
Ю. К. ВОЛКОВ

**ФИЛОСОФСКО-СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВАНИЯ «НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ»
В. П. ВАХТЕРОВА**

Василий Порфирьевич Вахтеров (настоящая фамилия его отца, служившего сторожем, вахтером, в арзамасской консистории, была, как считается, Пестровский) родился 13(25) января 1853 г. на южной окраине уездного города Арзамас, входившего в состав Нижегородской губернии. В своих воспоминаниях о детстве Вахтеров сравнивал среду, в которой он жил в пригороде Арзамаса, называемом Бутырками, с нравами «темного царства» А. Н. Островского, где «царят жестокие нравы», где пьяный супруг и отец бьет свою жену и детей и где окружающие думают, что он имеет на это право¹.

В 1861 г. В. П. Вахтеров поступает учиться в Арзамасское духовное училище, в котором его пребывание продолжалось до 1866 г. Школьное учение, по воспоминаниям Вахтерова, интересовало его мало, хотя учился он добросовестно, прежде всего для того, чтобы не быть наказанным в соответствии с весьма жестокими правилами наказаний, существующими в духовных сословных учреждениях того времени². Зато самообразованием Вахтеров занимался постоянно и с большой охотой.

Особую любовь Василий Порфирьевич испытывал к хорошим книгам, которые, по его словам, всегда выводили его из тяжелого состояния безысходной скуки и ужаса перед жизнью³. Неслучайно поэтому одним из самых светлых воспоминаний своего детства Вахтеров называет полученное им право брать для чтения книги из публичной платной библиотеки Крестовоздвиженской церкви, на что он потратил свои первые заработанные деньги. Эта, по выра-

¹ Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики. – 1-е изд. – М., 1913. – С. 508.

² Вахтерова, О. Э. В. П. Вахтеров, его жизнь и работа. – М., 1961. – С. 45.

³ Вахтеров, В. П. Указ. соч. – С. 499.

жению зрелого Вахтерова, «убогая церковная библиотека», открытая в Арзамасе в 1861 г., даже раньше, чем знаменитая Румянцевская библиотека в Москве, дала ему возможность приобщиться к миру художественных произведений русских и зарубежных писателей, а также познакомиться с изданиями научно-популярного характера.

Сформировавшаяся тяга к знаниям становится настолько определяющей в жизненной мотивации будущего ученого-гуманиста, что заставляет 13-летнего подростка оставить свою семью, родной город и пешком отправиться в Нижний Новгород, чтобы в 1867 г. поступить там в духовную семинарию. В 1871 г. Вахтеров сдает экзамен на домашнего учителя, а в 1874 г. заканчивает курсы при Московском учительском институте и становится профессиональным педагогом-организатором, посвятившим свою жизнь делу народного просвещения. Вся последующая профессиональная и общественная деятельность В. П. Вахтерова также представляет собой образец постоянной работы над собой, пример совершенствования через самообразование имевшихся у него творческих и организаторских способностей. Эта черта характера Вахтерова проявилась в том числе в самостоятельном изучении им трудов крупнейших европейских естествоиспытателей, философов и социологов XVIII – начала XX в., идеи которых российский педагог-просветитель использовал в процессе работы над концепцией принципиально нового философско-педагогического учения.

Какие же исходные философско-социологические принципы были использованы Вахтеровым для построения и обоснования общепедагогической доктрины, изложенной им в работе под названием «Основы новой педагогики»⁴, первое издание которой было осуществлено в 1913 г.? Прежде чем ответить на поставленный вопрос, попытаемся хотя бы схематично определить количество и состав основных направлений философско-педагогической мысли, существовавших в России на рубеже XIX–XX вв.

Идейный кризис начала XX в., проявившийся в российском общественном сознании, внешне вполне может быть соотнесен с аналогичными процессами, протекавшими в европейской духовной культуре последней трети XIX столетия. Важнейшей характеристикой указанного социокультурного процесса является переход от традиционных классических форм миропонимания, сложившихся

⁴ «Основы новой педагогики» вместе с ненаписанным вторым томом под названием «Идеалы воспитания» должны были составить, по замыслу Вахтерова, главное содержание проекта альтернативной «эволюционной педагогики».

в рамках эпохи европейского Просвещения, к его новым неклассическим разновидностям. Однако в отличие от достаточно однородных по своему историческому содержанию кризисных проявлений модерна, вызванных последствиями незавершенного двухвекового эксперимента по реализации идеалов европейских буржуазных революций, российский идейный кризис начала XX столетия представлял собой значительно более сложный культурно-исторический процесс. В нем одновременно сохранялись еще не растроченная вера в силу позитивного знания и все более усиливающаяся критика принципа научного оптимизма, интерес к опытному типу знания и чрезмерная умозрительность, консервативность и радикализм, рационализм и иррациональность, крайний секуляризм и глубокая, искренняя религиозность. Так, например, характеризуя особенности русского секуляризма, В. В. Зеньковский отмечал изначально присущую ему противоречивость, благодаря которой, даже срастаясь с крайним и последовательным материализмом, секуляризм «постоянно переходил в своеобразную “новую религию” – в пантеизм, в религиозно-философский имманентизм и даже мистицизм»⁵.

Все перечисленные противоречивые тенденции, породившие идеологический кризис различных форм российского общественного сознания, в полной мере проявились и в сфере человековедческих учений, где они породили разнородную антропологическую дифференциацию. Согласно классификации Б. М. Бим-Бад, в рамках отечественной педагогической мысли начала XX столетия выделялись следующие антропологические направления:

- естественно-научное течение, в основе которого лежало преимущественно биологическое понимание человека;
- социологическое направление, которое выводило человека из социальных целостностей, образованных формами общественного бытия и коллективного сознания;
- антропологическое течение, базирующееся на философских, в первую очередь неокантианских, учениях своего времени;
- педагогическая антропология опытного, «руссоистско-толстовского» толка;
- теологическая педагогика, «провозгласившая базой воспитания учение о человеке как образе Божиим»; а также только еще зарождающиеся коммунистическая и национал-социалистическая педагогики. Первая провозгласила человека носителем социальных, а вторая – расовых свойств⁶.

⁵ Зеньковский, В. В. История русской философии. – М., 2001. – С. 364.

⁶ Бим-Бад, Б. М. Педагогические течения в начале XX века. – М., 1994. – С. 5.

В масштабе подобной классификационной схемы система «новой педагогики» В. П. Вахтерова, казалось бы, более всего соответствует классу естественно-научных антропологических концепций, в значительной степени ориентированных на традиции европейского сциентизма. Однако традиционность и общепризнанность подобного ранжирования оснований вахтеровской педагогики не исключает выделения целого ряда принципиальных моментов, позволяющих говорить о более сложном синтетическом характере мировоззренческих принципов педагогического учения Вахтерова. «Основы новой педагогики» В. П. Вахтерова, на наш взгляд, содержат в себе многие ключевые идеи российской социогуманистики начала XX столетия. Здесь, наряду с естественнонаучными заимствованиями, широко представлены философские, социологические, психологические, опытно-педагогические и другие взгляды на природу и сущность человека. При этом речь всегда идет не о простом пересказе взглядов тех или иных исследователей природы и сущности человека, а о попытках их оригинальной интерпретации, качественно новом синтезе разных точек зрения. В качестве подтверждения данного тезиса сошлемся на мнение известного российского просветителя А. Н. Рубакина, который, отмечая приспособленность книги Вахтерова «к психическому типу русского учителя», одновременно выделял в ней наличие большого числа самых разнообразных «знаний, идей, настроений и всегда прорыв куда-то вперед и вверх»⁷.

Тем не менее использование разных точек зрения, посвященных решению проблемы формирования и развития личности, не заставило автора «новой дидактики» отказаться от поиска такой интегративной общенаучной основы, которая бы выражала, по его словам, идею и дух времени⁸. Как следует из историко-педагогической оценки дидактических инноваций Вахтерова, наиболее заметное влияние на его творчество в целом оказали идеи позитивизма, постепенно распространившего свое влияние на область социально-гуманитарных исследований и претендующего на статус универсального научно-объективного основания. Именно для того, чтобы объединить интуитивно понятые эмпирической педагогикой разрозненные вопросы теории воспитания и обучения, Вахтеров предлагает использовать взятый на вооружение социологами позитивистской направленности принцип эволюционизма, расшири-

⁷ Вахтерова, О. Э. Указ. соч. – С. 326.

⁸ Вахтеров, В. П. Указ. соч. – 1-е изд. – С. 8.

тельно толкуя его не просто как имманентное биологическое стремление индивида и рода к саморазвитию, но также и как прогрессивный исторический процесс⁹. Хотя в отзывах на вышедшее в 1913 г. первое издание книги Вахтерова подчеркивалось, что идея развития как основа воспитания, с точки зрения специалистов, изучавших соответствующую английскую и американскую литературу, не нова, однако талантливая популяризация этой идеи еще не сделалась достоянием учительских масс¹⁰.

Разумеется, было бы в корне неверным отрицать тот факт, что идея развития, послужившая теоретико-методологическим базисом «Основ новой педагогики», ранее не была известна педагогам-теоретикам. Однако речь в данном случае идет об онтогенетических особенностях формирования индивидов, что полностью соответствует основным положениям теории эволюционного развития живых организмов, разработанной в трудах таких авторитетных естествоиспытателей XIX в., как Ч. Дарвин и Э. Геккель. Поэтому можно с полной определенностью утверждать, что, обозревая различные аспекты теории эволюции¹¹, В. П. Вахтеров, в отличие от существующей педагогической традиции онтогенетической интерпретации принципа развития, большое внимание уделяет филогенетическим аспектам процесса поступательного движения. С этой целью Вахтеров обращается к философско-социологическим трактовкам идеи общественного прогресса, которые он находит в учениях Тюрго, Кондорсе, Канта, Гегеля, Конта, Спенсера¹². Тем более что основания для подобной трактовки принципа развития уже были заложены в традициях европейской социогуманитаристики.

Идея социального эволюционизма, добившаяся наивысшего авторитета в конце XIX – начале XX в., как кажется на первый взгляд, под влиянием учения Ч. Дарвина, на самом деле существовала давно и независимо от теории естественного отбора. Элементы социального эволюционизма в его конкретно-исторической форме развивали Вико, Монтескьё, Гердер, Гегель и другие философы, решавшие проблему направленности социальных изменений. Более того, многие понятия эволюционной биологии («борьба за существование», «конкуренция», «прогресс» и др.) вышли из соци-

⁹ Джуринский, А. И. История педагогики. – М., 2000. – С. 361.

¹⁰ Вахтерова, О. Э. Указ. соч. – С. 323.

¹¹ Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики. – 2-е изд. – Арзамас, 2007. – С. 152–155, 163–171.

¹² Там же. – С. 148–152, 157–158.

ально-исторических приложений эволюционизма, обеспечив тем самым условия для быстрой адаптации дарвинизма в области общественных наук¹³. Лишь позднее позитивистски ориентированная социология, столкнувшись с качественно новой, сложной и ускользающей от метафизического понимания реальностью зрелого индустриального общества, переставила акценты, уподобив социум биологическому организму. При этом органическая метафора общественной жизни применялась не только для объяснения особенностей строения и функционирования социумных образований, что, в общем, не противоречило гомеостатической природе открытых саморегулируемых систем, но также начала распространяться на процессы социокультурных трансформаций. Эта наиболее важная часть методологической программы концепций социологического эволюционизма включала в себя следующие основные положения: 1) признание общей необходимой и естественной логики в цепи повседневных разворачивающихся событий; 2) представление о целостностной, органически подобной природе объекта изменений; 3) изменения рассматривались как линейные, поступательные, необратимые, без радикальных ускорений и провалов и легко делимые на четко различимые фазы развития; 4) внутренние импульсы развития связывались с эндогенной человеческой потребностью в самореализации¹⁴.

Кроме того, в трудах классиков социологического эволюционизма и их последователей обязательно использовалась заимствованная из трудов просветителей XVIII столетия идея общественного прогресса, основанная на вере в безграничность совершенствования человеческих способностей. Именно эта весьма привлекательная гуманистическая идея, которая в социологии начала прошлого века интерпретировалась как внутренний импульс развития и эндогенная человеческой потребностью в самореализации, прекрасно дополняла позитивистскую по самой своей сути доктрину социального эволюционизма.

Можно предположить, что идея тождества эволюционных изменений и прогресса оказала особое влияние на концептуальный выбор Вахтерова. На это противоречие рационального позитивистского подхода в сочетании с почти «евангелической» верой в «великое шествие прогресса» указывали многие рецензенты «новой

¹³ Современная западная социология: словарь. – М., 1990. – С. 406.

¹⁴ Штомпка, П. Социология социальных изменений. – М., 1996. – С. 145–146.

педагогики»¹⁵. Отмечал это и сам создатель теории «педагогического эволюционизма». «Если бы я был художником слова, – отмечал Вахтеров, – я написал бы утопию вроде Т. Мора... но в основу всего я положил бы могущество рациональной педагогики»¹⁶.

В этой связи остановимся более подробно на главных источниках вахтеровской концепции «педагогического эволюционизма».

Синтетическая теория Г. Спенсера – один из главных социально-мировоззренческих источников учения В. П. Вахтерова. В то же время, оставаясь последовательным гуманистом, Вахтеров не акцентирует внимание на социал-дарвинистской стороне эволюционной доктрины Г. Спенсера, используя в своем описании будущего лишь историко-типологическую схему его социальной динамики¹⁷. Как полагает в этой связи Вахтеров, в будущем до тех пор, пока не появится новый, неизвестный нам лучший тип общества, всемирным типом станет промышленно-трудовой образец общества. Поэтому педагоги должны развивать в своих учениках гуманные качества, присущие этому типу общества: трудоспособность, выдержку, уравновешенность, любознательность, любовь к науке, технике и искусству. Указанные качества человека индустриального общества Вахтеров противопоставляет социально-психологическим особенностям людей общества военного типа, в котором развитие праздности и жестокости сочеталось с высочайшей разрушительной энергией¹⁸.

Не обошел своим вниманием В. П. Вахтеров имена таких крупнейших представителей «практической антропологии», как Ж. Ж. Руссо и Л. Н. Толстой¹⁹. Их жизненный путь создатель «новой педагогики» использует для подтверждения мысли о непрерывности процесса развития, в котором сохраняются все предыду-

¹⁵ Вахтерова, О. Э. Указ. соч. – С. 326.

¹⁶ Там же. – С. 324.

¹⁷ Спенсер, Г. Синтетическая философия. – Киев, 1997. – С. 355–361.

¹⁸ Вахтеров, В. П. Указ. соч. – 2-е изд. – С. 185.

¹⁹ Следует отметить, что различные аспекты мировоззрения Л. Н. Толстого рассматривали в своих трудах многие представители отечественной социальной философии и философской антропологии начала XX столетия. Однако в отличие от представленной в «Основах новой педагогики» попытки объективного анализа основных этапов жизни Л. Толстого такие исследователи жизни и творчества писателя, как Н. Бердяев, И. Ильин, П. Новгородцев, критически рассматривают различные стороны толстовского учения (см., например: Бердяев, Н. А. Духи русской революции // Из глубины. Сборник статей о русской революции. – М., 1991. – С. 277–285; Ильин, И. А. Погребение набальзамированного толстовства // Вопросы философии. – 1992. – № 4. – С. 84–107; Новгородцев, П. И. Об общественном идеале. – М., 1991. – С. 181–197).

щие состояния, а бессознательные импульсы подкрепляются сознательными целями совершенствования личности.

Претендующий на строгую рациональность и доказательность логический стиль изложения главного произведения В. П. Вахтерова не запрещает обращения к творчеству мыслителей, изучавших явления сугубо иррационального характера. Так, например, рассуждая об источниках развития, В. П. Вахтеров ссылается на мнения таких авторитетных защитников принципа иррационализма, как Гете, Шопенгауэр, Гефдинг²⁰. Более того, вся четвертая глава «Основ новой педагогики» целиком посвящена роли бессознательного в развитии. В то же время Вахтеров отмечает отсутствие какого-либо метафизического содержания в рассматриваемом им понятии бессознательного²¹. В этой связи он ссылается на предположение Вундта о наличии первоначальной целесообразности в актуально бессознательных действиях, которые приобрели свой рефлексивный характер и сделались бессознательно-привычными лишь в силу отсутствия необходимости в дополнительных усилиях разума²².

С другой стороны, исключительная сила самопроизвольных устремлений к развитию позволяет Вахтерovu сделать вывод о досознательной природе первичной потребности в развитии. Это стремление, по его словам, проявляется не только на клеточном уровне, но также в витальных потребностях, импульсах и вожделениях человеческого организма²³. Сознательное и бессознательное, по мнению Вахтерова, тесно переплетаются в сложных и многоуровневых формах и фазах развития всего живого, включая уровень человека, поведение которого не является целиком сознательным либо полностью бессознательным. В некоторых фазах развития на первый план выходят инстинкты, чувства и воля, в других состояниях главную роль выполняют сознание и воспитание. При этом сознание может стимулировать бессознательную деятельность, в то время как за самыми сложными нравственными критериями поведения могут скрываться такие простые «животные» чувства, как удовольствие, страдание и страх. Именно эти чувства, полагает Вахтеров, в своем большинстве стимулируют и направляют

²⁰ Вахтеров, В. П. Указ. соч. – 2-е изд. – С. 205, 241.

²¹ Там же. – С. 319.

²² Там же. – С. 322.

²³ Там же. – С. 335–336.

сознательную активность человека и одновременно являются показателями нормальности или аномальности развития ребенка²⁴.

Особое место в вахтеровской трактовке закона развития занимает понятие целенаправленности поступательного движения, которое оставляет возможность для предположений типа неовиталистской энтелехии, согласно которой движением живого управляет нематериальный фактор²⁵. Категорически отвергая мистические толкования принципа телеономии, Вахтеров считает вполне достаточным для объяснения целесообразности прогрессивного развития живого объективных данных эволюционной теории, а также субъективного стремления к развитию, присущего каждому индивиду. Даже существование таких нецелесообразных явлений, как бессознательные действия, уродства и несовершенства, не могут, по мнению Вахтерова, опровергнуть всеобщность телеономии. Развитие, считает Вахтеров, всегда предполагает наличие несовершенства. В противном случае прогресс должен будет прекратиться в силу своей объективной бесполезности²⁶.

Рассматривая способность к саморазвитию как наиболее важную сущностную характеристику индивидов, Вахтеров приходит к признанию онтологической самоценности личности воспитываемого, повторяя, по существу, главный тезис моральной философии Канта. В то же время признание объективной природы способности к саморазвитию требует, по мнению Вахтерова, закрепления права на развитие. Он отмечает в подготовительных материалах к «Основам новой педагогики»: «Ребенок – вот цель, а государство, семья, школа – только средства. И все средства должны быть направлены на то, чтобы... каждому ребенку было обеспечено полное и гармоничное развитие всех его дарований...» Даже учитель в такой системе оценок Вахтерова, несмотря на его постоянную заботу об учителях, которых он называл «главными архитекторами здания народного образования», понимается лишь как «тот, кто призван защищать право ребенка на развитие». «Ведь помощь следующему за нами поколению в его стремлении к развитию, – говорил Вахте-

²⁴ Вахтеров, В. П. Указ. соч. – 2-е изд. – С. 357–368.

²⁵ Диалектика живой природы / под ред. В. Н. Дубинина, Г. В. Платонова. – М., 1984. – С. 35.

²⁶ Вахтеров, В. П. Указ. соч. – 2-е изд. – С. 317.

ров, – составляет столь высокую задачу, что перед ней бледнеют все остальные»²⁷.

В «Основах новой педагогики», идейный пафос которых составляет либеральный призыв к замене всего консервативного прогрессивным, Вахтеров как сторонник идеи социального прогресса подвергает резкой критике отсталость, присущую российской официальной педагогике²⁸. Более того, в трактате Вахтерова можно также найти идеи, общая тональность которых близка мировоззренческим принципам социалистической идеологии. В частности, В. П. Вахтеров отмечает соответствие двух противоположных взглядов на природу человека – консервативного и прогрессивного – социальному положению и экономическим интересам защитников указанных точек зрения. Последовательно демократичен российский педагог и в своих выводах, касающихся классово-исторической оценки содержания образования, которое, по его словам, долгое время было «уделом только высших классов, существовавших за счет рабов, передавших последним всю практическую работу, презиравших такой труд и оставивших себе лишь чистую науку, чистое искусство и знания, требуемые модой и высоким общественным положением»²⁹.

Таковы основные философско-социологические влияния, послужившие основанием новаторской для своего времени педагогической системы В. П. Вахтерова, в которой нашли отражение идейные противоречия сложного и многогранного процесса формирования в России начала XX столетия нового типа гуманистического мировоззрения, основанного на вере в прогресс, мечте о будущей расе гениев и глубоком чувстве любви ко всему человечеству.

²⁷ Вахтерова, О. Э. Указ. соч. – С. 327.

²⁸ Вахтеров, В. П. Указ. соч. – 2-е изд. – С. 207–213. В связи с подобной критической оценкой Вахтеровым российской официальной педагогики в качестве дополнительного материала укажем на следующие факты его биографии. Хотя создатель «новой педагогики» занимал различные инспекторские должности в Министерстве народного просвещения, включая должность инспектора народных училищ Москвы, отношение к нему властей всегда носило настороженный характер, вплоть до обвинений в неблагонадежности и увольнения со службы в 1896 г. После Февральской и Октябрьской революций 1917 г., убедившись в бесплодности попыток возрождения Всероссийского учительского союза, Вахтеров также отказывается занять какой-либо пост в правительственных структурах и вплоть до конца своей жизни, завершившейся 3 апреля 1924 г., занимается преимущественно лекционно-просветительской деятельностью на педагогическом факультете 2-го МГУ и на курсах подготовки и переподготовки учителей.

²⁹ Там же. – С. 207–208.