное положение учения Руссо. В отличие от позднейшего либерализма, который, под впечатлением страшного опыта террора, придал понятию свободы чисто отрицательный характер, первое поколение деятелей французской революции не отрывало положительной свободы от отрицательной. Единство обеих свобод составляло необходимую принадлежность утопической веры их во всемогущество демократической конституции. »Положительная свобода« в смысле положительных притязаний отдельных граждан по отношению к государству, которым соответствует столько же положительных обязанностей государства по отношению к индивидам, непосредственно вытекала для них из »отрицательной свободы«, как суммы тех естественных прав, которые, очерчивая личность каждого человека и гражданина, полагают абсолютную границу вмешательству государства в частную жизнь индивида. Положительное право индивида на образование — наряду с правом на труд — было наиболее очевидным элементом этого расширенного понятия свободы. Формулированное впервые в жирондистском проекте конституции, оно без изменений было перенято оттуда якобинской конституцией 1793 года.[1])

Обеспечить осуществление этого положительного права лица на образование, очевидно, могла только государственная школа. Из многих проек-

[1]) Срв. мою работу »Политические идеи Жирондистов« (»Русск. Мысль«, 1910, окт., и отдельно М. 1917).

тов того времени наиболее значительным проектом государственной школьной организации является бесспорно проект Кондорсе. В математическом уме великого завершителя Просвещения мысль об единой школьной системе, как о главном оплоте демократии, обеспечивающем сразу и свободу индивида и благо целого, получила свое наиболее яркое и наиболее разработанное воплощение. Проект Кондорсе слишком известен, чтобы его следовало здесь излагать подробно.[2]) Мы остановимся только на двух пунктах, имеющих принципиальное значение для всего дальнейшего анализа проблемы. В основе единой школы, как ее мыслил Кондорсе, лежал принцип отвлеченной всеобщности. Правда, из четырех ступеней, на которые в проекте Кондорсе делилась школа (начальные школы — высшие начальные училища — институты — лицеи, по четыре года каждая), »институты«, соответствующие старшим классам нынешних гимназий, и »лицеи«, долженствовавшие заменить упраздненные революцией старые университеты, предполагались все же состоящими из четырех отделений. Но эта дифференциация, в точности отражавшая рациональное строение самой науки, как его представлял себе Кондорсе, распространялась только на обе высшие ступени школы, выходящие уже за пределы обязательного обучения. Собственно же народная школа, та школа, которая именно должна была осуществить демократические начала свободы и равенства, мыслилась, напротив, как принципиально однообразная. Сам Кондорсе, конечно, был очень далек от программы якобинца Лепеллетье, требовавшего, чтобы »все дети Республики подвергались в школах одинаковому обращению, одинаково питались, были одинаково одеты и обучались одному и тому же«. В этой программе он увидел бы гнусную личину и для него »священного принципа равенства« и отшатнулся бы от нее так-же, как он отшатнулся от террора. И все же вместе со всей своей эпохой — он верил в то, что общее школьное образование заключается в усвоении определенного числа одних и тех же элементов, которые в одинаковой степени лежат в основе всякого знания и которые могут и должны быть преподаны ребенку одним и тем же наилучшим рациональным методом. Идея Песталоцци об »элементарном образовании«, как она была понята в особенности его учеником Шмидом и впоследствии развита в целую каноническую систему в методике Гербарта, была в сущности ничем иным, как чисто педагогическим выражением той самой посылки, которая лежала в основе и всей школьной политики Кондорсе.[3])

[2]) Срв. мои »Основы педагогики« (Берлин, 1923), гл. VI, 3 и гл. XII, 5. — Срв. также известную статью П. Наторпа в „Gesammelte Abhandlungen zur Sozialpädagogik", I. Abt. (2 изд. 1921).

[3]) См. об этом мою статью о Песталоцци в N. 24 »Русской Школы за рубежом« (Прага 1927).

Столь же ясно и отчетливо, как строение школьной системы, мыслил Кондорсе и положение единой школы в обществе. Из начала свободы личности, служить которому должна была школьная система, необходимо вытекала для него автономия образовательных учреждений. Вспомним, что — вместе со всей своей эпохой — Кондорсе видел в обществе отвлеченную общность составляющих его граждан и отождествлял его тем самым с государством, как единственно возможным правопорядком. Поэтому автономия школьного дела необходимо должна была представляться ему в виде особой »власти«, которая должна была восполнить собою традиционные законодательную, исполнительную и судебную власти, как независимая от них четвертая власть в обществе-государстве. Согласно проекту Кондорсе, каждая низшая ступень школы должна была управляться непосредственно высшей ступенью школьного организма: так, напр., каждый »институт« должен был управлять приписанными к его округу начальными школами, и, с другой стороны, управление институтами должно было быть поручено советам »лицеев«. Будучи высшими учебными заведениями, эти последние должны были управляться верховной инстанцией внутри образовательного организма — Академией Наук („Société Nationale des Sciences et des Arts"), которая уже, в качестве очага научного исследования, будучи свободна от каких бы то ни было учебных функций, должна была »пополнять себя сама« и пользоваться безусловным самоуправлением. В таком подчинении всего школьного дела в последнем счете »нейтральной власти« Академии, »по самой своей природе стоящей вне политических треволнений, свободной и непрерывной, как сама наука«, Кондорсе усматривал наилучший способ обеспечения автономии образования и тесно связанного с ней права лица на образование.

Эта великолепная в своей геометрической простоте попытка формулировать и разрешить внутреннюю проблематику демократической школы необходимо должна была разделить судьбу всего того рационалистического умонастроения, которое ее породило и которое можно было бы назвать правовым утопизмом. Она разделяла также все социологические и онтологические предпосылки этого мировоззрения. Вера во всемогущество права, во всеспасительную силу »совершенной конституции«, коренилась как у самого Руссо, так и у его позднейших приверженцев, в рационалистическом взгляде на общество, как на отвлеченную общность одинаковых в своем гражданском бытии индивидов. Поскольку одна лишь эта одинаковость принималась во внимание, вся же пестрая материя многообразных социальных содержаний (хозяйственных, религиозных, политических, национальных и т. п.), дифференцирующих общество изнутри, игнорировалась, представлялось вполне естественным не только отождествить правовую форму общества, составляющую вместе с тем и правовую сущность каж-

дого отдельного лица, с государством, не только приписать ей безусловную значимость, но и поверить в ее абсолютную мощь. В основе школьного проекта Кондорсе лежит в сущности все тот же формализм оторвавшегося от материи социальной жизни права. Что ценность права и ценность образования, будучи обе в последнем счете укоренены в идее личности человека, самым тесным образом связаны между собою, что они взаимно обусловливают и требуют друг друга, — это было ясно сознано Кондорсе и выражено им в классически отчетливой математической форме. Но, следуя рационалистическому направлению своего времени, Кондорсе не мог мыслить своей школьной системы иначе, как в схеме отвлеченной механической общности. Отсюда однообразный характер обязательной народной школы, задача которой мыслится, как обеспечение только формального, равного для всех »э л е м е н т а р н о г о образования«. Отсюда также формалистическое понимание автономии образования: внутренняя самозаконность образовательной ценности и педагогического дела мыслится, как подчинение школы одной только »чистой« науке с исключением всякого гетерономного на нее воздействия. Как в первом случае оставалось без внимания различное содержание естественного окружения ребенка, многообразие детских характеров и общественных профессий, точно так-же игнорировал Кондорсе и всю пеструю материю специфических государственных, хозяйственных, религиозных и национальных требований и интересов. Между тем школьное дело в современном обществе давно уже стало объектом ожесточенной борьбы между собою этих более могущественных социальных факторов, только постепенно поддающихся обузданию их правом, по мере того, как оно изнутри пронизывает их своей примиряющей стихией.

Если мы пойдем еще дальше и углубимся в онтологические предпосылки проекта Кондорсе, то мы увидим, что они заключаются в его понятии свободы и личности. Правда, сам Кондорсе постольку вышел уже за пределы чисто субстанциального понимания свободы, поскольку свобода была для него не готовым фактом или завершенной данностью, одинаково отмеренной для всех человеческих существ и раз навсегда очерченной кругом естественных личных прав, а лишь возможностью, или потенцией, подлежащей еще только развитию посредством образования. Этим именно и отличался его демократический либерализм от первоначального либерализма Локка и позднейшего »классического« либерализма Рикардо (так же, как и современного ему либерализма политических сочинений Канта). В основе чисто отрицательного понимания политической свободы, сводившего задачи государства к одной только охране однажды размежеванных правовых сфер отдельных индивидов, лежал (в том числе и у Канта) механический взгляд на свободу, как на прочно отграниченную

сферу активности с готовым, данным содержанием, как на в своем роде неизменную субстанцию. Напротив, расширение отрицательной свободы в положительную, получившее свое самое яркое выражение в понятии права лица на образование, имело своей предпосылкой *новое углубленное понятие свободы*: свобода индивида не столько дана, сколько задана, она есть не готовый факт, а становящийся процесс, творческая сила, могущая одинаково расти и вырождаться. Последнее существо ее есть самобытность, т. е. непроницаемость личности для внешнего произвола, ее способность не быть одним только орудием чужой воли, но пребывать всегда также и самоцелью. Эмпирическое же содержание, охватывающее это формальное непроницаемое ядро личности, текуче, многообразно, изменчиво, в зависимости от различий в социальной обстановке. Подойдя вплотную к этому современному демократическому пониманию свободы, Кондорсе все же не в силах был сделать всех вытекающих из него выводов. Он слишком еще был в плену у рационалистического воззрения на общество, как на простую общность отдельных граждан, этих социальных атомов, находящихся между собою в чисто механическом отношении.

Понимание факта социальной дифференциации было ему еще совсем чуждо. Поэтому также он и не мог преодолеть формалистического понятия равенства. Ибо, если свобода лица есть не готовый факт, а подлежащая развитию потенция или задание, то и равенство не может уже быть более однообразным механическим равенством перед одним и тем же законом, а должно пониматься как »равенство исходного пункта«, или равенство шансов для каждого (**equal chances for everybody**), которое уже более не игнорирует многообразия жизненных условий, а напротив, считается с ними и даже вбирает их в себя, как свою материю. Однако, только современный демократизм явно признал эту перемену в понятии равенства, зачатки которой заложены были уже в понимании Кондорсе. По сравнению с формалистическим пониманием права, как оно характерно для »классического« либерализма, перемена эта бесспорно означает своеобразную »материализацию« права. Для этого нужен был, однако, не только опыт социальной дифференциации, который только 19-й век принес с собою, но и лишь совсем недавно завершившееся вытеснение механистического мировоззрения Просвещения другим более органическим пониманием общества.

Проект единой школы Кондорсе так и остался неосуществленным. Как во Франции, так и в других европейских странах историческая действительность пошла иными путями. Целое столетие должно было пройти, прежде чем право на образование, в виде бесплатной и обязательной народной школы, получило свое законодательное признание и фактическое осуществление: сначала в Пруссии и других немецких землях, затем и

в Швейцарии и скандинавских странах, в Австрии и Венгрии, а к концу столетия во Франции и Англии. Девятнадцатое столетие в существенном выполнило этот завет первоначального демократического идеала, хотя и отбросив те два принципа, которые для Кондорсе непосредственно вытекали из самой идеи демократии. Во-первых, школьное дело большинства европейских государств осталось до самой войны 1914 г. и даже до наших дней в существе своем дуалистичным, весьма далеким от идеала единой школы. Однообразная народная школа, предоставляющая обязательное, но только »элементарное« образование, с одной стороны, и добровольная школа высшего типа,[1]) рассчитанная на подготовку учащихся к университетскому образованию, с другой, представляли собою еще до самого последнего времени две совершенно отделенных друг от друга, даже резко противостоящих друг другу школьных системы. Лишь в результате медленного, хотя и неуклонного развития, постепенное изменение социальной функции различных типов школ привело к некоторому взаимному приближению друг к другу обеих школьных систем. С одной стороны, с количественным и качественным строительством народной школы старшие классы ее, представлявшие собою раньше повторительную школу, в которой еще раз проходилась все та же азбука »элементарного« образования, преобразовывались в своего рода промежуточную или среднюю школу[2]) с расширенной программой обучения, все более и более приближавшейся к программам соответственных классов гимназической школы, что открывало возможность планомерного отбора наиболее одаренных учеников народной школы для продолжения ими учения в школе высшего типа. С другой стороны, чрезвычайный рост числа учащихся этой последней и, соответственно этому, сильное понижение процентного числа поступающих из нее в университет и другие высшие учебные заведения, привело шаг за шагом к преобразованию односторонне »теоретического« учебного плана гимназической школы или, во всяком случае, ко все более частому дополнению его другим учебным планом, носящим уже более практический и самодовлеющий характер (реальные и коммерческие училища). Все это привело к новой и более обостренной постановке проблемы единой школы. Вполне понятно, что на этот раз нельзя уже было удовлетвориться той простой геометрической формой, в которой она была поставлена 100 лет тому назад. Процесс социальной дифференциации, который в течение столь богатого социальной борьбой 19-го века глубоко изменил внутреннюю

[1]) То, что в России называлось средней школой, в целом ряде государств так и называлось »школой высшего типа«: **high school, höhere Schule.**

[2]) В Германии это »высшее начальное училище«, как называлась у нас промежуточная школа, достигшая к началу большевицкой революции, своего особенного развития, так и называется „**Mittelschule**“.

структуру капиталистического общества, вместе с проблемой демократии чрезвычайно усложнил также и проблему единой школы. Испытав в течение минувшего столетия глубокие воздействия со стороны боровшихся за нее общественных факторов — государства, церкви, национальности и, во все возрастающей степени, также и хозяйства, — школа должна в настоящее время утверждать свою самозаконность уже совсем иным образом, чем как представлял себе автономию школы Кондорсе. Подобно тому, как формальная демократия, которая замыкалась в сфере абстрактного »государства«, безразличного к внутренним нуждам »общества«, была подорвана этим самым »обществом« и в наше время »кризиса демократии« не может уже более почитаться состоятельной, — точно также и современная школа только тогда действительно сможет разрешить вытекающую из идеи демократии задачу обеспечения права на образование, если ей удастся так или иначе вобрать в себя многообразную материю общественной жизни. Такое пронизание государства обществом, или вобрание в себя государством усложнившейся материи общественного бытия и составляет, как это было показано мною в другом месте,[3]) подлинный смысл прогрессирующего процесса социализации государства. Точно также и школа стоит в настоящее время перед задачей утвердить свою самозаконность не абстрактно и формально — не против борющихся за нее между собою общественных факторов, а *через них*, восприняв в себя весь тот богатый многообразный материал, который факторы эти привнесли в нее во время своей за нее борьбы. Таким образом, проблематика школьного дела ныне опять таки совпадает с проблематикой демократии. Что успешное разрешение ее идет тем же путем, что и разрешение этой последней, что оно является даже одним из необходимых условий для преодоления демократией переживаемого ею ныне кризиса, — показать это на нескольких ярких примерах новейшей эволюции школьного дела и составит задачу последующего изложения.

II.

Особенный интерес в этой связи представляют новейшие перемены *в американской школьной системе*. Наглядность их только возрастает от того, что Соединенные Штаты были повидимому единственной страной, издавна уже осуществившей частично схему единой школы Кондорсе. Несмотря на чрезвычайное многообразие школьных систем, вызываемое весьма далеко идущей децентрализацией школьного управления, строение американской школы было в основных своих чертах к началу но-

[3]) См. мою работу »Проблема правового социализма«, п. 15 »Государство и общество« (»Совр. Записки«, кн. 30).

вого столетия повсюду одним и тем же. Первую школьную ступень составляла восьмилетняя (семилетняя в некоторых штатах) »элементарная школа« с довольно однообразной учебной программой, которая, поскольку она выходила за пределы чисто начального обучения в т. наз. »трех R« (чтение, письмо, счет), согласовалась в общем с требованиями средней школы, имея таким образом своим содержанием один и тот же »общеобразовательный« материал, долженствующий быть преподанным одинаковым образом каждому учащемуся. Средняя школа (**high school**, т. е. школа высшего типа), несмотря на то, что она еще к концу прошлого столетия была на одну треть школой частной (в настоящее время число учащихся в частной средней школе не составляет и 10 процентов общего числа среднешкольников), строилась принципиально на базисе элементарной школы. Не имея собственных приготовительных классов, она составляла прямое продолжение последней, рассчитанное на 4 года обучения. Несмотря на всеобщее распространение в американской средней школе системы факультативных предметов, все же четырехлетний учебный план этой школы носил в общем весьма однообразный характер, будучи в первую очередь приноровлен к прохождению обычного »общеобразовательного« курса, соответственно требованиям университетского преподавания. Вступительные экзамены колледжей, в особенности колледжей наиболее известных американских университетов, определяли фактически содержание и объем проходимого в средней школе общеобразовательного курса.

К началу текущего столетия фактическое проведение восьмилетнего обязательного обучения могло уже считаться почти окончательно достигнутым, число учащихся в начальной школе достигло, повидимому, своей высшей точки, — и в это самое время в традиционной американской системе единой школы обнаружилось замечательное внутреннее противоречие, начавшее с 1900 года привлекать к себе все сильнее внимание американских педагогов. Стэнли Холлу удалось в 1911 году найти как бы числовую формулу для этого противоречия внутри традиционной обязательной школы, до тех пор более чувствовавшегося, чем ясно сознававшегося. На основе обширного статистического исследования он установил, что из 1.000 детей, поступающих в первый класс элементарной школы, до шестого класса доходит в среднем только 462, а до восьмого уже только 263 учащихся. Из этого числа поступают в среднюю школу только 198, и только 56 учащихся оканчивают школу второй ступени полностью, при чем только небольшая часть окончивших продолжает свое образование в высших учебных заведениях. Таким образом, внутри обязательной школы развивается своеобразный парадокс: обязательная школа принуждает всех детей оставаться в школе в течение восьми лет, но только одна четверть учащихся действительно доходит в течение восьмилетнего срока обязатель-

ного обучения до последнего класса обязательной школы, выходя из школы в жизнь с законченным школьным образованием. Однако, и это относительно законченное образование полностью использовывается только теми немногими учащимися, которые поступают из элементарной школы в среднюю, а оттуда в университет. Большинство же учащихся, выходящих из школы прямо в практическую жизнь, не удовлетворяются в должной мере школой, совершенно игнорирующей их специфические образовательные нужды и потребности. Формальное равенство оборачивается тем самым фактическим неравенством. Только привилегированное меньшинство получает от школы то, что она должна была бы давать всем: подготовку к жизни, соответствующую способностям и будущей профессии каждого. В глазах американских педагогов задача таким образом заключалась в том, чтобы приблизить школу к жизни, пробив ту стену абстрактного однообразия, которую старая традиция »общего образования« поставила между школой и жизнью. Вместо одного узкого выхода в жизнь, ведущего через среднюю школу и университет к т. наз. интеллигентным профессиям, надо создать множество выходов из школы в жизнь. Школа должна вобрать в себя многообразие профессий окружающей социальной среды, принимая во внимание также многообразие психологических типов учащихся, установленное за последнее время столь убедительным образом дифференциальной психологией. Таковы были приблизительно те соображения, которыми руководствовались американские педагоги при преобразовании своей традиционной школьной системы и, в частности, создании со времени мировой войны нового типа школы, т. наз. »младшей средней школы« (**junior high school**).

Эта новая система, нередко называемая американцами »6—3—3 план« в отличие от старого »8—4 плана«, означает уже трехступенное расчленение школьной системы. Вновь создаваемая промежуточная ступень школы (**intermediate education**, как часто называется **junior high school**) соединяет в себе оба высших класса старой элементарной школы с нисшим классом прежней средней школы, что приводит к расширению обязательного обучения на один год. Эта новая средняя (в буквальном смысле слова) ступень школы строится на сведенной к шестилетнему курсу обучения начальной школе (**primary school**), утрачивающей вместе со старым существом и свое старое название »элементарной« школы и в обоих младших своих классах все более и более сливающейся с примыкающим к начальной школе детским садом. В свою очередь она ведет к »старшей средней школе« (**senior high school**), курс которой определяется точно также как трехлетний. Кроме общеобразовательного учебного плана, имеющего своею целью подготовку к дальнейшим учебным занятиям в колледже, она предоставляет учащемуся выбор между множеством учебных планов, но-

сящих более практический характер и таким образом обеспечивающих учащимся непосредственный выход в жизнь. Технически такое множество учебных путей достигается с помощью широко развитой системы избирательных предметов, группирующихся вокруг основного ядра предметов, общих для всех учащихся. К этим последним принадлежат: английский яз., общий курс математики, обществоведение, естествоведение и гигиена, какой-нибудь один вид ручного труда, сельское или домашнее хозяйство, музыка, искусство, география, тогда как специальный курс математики, иностранный язык, коммерческая география, практическая экономика, специальный курс в каком-нибудь ремесле, сельском или домашнем хозяйстве относятся к избирательным предметам. Понятие »посредствующей ступени образования« (intermediate education) имеет, однако, еще особый смысл: младшая средняя школа имеет своей задачей, в качестве промежуточной или посредствующей ступени школы, поставить на педагогически прочное основание отбор наиболее способных учащихся, пригодных к продолжению образования, — задача, бывшая совершенно не по силам старой элементарной школе. Задача junior high school — помочь учащемуся определить его специфическую одаренность и тем же самым содействовать ему в выборе профессии. Это есть школа психологической дифференциации. Сама она в свою очередь ведет к школе профессиональной дифференциации, отчасти начинающейся уже в последнем году обучения »младшей средней школы«, но вполне проводимой лишь на высшей, третьей ступени школы — в примыкающей к ней профессиональной или »старшей средней« школе. Если это новое строение школьной системы и не является еще количественно господствующим, то все же, по общему суждению американских педагогов, оно в скором времени совершенно вытеснит традиционное деление американской школы.

Таким образом через »младшую среднюю школу« дифференциация образовательных возможностей проникает уже и в обязательную школу, — обстоятельство, теснейшим образом связанное с отмеченной нами выше переменой в понятии правового равенства. Как раз на примере школы недостаточность старой идеи равенства, как ее понимал классический либерализм, особенно очевидна. Коренясь в механистическом взгляде на общество, как на простую сумму равных друг другу атомов-граждан, идея эта в действительности вырождается в неравенство, усиливающееся по мере роста социальной дифференциации. Поэтому в новом демократическом либерализме равенство понимается уже более формально[1]) — не как равенство одинакового с о д е р ж а н и я, а как ц е н н о с т н о е равен-

[1]) Срв. подробнее о понятии равенства и свободы в новом либерализме статьи мои »Проблема правового социализма« в N.N. 22—23 »Совр. Записок«.

ство, как равенство формальной задачи, что и находит свое выражение в лозунге »равенство исходного пункта«, или »равные шансы для всех«. В этом смысле и школа не должна преподавать всем детям один и тот же учебный материал, как этого требовал явно Лепелетье, а фактически пыталась делать вся традиция обязательной школы, но должна лишь для каждого ребенка разрешить одну и ту же з а д а ч у: подготовить его наиболее пригодным для него образом к жизни. Тем самым этой новой углубленной идее равенства удается вобрать в себя многообразное содержание жизненных отношений: прекрасный пример того, что противоположность формального-материального есть слишком часто мнимая противоположность. В самом деле, в нашем случае именно более формальное, или более »чистое« понимание равенства обеспечивает как раз большее богатство его содержания, — совершенно так же, как и новая »положительная« свобода, будучи понимаема не как готовый факт, а как в движении находящийся процесс, в гораздо большей степени учитывает конкретное многообразие отдельных личностей и их индивидуальное состояние, нежели это делала »отрицательная« свобода правоверного либерализма.

Новое строение американской школы имеет своей главной целью обеспечить равенство образовательных возможностей, т. е. качественное равенство, или равенство формы образования, а не одного и того же его содержания. И американские педагоги вполне сознают тесную связь, которая существует между новейшей эволюцией их школьной системы и углубленной и расширенной идеей демократии. Согласно определению одного из новейших исследователей »младшей средней школы« (Бриггс), в задачу этой последней входит: »во-первых, завершение целостно-начального образования, во-вторых — обеспечение непосредственных и будущих потребностей учащихся, в третьих — исследование интересов, склонностей и способностей учащихся, в четвертых — предоставление возможностей расширенного обучения по отдельным предметам, в пятых — обеспечение возможности каждому учащемуся выбора профессии, которая по мнению самого учащегося и его родителей, в согласии с данными его школьной работы и психологического исследования, обладала бы максимумом полезности как для него самого, так и для государства«. Таким образом, новая ступень средней школы должна, по мысли американских педагогов, сделаться средоточием психологической дифференциации учащихся, проблема которой тесно связана в практике американской школы с издавна уже укоренившимся в ней применением т. наз. психологических тестов.

Практика тестов в американской школе давно уже утратила свой первоначальный характер чистой психотехники с ее рационалистической утопической мечтой заменить старый »субъективный« способ испытаний учащихся абсолютно »объективным«, ибо количественным, измерением ду-

шевных функций. В практике американских школьных педагогов тесты умственного развития были дополнены т. наз. школьными тестами („tests of achievements"), а затем измерениями и разных других душевных функций (как напр. воли, способности рисования и т. д.), при чем все более и более утверждался принцип, что при психологическом исследовании учащегося допускается пользование лишь таким материалом, который обладает самостоятельной педагогической ценностью. Достаточно взять в руки наиболее распространенные американские сборники тестов, в особенности же сборники разработанных для каждого учебного предмета в отдельности »школьных тестов«, чтобы убедиться в том, что тесты эти суть в настоящее время не что иное, как превосходные практические руководства к контролю успехов учащихся и их »развития« на основе богатого и ценного педагогического опыта. Отнюдь не исключая, конечно, вполне »субъективности« и »случайности« в деле испытания учащихся, эта подробно разработанная испытательная техника обеспечивает во всяком случае гораздо большую объективность и обоснованность результатов при отборе учащихся, чем традиционные »письменное испытание« и »устный опрос«.

Развитие, которое в Америке проделала практика психологических тестов, в высшей степени поучительно. Первоначально тесты носили односторонне интелектуалистический характер, будучи исключительно средствами измерения развития умственной способности детей. Поскольку одаренность интеллектуалистически отождествлялась с развитием умственной способности, на тесты и смотрели, как на средство объективного измерения этой одномерно понимаемой одаренности, и вместе с тем, как на непогрешимое орудие отбора наиболее одаренных учащихся. Как одаренность понималась одномерно, так и отбор этот мыслился »исключающим«, т. е. как допущение наиболее одаренных к продолжению образования и исключение от него всех остальных. Однако, по мере того, как с течением времени тесты все более наполнялись конкретным учебным материалом, превращаясь в средства испытания успехов учащихся (»школьные тесты«, tests of achievements), они утрачивали свой первоначальный характер измерения чисто формальной одаренности. Даже так называемые психологические тесты, проникаясь с течением времени все более и более идеей дифференциальной психологии, ныне перестали уже быть измерением одной только умственной способности. Практическая школьная психология ставит себе ныне главной своей целью охватить многообразие различных типов одаренности, и школа, учитывая это различие психологических типов учащихся, должна стараться удовлетворить все множество вытекающих отсюда потребностей и интересов. Тем самым и отбор из »исключающего« становится »дифференцирующим«. Не исключая никого от по-

вышенного образования, школа дифференцирует своих учеников, приспособливая программу обучения к различным психологическим типам учащихся. Развитие новейшей психологии от »общей« к »дифференциальной« вполне согласуется таким образом с эволюцией, которую претерпела идея равенства в направлении от »формального« к »материальному«. Все это разные стороны одного и того же процесса движения, совершающегося в глубинах современного духа и получившего свое наиболее характерное выражение в новом понимании свободы как творческой активности, понятой одновременно как процесс и как задание.

Опираясь на данные новейшей психологии, новейшая школьная практика вместе с тем вплотную подходит к разрешению той проблематики, которая с течением времени все острее обнаруживается внутри современной демократии. »Дифференцирующий отбор«, осуществляемый единой школой в ее современном понимании, видящий свою задачу не в создании только небольшой »элиты« наилучших, но в отведении каждого на наиболее пригодное для него место внутри народного целого, и тем самым действительно ставящий »настоящего человека на настоящее место«, — это есть единственное, что современная демократия может еще противопоставить ныне своим могильщикам. Все проекты вывести демократию из переживаемого ею сейчас кризиса так или иначе предполагают »дифференцирующий отбор«. Это есть единственное средство уберечь демократию от опасности произвольного партийного отбора и, стало быть, от поглощения ее партийной диктатурой. Что »дифференцирующий« отбор посредством школы стоит сейчас в центре демократической политики, — это мы постараемся показать особо на примере новейшей эволюции английской школьной системы.

III.

В противоположность американской школе а н г л и й с к а я ш к о л а была и до сих пор остается еще существенно дуалистической. Можно даже сказать, что она представляет собою классический пример дуалистической школьной системы. Еще в конце прошлого столетия не существовало ни одной публичной средней школы. Средняя школа (grammar school) не пользовалась поддержкой государства и находилась в общем вне всякого надзора со стороны государства. Отгороженная от народной школы высокой платой за правоучение и составляющими с ней одно целое особыми приготовительными классами, она представляла собою замкнутую школьную систему, совершенно недоступную для учащихся народной »элементарной« школы. Кроме чисто частных школ в Англии издавна существовал ряд автономных средних учебных заведений, представлявших собою

своеобразные самостоятельные юридические лица (**endowed schools**), из которых девять старинных т. наз. „**great public schools**“ (Итон, Гарроу, Уинчестер и др.) составляли особенно избранную категорию школ. В этих старинных школах-общежитиях господствовал совершенно особый коренящийся в древней многовековой традиции дух »либерального« образования и воспитания »»сильной личности«, в котором игра и спорт играли такую же большую роль, как и классические языки. Эта с трудом поддающаяся краткой характеристике педагогическая традиция, являющаяся наибольшим вкладом английской школы в мировую педагогику,[1]) была столь сильна, что она сообщала всей английской средней школе единство направления, несмотря на крайнюю пестроту в учебных планах и программах и даже в числе лет обучения не только в приготовительных классах, но и в самых средних школах в собственном смысле слова. Этой старинной педагогической традицией, с течением времени, однако, выродившейся в социально окрашенный сословный дух, средние учебные заведения и отличались от народной школы, несмотря на то, что в их младших классах преподавался часто тот же самый »элементарный« курс обучения, а, с другой стороны, многие народные школы, как по своему оборудованию, так и по учебной программе своих старших классов весьма близко подошли уже к соответствующим классам средних учебных заведений.

После опубликования школьного закона 1902 г., означавшего репительную победу демократической школьной политики, положение дел начало быстро изменяться. Распространив обязательность обучения до 14-летнего возраста и установив восьмилетний курс обучения в народной школе, закон 1902 года побудил народную школу расширить свою учебную программу далеко за пределы традиционных »трех R« и дополнить ее рядом общеобразовательных и практических предметов. Вместе с тем на место упраздненных им школьных советов (**schoolboards**), имевших право управлять только содержимыми ими начальными школами, он создал настоящие полномочные органы школьной власти на местах, которые должны были быть впредь выделяемы местными самоуправлениями и компетенция которых должна была отныне распространяться на все школы (начальные и средние, публичные и частные), получающие поддержку из государственных средств или средств местных самоуправлений. Наконец, этим местным школьным властям было предоставлено законом 1902 г. право учреждать на собственные средства с государственной поддержкой также и средние школы. Уже в течение ближайшего десятилетия местные школьные власти учредили 330 новых средних школ, и около 50 существовавших

[1]) В новой форме она продолжает жить в немецких сельских школах-общежитиях (**Landerziehungsheime**) и в т. наз. »новых школах«.

ранее школ было принято ими на полное содержание и в заведывание. Если в 1903—04 году общее число признанных государством (efficient) средних школ составляло 482 заведения с 86.000 учащихся, то в 1913—14 году их уже было 1097 с 220.000 учащихся, а в 1925 году число их возросло до 1.435 заведений с 388.826 учащихся. Чтобы оценить все значение этих цифр, надо иметь в виду, что по закону 1902 года субсидия из публичных средств (т. е. из сумм, получаемых посредством налогового обложения) может выплачиваться средним школам лишь по расчету на детей старше одиннадцатилетнего возраста или на тех десятилеток, которые перешли в среднюю школу из школы народной.

Знаменитый закон 1918 года, справедливо названный демократической хартией прав английского ребенка, пошел еще дальше. Закон этот провозгласил общее положение, что »ни один по способностям своим пригодный к продолжению образования ребенок не может быть исключен от среднего образования на том основании, что он не в состоянии вносить плату за учение«. Замечательно, однако, что это требование закона, столь определенно выражающее основную идею единой школы, формально ничего не изменило в традиционном дуализме английской школьной системы. Также и в области школы Англия предпочла пойти не путем формальных конституционных перемен, а путем органического роста, путем постепенного овладения старинных учреждений все более и более широкими слоями народа и постепенного наполнения их новым содержанием. Упомянутое требование закона удовлетворяется чрезвычайно широко поставленной системой стипендий, представляющей собою одну из самых характерных сторон современной английской средней школы. Условия получения стипендии (scholarship), которая большей частью равняется плате за учение, но часто также включает и сумму, потребную на содержание учащегося в общежитии, определяются местными школьными властями, их выдающими, и потому довольно разнообразны. С одной стороны, они зависят от материального положения родителей, с другой — от »способности ученика использовать среднее образование«. Большей частью отбор одаренных производится с помощью конкурсного испытания или, как напр. в Лондонском округе, посредством комбинированного метода оценки, сочетающего результаты экзаменов с отзывом начальной школы и данными психологического исследования. В 1924 г. из 359.000 учащихся средней школы около 30.000, т. е. более одной трети учащихся, фактически пользовались бесплатным обучением. В 1920/21 г. из 95.561 учащихся, поступивших в пользующиеся государственной поддержкой средние школы, 64.000, или полных две трети, составляли бывшие ученики народной школы. Так как на 31 марта 1920 г. в народных школах Англии числилось 661.000 десятилеток, то значит свыше 10% учащихся перешло в этом году из народной

школы в среднюю. Английская средняя школа перестала, таким образом, в настоящее время быть исключительной привилегией т. наз. средних классов, каковой она была в течение 19-го века. Но если она и завоевана сейчас в весьма значительной степени английским рабочим классом, то все же она осталась типической школой »исключающего отбора«. Даже более этого: благодаря все повышающемуся наплыву учащихся элементарной школы в среднюю, эта черта ее в настоящее время, пожалуй, еще усилилась.

Тот же самый наплыв учащихся должен был существенно изменить социальную функцию и, следовательно, также взаимоотношение обеих систем, из которых слагается целое английской школы. Со стороны элементарной школы развитие шло в направлении расширения сети т. наз. »центральных« школ (central school), к учреждению которых впервые было приступлено в 1911 г. сначала в Лондоне, а затем и в других больших городах. Надстраиваясь над шестым годом обучения элементарной школы, эти центральные школы обычно предоставляют своим учащимся четырехлетний курс обучения, могущий быть, однако, продолженным и до 16-летнего возраста. В отношении управления они относятся к элементарной школе, высшую ступень которой они составляют формально. Фактически же они дают своим учащимся повышенное образование, отличающееся от курса обучения в средней школе только своим более практическим уклоном, хотя общая задача школы остается общеобразовательная. К обычным в элементарной школе предметам в программу центральных школ привходят еще: один иностранный язык, стенография, бухгалтерия, хозяйствоведение или расширенный курс естествознания, математика, начертательная геометрия, ручной труд (ремесло для мальчиков и шитье для девочек), домашнее хозяйство, музыка и искусство. Как общее правило, центральные школы предназначаются для более одаренных учащихся элементарной школы, отбор которых производится на основе испытания (часто комбинированного с психологическим исследованием).

Со стороны средней школы развитие шло в направлении сокращения и закрытия приготовительных классов, параллельных первым шести классам элементарной школы. В 1925/26 году число учащихся моложе одиннадцати лет составляло уже только 6,5% общего числа учащихся средних школ. С другой стороны, сильный наплыв учащихся в среднюю школу из новых народных слоев повел к объединению экзаменационных требований, бывших до этого чрезвычайно разнообразными, и к расширению и новому расчленению среднего образования. Как в области элементарной школы, так и для среднешкольного образования государство в Англии устанавливает только некоторый в весьма общих чертах предписываемый минимум предметов обучения, как условие получения школой субсидии из госу-

дарственного казначейства (английский язык и литература, один иностранный язык, география, история, математика, физика и естествоведение, рисование и начертательная геометрия). Более подробно программа обучения определяется экзаменационными требованиями, при чем экзамены производятся вне школы в различных комиссиях, из которых университетским комиссиям принадлежит руководящая роль. Так назыв. »первый школьный экзамен« (**first school examination**), к которому допускаются учащиеся, коим исполнилось полных 16 лет, состоит обыкновенно из испытаний по 5—6 предметам по выбору из трех групп предметов: 1) »английские предметы« (куда относятся также история и география), 2) иностранные языки и 3) естествоведение и математика. Экзамен этот может быть скорее всего приравнен к немецкой »малой матуре«, с тем только различием, что, в случае выполнения учащимся некоторых дополнительных требований, выдержавший его отлично получает право прямого поступления в университетский колледж. По выдержании первого экзамена учащийся может остаться в школе для прохождения высшего курса (**advanced course**), включающего в себя изучение по более специальной программе нескольких предметов по выбору из пяти групп предметов: 1) классические языки и история, 2) новые языки, история и география, 3) математика, 4) естествознание, 5) география, хозяйство и правоведение. Курс этот завершается »вторым школьным экзаменом« (**second school examination**), к которому допускаются учащиеся, коим минуло 18 лет. Выдержание этого экзамена открывает доступ к обучению в университете, при чем, в случае отличных отметок, кандидату зачитывается в колледже полный год. Хотя высший курс в настоящее время получает все большее распространение и фактически введен в большинстве средних школ, все же большая часть учащихся и ныне еще покидает школу после »первого школьного экзамена«.

Таким образом, английская школа являет собою в настоящее время разнообразную и запутанную картину. Особую систему в ней образует публичная элементарная школа, содержимая и управляемая на ⅔ местными школьными властями, а на ⅓ — добровольными (религиозными) обществами на средства, получаемые от налогового обложения (в 50% — из государственного казначейства), под надзором государства. Школа эта охватывает всех детей от 6-и (а в весьма значительном числе также и от 5-летнего возраста) до 14-и лет и расчленяется на три более или менее различающихся между собою ступени: младшую ступень, все более усваивающую методы детского сада, среднюю (от 9-и до 11-летнего возраста) и старшую ступень, которая в больших городах нередко выделяется в особую школу с одними только старшими классами под названием „**non-selective central school**“. К шестому классу (году обучения) элементарной

школы примыкают также описанные выше »селективные центральные школы«, имеющие свою особую повышенную программу обучения, рассчитанную на продолжение образования до 15-ти и даже 16-летнего возраста. Наконец, на старшей ступени элементарной школы надстраиваются до сих пор еще весьма мало посещаемые (все еще на деле не обязательные) дополнительные школы, чрезвычайно популярные и многолюдные вечерние профессиональные классы и сравнительно слабо развитая еще сеть профессиональной школы (**junior technical schools, schools of art** и т. п.). Еще более пестрое целое представляет собою английская средняя школа, внутри которой старинные »публичные школы« и разнообразные частные учебные заведения продолжают играть очень большую роль. Большинство средних школ состоит из 6—7 классов, при чем последние два года образуют высший курс, посещаемый только меньшинством учащихся. Впрочем, число классов в разных учебных заведениях нередко различно вследствие того, что младшие классы образуют иногда самостоятельные приготовительные школы. К системе средней школы относятся также и частные элементарные школы, впрочем с каждым годом все более и более сокращающиеся в числе. Главная масса учащихся переходит из народной элементарной школы в среднюю после 6-го года обучения в 11-летнем возрасте, но переход имеет место также и в 13-летнем возрасте, а иногда также и в возрасте 12-и и 14-и лет.

Это многообразие, являющееся характерной чертой английской школы, есть, повидимому, главная причина той относительной легкости, с какой старые традиционные формы во все большей степени наполняются новым содержанием. Так постепенно, без резкой внешней ломки, формально дуалистическая система английской школы во все большей мере приближается к осуществлению принципа единой школы. Направление, в котором идет это развитие, лучше всего, пожалуй, может быть охарактеризовано практикой лондонского школьного управления. В этом наибольшем из всех английских школьных округов, превосходящем по численности своего населения многие государства Европы, каждому ребенку, учащемуся в элементарной школе, предоставляется возможность подвергнуться между 10 и 11 годами испытанию и, в случае достижения требуемого уровня, принять участие в особом конкурсе. Выдерживающие конкурс наилучшим образом получают стипендию для продолжения образования в одной из средних школ до 16-летнего возраста (**junior county scholarships**), которая, в случае успешной работы стипендиата, может быть продолжена еще на два года для прохождения высшего курса средней школы (**intermediate county scholarships**). Учащиеся, выдержавшие конкурс со второй отметкой, могут поступить бесплатно в охарактеризованные выше »отборные центральные школы« (**selective central schools**), где они остаются до

16-летнего возраста. Все прочие учащиеся переходят из 6-го класса элементарной школы в „non-selective central schools“ называемые также „senior schools“ (старшие школы): это — бывшие старшие классы элементарных школ, соединяемые в Лондоне все чаще и чаще в особые учебные заведения для подростков. С помощью этой практики лондонское школьное управление пытается, оставаясь формально в рамках традиционной системы, осуществить принцип единой школы, столь определенно выраженный в законе 1918 года. Что практика эта протекает вполне успешно, — свидетельством тому может служить докладная записка о реформе школьного образования отроческого возраста (adolescent), опубликованная в 1926 г. специальной комиссией, образованной при министерстве народного просвещения для изучения этого столь осложнившегося вопроса.

Эта во многих отношениях примечательная записка[1]) содержит в себе проект коренной реформы английской школьной системы в направлении единой школы, представляющий собою в конце концов не что иное, как обобщение и систематизирование практики лондонского школьного управления. Если оставить в стороне переходные и исключительные формы школы (как, напр., частные приготовительные классы и старшие классы элементарных школ в отсталых сельских местностях), то проект комиссии можно формулировать следующим образом. Расширенная еще на один год (до 15-летнего возраста) обязательная школа должна по проекту обеспечивать всем детям как начальное (primary), так и среднее (secondary) образование. Нисшую ступень этой обязательной школы составляет »начальная« школа, младшее отделение которой тесно примыкает к детскому саду, старшие же классы включают преподавание и отдельных общеобразовательных предметов, выходящее далеко за пределы традиционных »трех R«, почему и старое название »элементарной« школы заменяется новым названием »школы начальной«. В понятие базирующейся на начальной школе школы средней (secondary), составляющей вторую ступень школьной системы, входят не только старые школы гимназического типа (grammar schools), но и »центральные школы«, которые, под новым названием »реальных школ« (modern schools), выделяются из элементарной школы в самостоятельную ступень. Выделение этой по проекту тоже обязательной сту-

[1]) Записка эта представляет собою большой том, известный под именем „The Hadow Report“, по имени председателя комиссии, сэра Генри Гадоу. Фактически она была составлена проф. Percy T. Nunn. См. о ней рецензию Н. А. Ганца в N. 24 »Русск. Школа за рубежом« (стр. 736 сл.). К обоим этим параграфам ср. также мою работу в V томе „Handbuch der Pädagogik“ (hrsg. von Prof. H. Nohl und L. Pallat, J. Beltz, Langensalza) „Vergleichende Darstellung der Schulsysteme anderer Kulturstaaten“, в которой мною приведен обширный материал по вопросу о преобразовании школьных систем современных государств в направлении единой школы.

пени школы в самостоятельную ступень образования должно, с одной стороны, отвечать все глубже ощущаемому своеобразию отроческого возраста, а с другой — принципу дифференцированной единой школы. »Реальная школа« состоит, согласно проекту, из двух параллельных отделений — »отборного« (selective) и »простого« (non-selective) — и должна стать школой психологической и профессиональной дифференциации. Со своим четырехлетним курсом обучения, принимающим в двух последних классах практический уклон, ориентированный на местных условиях хозяйственной жизни, эта средняя ступень школы имеет своей специальной задачей установить специфическую одаренность каждого учащегося и направить его на наиболее подходящий для него жизненный путь, исправив тем самым недочеты предварительного отбора, производимого по окончании начальной школы (в 11-летнем возрасте) в виде тройного разветвления средней ступени школы на: 1) школу »грамматическую« (гимназию), 2) отборную реальную и 3) простую реальную школу. Поэтому в течение первых двух лет средней ступени учащимся, в зависимости от их успехов и обнаружившихся способностей, предоставляется широкая возможность перехода из одной ветви »реальной« школы в другую и из второго и четвертого класса отборной реальной школы в »грамматическую«. Наконец, на средней ступени школы, завершающейся 10-м (последним обязательным) годом обучения, базируется старшая (двухлетняя) ступень среднего образования, точно также включающая в себя три типа школьного образования: 1) профессиональную дополнительную школу (посещение которой в течение нескольких часов в неделю, по германскому образцу, должно стать обязательным до 17-летнего возраста для всех, не обучающихся ни в каких других школах), 2) профессиональную среднюю школу, главным образом для оканчивающих отборную реальную школу, и 3) старший курс грамматической школы, открывающий доступ в университет.

Производя отбор учащихся, школа таким образом не должна исключить ни одного ребенка и ни одного подростка от продолжения им образования. Тем самым реализуется требование программы трудовой партии: среднее образование для всех (secondary education for all). В отношении продолжительности и уровня преподавания среднее образование должно стать всеобщим правом каждого подростка, тогда как содержание образования сохраняет все свое многообразие, приспособливаясь к различию типов одаренности и профессиональных потребностей. Тем самым »исключающий отбор«, какой до сих пор производила школа, заменяется »отбором дифференцирующим« (selection through differentiation). Это обстоятельство сближает проектируемую английскую »реальную школу« с американской »младшей средней школой«, с тем только отличием, что в Америке разветвление учебного плана имеет место внутри одного и того же

учебного заведения, в английском же проекте, как общее правило, оно производится путем организации различных типов учебных заведений. Если различие это обусловлено различием школьной традиции обеих стран, то совпадение английского проекта с преобразовательным движением внутри американской школы коренится глубоко в духе новой эпохи. Новейшее развитие стоит определенно под знаком сильно прогрессирующей социальной дифференциации, и возрастающее сознание этой дифференциации ведет как в области права, так и в области школы к необходимости все большего учета конкретной обстановки, многообразного содержания человеческой жизни, иррациональной материи человеческой личности. Отсюда знакомая уже нам перемена в идее равенства и свободы, отсюда также повышенный интерес современной педагогики к возрасту отрочества, к той промежуточной ступени школьного образования (intermediate education), в которой скрещиваются проблемы психологической и профессиональной дифференциации.

Тройное различие в социальной функции, выполняемой отдельным индивидом, различие »исполнительного«, »распорядительного« и »творческого« труда, продолжает таким образом сохраняться и в демократическом обществе будущего.[1]) Поскольку единая школа, как она осуществляется ныне в великих англосаксонских демократиях, означает приближение школы к жизни общества и в этом смысле ее »социализацию«, в структуре ее естественно отражается столь существенное для современного общества тройное различие в социальной функции. Тройное разветвление высшей ступени школы, также как и горизонтальное деление школы на три ступени, в особенности, как они проводятся в английском проекте, напоминают известную схему недавно скончавшегося теоретика единой школы, В. Рейна, впервые пытавшегося вывести нормальную структуру школьной системы из упомянутого различия в социальной функции. Не упраздняя этого неотменимого различия в социальной функции, демократический »дифференцирующий отбор« посредством единой школы делает его, однако, текучим, препятствуя окаменению его в сословную или классовую противоположность. Обеспечивая каждому члену общества возможность движения вперед в меру его таланта и достигнутого им уровня свободы, он как бы содействует нормальному кровообращению внутри общественного организма и создает тем самым необходимые предпосылки для образования единого народного целого, могущие с успехом противодействовать т. наз.

[1]) Впрочем — только в еще худшей, искаженной форме — оно продолжает существовать и в т. наз. коммунистическом обществе. Об этом см. мою (совместно с Н. Ф. Новожиловым опубликованную) статью »Десять лет советской школы« в N. 28 »Русской школы за рубежом« (особ. стр. 484 сл.) и мою упомянутую выше немецкую работу в „Handbuch d. Pädagogik“ (гл. III, п. 9).

кризису демократии. Ибо кризис демократии есть в значительной степени продукт застоя внутри общественного целого, вызываемого окаменением традиционных государственных форм, которые не соответствуют уже более структуре современного общества, чрезвычайно усложнившейся в результате возросшей социальной дифференциации. Оба главных симптома этого кризиса, именно переход реальной власти от легальных конституционных органов государства, являющихся, согласно демократической презумпции, органами народной воли, к внеконституционным органам политических партий, так же, как и вызываемое этим обессиление избираемых »народом« конституционных органов и оттеснение их угрожающе ростущей количественно и по значению своему новой бюрократией, коренятся в последнем счете именно в механически-отвлеченной, внутренне не дифференцированной структуре традиционных форм современных демократических государств. Исходя из фикции абстрактного »гражданина« и приходя к фикции всекомпетентных, ибо выражающих якобы самое волю народа, конституционных органов, структура эта не соответствует уже более реальному строению общества, которое с его чрезвычайно далеко пошедшей дифференциацией состоит сейчас не из абстрактных »граждан«, носящих внутри себя одну и ту же готовую »общую волю« народа, а из множества текучих, вклинивающихся друг в друга классов и взаимно обусловливающих друг друга социальных функций. »Дифференцирующий отбор« содействует преодолению демократией ее кризиса не только тем, что, ставя »настоящего человека на настоящее место«, он препятствует угрожающему росту »некомпетентности конституционных органов демократического государства«, но также и тем, что он указывает современной демократии путь ее собственного преобразования в направлении »функциональной демократии«. Ибо эта последняя есть также ведь не что иное, как дифференцирование традиционных органов власти соответственно основным функциям современного общества и приспособление их к этим функциям. Раньше или позже демократия должна будет последовать примеру школы, проблематика которой, как мы видим, совершенно совпадает с ее собственной проблематикой.[1])

Своевременность английского школьного проекта, столь удачно сочетающего потребности времени с национальной школьной традицией, не оспаривается явно ни одной из трех английских партий. Единственное возражение, которое выставляло против него консервативное правительство, было финансового характера: проект предполагает расширение обязатель-

[1]) Намеченные здесь мысли подробно развиты мною в моем труде »Проблемы правового социализма« (см. в особ. п. 3 и 4 части 1-ой и пп. 12—15 части 2-й в »Совр. Записках«, кн. 23, 29, 30, 31).

ного обучения на один год, что не согласуется с проводившейся им »политикой бережливости«. Если до сих пор проведение проектируемой реформы было предоставлено инициативе местных школьных властей, имевших полную возможность следовать практике лондонского школьного управления, то с приходом к власти трудовой партии шансы проекта повышаются. Трудовая партия считает, что задержание подростков еще на один год в школе, сократив предложение труда, позволит сберечь на страховых премиях безработным большую часть той суммы, которая необходима для проведения реформы.

IV.

Если английский план преобразования школьной системы все еще остается проектом, то в Австрии аналогичный проект школьной реформы стал недавно, благодаря энергии Отто Глеккеля и его сотрудников, законом. Австрийская школьная реформа имеет с английской еще то сходство, что, будучи сначала разработана и на опыте испробована (в Вене) социал-демократическими кругами, она в конце концов получила признание и со стороны христианско-социалистической партии и была даже принята как закон консервативным парламентским большинством в момент наибольшего обострения политической борьбы между обеими партиями австрийского парламента (в августе 1927 г.). В австрийской школьной реформе особенно ярко выступает наружу одна еще не достаточно охарактеризованная сторона идеи единой школы, почему мы в заключение и остановимся на ней хотя бы в самых кратких чертах.

Старая австрийская школьная система, заложенная в основах своих в середине прошлого столетия,[2]) была в сильной степени дуалистической. Совершенно замкнутую в себе школьную систему составляла обязательная восьмилетняя народная школа с базирующейся на ней низшей профессиональной и дополнительной (несколько часов в неделю) школой. К пятому году обучения народной школы примыкала также трехлетняя »городская школа« (**Bürgerschule**), обладавшая по сравнению с соответственными классами народной школы (6—8) расширенной учебной программой, а также особым кадром преподавателей отдельных предметов и служившая переходом из народной школы в среднюю профессиональную школу (в том числе и учительскую семинарию), которая в Австрии еще до войны была чрезвычайно высоко развита.[3]) Правда, австрийская сред-

[2]) В настоящее время она сохранилась еще в полной мере в Чехии. См. статью мою »Чехословацкая школьная система« в N.N. 29—30 »Русской школы за рубежом«.

[3]) В особенности широко развита была сеть профессиональной школы кроме Нижней Австрии в Чехии и Моравии.

няя школа — в отличие от прусской höhere Schule — по общему правилу не имела собственных приготовительных классов и, принимая в свой младший класс учащихся 10—11-летнего возраста, она примыкала к 4—5 году обучения народной школы. Но все же учебная программа ее, вводившая уже в самых младших классах обучение иностранным языкам и носившая во всех главных ее типах — классической гимназии, реальном училище и реформированной гимназии с одним латинским языком — отвлеченно-формалистический характер, определявшийся преимущественно требованиями университетского преподавания, резко отличалась от программы старших классов народной школы и школы городской. Переход из этих последних типов школы в школу среднюю был фактически исключен.

Согласно плану Глеккеля эта старая школьная система должна была быть заменена новой, расчлененной на три ступени в четыре года обучения каждая. Первую ступень должна была составлять основная школа, образованная из четырех младших классов прежней народной школы. Вторая (тоже обязательная) ступень под названием »средней школы« (Mittelschule) должна была объединить в себе старшие классы прежней народной школы, городскую школу и нисшие четыре класса гимназий и реальных училищ. И, наконец, третью ступень, под названием Oberschule, должны были составить высшие классы этих последних (со включением новых и реформированием старых вариантов). »Средняя школа« задумана была, как школа психологической дифференциации, и с этой целью в каждой школе предполагалась организация двух ветвей параллельных классов, вернее двух параллельных групп внутри каждого класса (Klassenzüge). Окончившие одну из этих ветвей, объединяющую »учащихся с успешностью ниже среднего уровня«, могли, согласно проекту, поступать в нисшую профессиональную школу или в дополнительную школу (обязательную к посещению в течение одного полного рабочего дня в неделю до 18-летнего возраста для всех, кто не обучается в других учебных заведениях). Окончание второй ветви, объединяющей »учащихся средней и высшей общей одаренности«, должно было открывать доступ в среднюю профессиональную школу или в упомянутую Oberschule и, через последнюю, в университет и другие высшие учебные заведения. »Классные ветви« мыслились по плану Глеккеля принципиально не как отдельные классы, а как приспособленные к различному уровню одаренности учащихся учебные циклы по некоторым предметам (математика, языки), которые должны были быть образованы внутри каждого класса в пределах общего »подвижного учебного плана«. Учебное заведение и преподавательский персонал, физическое воспитание, пение, рисование, ручной труд, религиозное воспитание, наконец, празднества, игры, школьная община остаются при этом общими для обеих ветвей. Тем самым должна была быть обеспечена возможность

исправления первоначального распределения учащихся по обеим классным ветвям, которое должно было производиться не на основании вступительного экзамена, а на основании отзыва основной школы по соглашению с родителями учащегося. В случае более позднего развития одаренности и в зависимости от своих успехов учащийся может быть без большого труда переведен в течение курса »средней« школы из одной ветви в другую, так что окончательный выбор профессии отодвигается до 14-летнего возраста.

Этот план, который был сначала испробован в Вене, где он блестяще оправдал себя на практике, был затем в 1927 году принят как закон австрийским парламентом, правда с одним формально немаловажным отступлением. Закон 1927 года сохраняет наряду со вновь учрежденной им »главной школой« (**Hauptschule**), как им обозначается вторая, средняя ступень Глеккелевского плана, также и младшие четыре класса гимназии, которые, выделяясь в самостоятельную ступень под названием »нисшей гимназии«, продолжают, однако, оставаться объединенными с четырьмя старшими классами гимназии или реального училища в одном и том же учебном заведении под руководством одного и того же директора. Впрочем эта уступка противникам школьной реформы по существу мало что в ней изменила, ибо закон 1927 года одновременно объединил учебный план нисших гимназий для всех четырех установленных им типов средних учебных заведений (классическая гимназия, реальное училище, реальная гимназия, женская гимназия), а также вплотную приблизил (особенно в двух младших классах) их учебный план к учебному плану первой ветви »главной« школы, открыв тем самым возможность непосредственного перехода из этой последней в старшее отделение гимназии. Таким образом, установив на второй ступени тройную фуркацию (первая и вторая ветви главной школы, нисшая гимназия), открывающуюся в возрасте 11-и лет по окончании основной школы и предоставляющую учащемуся в течение всех четырех лет второй ступени возможность исправления первоначального выбора, австрийские школьные законы 1927 года осуществили в основных чертах те самые требования, которые составляют содержание английского проекта школьной реформы.[1])

[1]) Австрийская школьная реформа осуществляет также в сущности тот самый план школьной системы, который был выработан, в согласии с русской педагогической традицией и при участии широких общественных кругов, мин. народного просвещения графом П. Игнатьевым. Согласно этому плану, осуществлению которого помешала большевицкая революция, русская школьная система должна была делиться на три ступени с четырехлетним курсом обучения каждая: 1) начальное училище, 2) высшее начальное училище и младшее отделение гимназии, 3) старшее отделение гимназии. Практика городских самоуправлений Петербурга и Москвы состояла в организации своего рода »от-

Однако, главное своеобразие венской школьной реформы (ибо в действительности эта самая существенная сторона австрийской школьной реформы проведена в полной мере пока еще только в Вене) заключается в точном разграничении и новом понимании специфических задач каждой из трех ступеней, на которые расчленяется единая школьная система, — понимании, идущем глубоко в детали метода обучения. Принцип »синтетического преподавания« (Gesamtunterricht), который на первой ступени школы должен заменить собою традиционный принцип элементарного обучения, коренится в воззрении, что начальное обучение должно исходить не из абстрактных, логически простых элементов, распределенных систематически по отдельным замкнутым в себе учебным предметам, а из живой действительности, непосредственно окружающей ребенка. Так как самодеятельная, еще не вышедшая из пелен игры активность ребенка, поднять которую до ступени настоящей работы и составляет задачу школы, может вполне развиться лишь в близкой ребенку обстановке родной почвы, то преподавание на первой ступени школы должно сосредоточиться вокруг »родины« учащегося. Перед каждой отдельной школой встает тем самым задача вобрать в свою учебную программу на свой индивидуальный лад ту своеобразную »родину«, которая ее окружает, благодаря чему школа и становится впервые »почвенной« в подлинном смысле слова. Во всей школе первой ступени, как целом, должна быть таким образом охвачена и получить свое выражение вся целокупная полнота той »родины«, которая составляет естественную почву вырастающей на ней культуры надора.[2]) — Приспособленность к типу одаренности учащегося составляет последний смысл той идеи »подвижного учебного плана« (beweglicher Lehrplan), который является основным методическим принципом средней ступени школы. Различая между минимальной »обязательной программой« и »расширенным циклом« учебного предмета, школа старается примкнуть активность учащегося, поднявшуюся уже окончательно на ступень работы, хотя бы пока еще только работы урочного типа, к его особым интересам и склонностям, коренящимся в своеобразии его одаренности и его психо-

борных« высших начальных училищ и старших отделений гимназий для наиболее одаренных учащихся начальных и, соответственно, высших начальных училищ.

[2]) Как известно, принцип »синтетического преподавания« под нелепым названием »комплексного метода« был присвоен и советской педагогикой, но в корне искажен в ней марксистским подходом, видевшим в этом методе средство создания т. наз. »пролетарской культуры« и укрепления коммунистической диктатуры. Вырождение комплексного метода прослежено мною в упомянутой выше статье »Десять лет советской школы« (»Русская школа за рубежом«, N. 28, особ. гл. 4). Подробное обоснование »синтетического преподавания« и установление взаимоотношения между игрою, уроком и творческою работой дано мною в моих »Основах Педагогики«, Берлин, 1923, в особ. гл. 3, 4, 10, 11.

логического характера вообще. Таким образом, эта средняя ступень школы учитывает целокупность всех основных типов одаренности и душевного склада, которые составляют психологическую основу культуры народа. Наконец, на высшей ступени школы в основу преподавания кладется принцип »специфического общего образования«. На место энциклопедического идеала какой-то одной общей суммы знания, обладание которой необходимо и единственно только делает человека »общеобразованным«, принцип этот устанавливает множество равноценных, но различных образовательных путей, из коих каждый имеет своим средоточием какую-нибудь одну частную область науки или культуры, усвоение которой, однако, служит исходным пунктом для выработки общего воззрения на мир. Преподавание обращается здесь таким образом к складывающейся уже личности учащегося, в котором, по мере того, как своеобразие естественной одаренности приобретает индивидуальный чекан духовной личности, все больше и больше зреет сознание своего внутреннего призвания или, по крайней мере, наиболее подходящей для него профессии внутри той культурной общности, к которой он принадлежит. Только таким путем обучение сможет разрешить встающую перед ним на этой высшей ступени школы задачу: пронизать активность учащегося юноши, переростающую уже тесные границы чисто урочной работы, началом творческого труда, — единственный способ не заглушить в нем его самодеятельности. Итак, то, что на этот раз школа, как целое, стремится охватить и отразить в своем учебном плане и в своем строении, есть целокупность занятий и профессий, представленных внутри данного народа, как культурного целого.

Итак, единая школа в ее современном понимании есть менее всего школа нивеллирующей одинаковости. Напротив, место старого механического равенства занимает в ней начало органического единства, включающего в себя многообразие конкретных жизненных содержаний. Тем самым начало отвлеченной всеобщности заменяется принципом конкретной целостности, в котором правовое требование равенства сопрягается с признанием фактического многообразия той жизни, которую право призвано регулировать. В трех различенных выше ступенях школьной системы этот принцип конкретной целостности, или всеединства, получает свое тройное осуществление. На начальной ступени школы он проявляется в виде ее краеведческой (или родиноведческой) дифференциации, которая тем более укореняется в ней, чем более проникает в нее начало синтетического преподавания, исходящего из конкретной, окружающей ребенка среды. Школа в целом охватывает тем самым целостность своеобразных географических и этнографических содержаний, образующих как бы естественную основу народной жизни. На второй ступени, которую можно назвать ступенью психологической дифференциации, шко-

ла стремится учесть конкретную целостность психологических характеров, способностей, дарований. Наконец, на третьей ступени, ступени профессиональной дифференциации, перед школой встает опять новая задача: вобрать в себя многообразие конкретных профессий, т. е. целостность проявляющихся в социальной жизни народа культурных содержаний. Так втройне дифференцированная школа становится по истине единым органическим целым, в котором примиряются личный интерес отдельного индивида и общий интерес социального целого, — задача, неразрешимая для начала отвлеченной всеобщности и механического равенства. Ведя отдельного индивида от природного своеобразия его родной среды через признание его психологической особенности к индивидуальности его профессии или призвания, дифференцированная единая школа отводит ему вместе с тем наиболее подходящее для него место внутри народного целого, содействуя тем самым превращению последнего в органическое единство культурного, или духовного порядка. Ибо и народ, как целое, есть точно также менее всего готовый уже, данный факт. Никогда »общая воля« не есть готовая, сама по себе существующая данность. Напротив, перед личностью народа, как и перед личностью отдельного индивида, беспрестанно вновь и вновь встает задача своего самоопределения: в живом потоке исторической действительности каждому народу приходится каждый раз сызнова отвоевывать и чеканить свою волю, обеспечить господство которой в государстве и составляет подлинное призвание демократии.

V.

Обозревая тот путь, который идея единой школы прошла от Кондорсе до наших дней, можно сказать, что это есть путь от отвлеченной механической всеобщности до конкретной целостности. Внутренняя самозаконность школы, которую Кондорсе понимал, как нейтралитет школы по отношению к социальной жизни, как подчинение ее одной только чистой науке, непосредственно управляющей ею, наполнилась в течение более чем столетнего развития богатым содержанием социальной жизни. Из формальной она сделалась в полном смысле этого слова материальной. Борьба, которую в течение 19-го столетия вели за школу государство, хозяйство и другие социальные факторы, принесла свои добрые плоды. Школа вышла из этой борьбы не побежденной. Напротив, в конце концов ей удалось отвоевать и укрепить свою самозаконность, и при том в той самой мере, в какой право, которое ведь так же как и школа непосредственно коренится в ценности человеческой личности, выросло в силу, исподволь изнутри пронизавшую собою все другие социальные факторы, как не отде-

ленная от них, а проникающая материю социальной жизни форма. Таким образом, школа прошла общий с демократией путь. Ибо и демократия ведь точно также становится во все большей степени из чисто формальной демократии социальной, из мнимого господства отвлеченной »общей воли« превращается в »суверенитет права«, которое одновременно и подчиняет своему объективному господству все другие социальные факторы и наполняется их содержанием. И подобно тому как демократия не может уже более замыкаться ныне в безразличном к социальной жизни нейтралитете, точно также и автономию школы нельзя уже более мыслить, как пустой нейтралитет. Идейная родина нейтралитета — абстрактная всеобщность, и в той самой мере, в какой эта последняя есть не что иное, как механическое искажение конкретной целостности, и нейтралитет есть точно также только личина полноты. Что в современных демократиях школьное дело развивается в направлении органической полноты, — это, думается, достаточно показано нашим анализом.

Каковы те конкретные формы, которые должно будет принять это усложненное решение проблемы автономии школьного дела, не должно ли оно будет, в частности, необходимо повести к пересмотру классически-демократического понимания нейтралитета школы по отношению к религии, — рассмотрение этих вопросов выходит уже за пределы настоящего очерка. Здесь, в заключение, отметим только еще один немаловажный момент нашей проблемы. В противоположность нейтралитету, который всегда означает некоторое обеднение, полнота есть богатство. Единая школа в ее истинном смысле может быть достигнута лишь на путях богатства, а не бедности. Не сокращение и упрощение, а строительство и усложнение есть ее подлинный смысл и единственно возможный метод ее осуществления. В частности, поднятие уровня старших классов обязательной школы и преобразование их в специфическую школу отроческого возраста является общей чертой демократической реформы школы, как она проводится на наших глазах в Соединенных Штатах (**junior high school**), в Англии (**central modern school**) и в Австрии (**Hauptschule**). Не с этим ли обстоятельством связан именно тот повышенный интерес к возрасту отрочества, который так характерен для современной педагогики и психологии? И не является ли также движение молодежи, под знаком которого началось новое столетие, выражением все той же современной проблематики?