

УДК 327(44+73=470)

doi 10.17072/2219-3111-2022-1-172-183

Ссылка для цитирования: Морозова А. Ю. «Педагогика угнетенных» по-русски: Александр Богданов и Паулу Фрейре // Вестник Пермского университета. История. 2022. № 1(56). С. 172–183.

«ПЕДАГОГИКА УГНЕТЕННЫХ» ПО-РУССКИ: АЛЕКСАНДР БОГДАНОВ И ПАУЛУ ФРЕЙРЕ

А. Ю. Морозова

Институт российской истории Российской академии наук, 117292, Россия, Москва, ул. Д. Ульянова, 19
allamorozova1992@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2330-3795

Статья посвящена сравнительному анализу педагогических идей А. Богданова и П. Фрейре, в ходе которого автор приходит к выводу, что принципы организации обучения в задуманном Богдановым Пролетарском университете, партийных школах для рабочих на Капри и в Болонье, которые он рассматривал как прообраз этого университета, очень близки основам «педагогика угнетенных» П. Фрейре. При этом ни сам П. Фрейре, ни исследователи его творчества не упоминают А. Богданова в числе его предшественников или вдохновителей. В статье отмечается, что отправные точки для формирования основных принципов обучения, предложенных Богдановым и Фрейре, были сходными. Ими были кружки, в которых взрослые работающие люди постигали основы грамоты – общей (в случае Фрейре) и социально-экономической (в случае Богданова). Педагогические идеи Богданова вытекали из его теории пролетарской культуры. Богданов считал, что первым этапом социалистической революции должна стать идейная революция в рабочем классе, и лишь после этого пролетариат может стать во главе революции социальной. Аналогичным образом рассуждал Фрейре. Исходя из того что подчиненное положение угнетенных обуславливается их объектностью, он полагал, что «они должны отказаться от позиции вещей и начать бороться как люди». При этом «они не могут влиться в борьбу в качестве объектов, чтобы *позднее* стать людьми». В статье также прослеживается филиация идей, лежащих в основе образовательных концепций Богданова и Фрейре, и показано, что сходные, хотя и не идентичные, богдановским и фрейрерианским взгляды в контексте развития идей «педагогика сотрудничества» развивали такие разные теоретики и практики педагогики, как Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, А. Грамши.

Ключевые слова: А. Богданов, П. Фрейре, «педагогика угнетенных», педагогика сотрудничества, пролетарская культура, пролетарский университет.

Знаковая книга бразильского педагога и психолога Паулу Фрейре (1921–1997) «Педагогика угнетенных» (Фрейре, 2018) была издана на русском языке сравнительно недавно. Впервые она вышла в свет в Португалии в 1968 г., в 1970 г. была переведена на испанский и английский языки и только в 1974 г. в условиях ослабления авторитарного режима была опубликована в самой Бразилии. Содержание и идея этой книги значительно шире ее названия. Как справедливо отмечает Д. Мачедо в предисловии к изданию, посвященному пятидесятилетию первой публикации этой книги, «“Педагогика угнетенных” была написана в основном не с целью предложить новую методологию (что противоречило бы представленной автором критике стереотипных моделей образования), а с целью простимулировать развитие освободительного образовательного процесса, который бросает ученикам вызов, призывает их к действию и требует, чтобы при помощи грамотности и критического мышления они учились изменять мир, в котором живут, вдумчиво и критически его оценивая; чтобы они могли выявлять разногласия и противоречия, присущие отношениям между угнетателями и угнетенными, и противостоять им» (Фрейре, 2018, с. 3–4).

Более того, образование в концепции П. Фрейре «понимается скорее как социальная освободительная сила, чем конкретное учреждение или система», а «принципы, средства и результаты “образования по Фрейре” являются политическими: а) результат – общество, свободное от угнетения; б) средство – революционный учитель в условиях “проблемного образова-

ния” и равноправного диалога как “радикальная необходимость каждой подлинной революции”» [Кохан, 2018, с. 60].

По мере углубления в эту книгу меня все сильнее охватывало ощущение *déjà vu*. Первой ассоциацией была «педагогика сотрудничества», в 1980-е гг. предлагавшаяся учителями-новаторами (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Т. И. Гончарова, И. П. Иванов, Е. Н. Ильин, В. А. Караковский, С. Н. Лысенкова, Б. П. Никитин, Л. А. Никитина, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинин и др.) и пропагандировавшаяся известными публицистами В. Ф. Матвеевым и С. Л. Соловейчиком [Гребенкина, Копылова, 2009].

Но книга Фрейре – это не методические указания для обучающихся, она полна революционного пафоса, обращенного не только к педагогам, но и к учащимся, которыми в его практике были взрослые люди. В предисловии к первому англоязычному изданию (1970) Р. Шолл подчеркивал, что в своих построениях Фрейре «отталкивается от одного основополагающего тезиса: онтологическое (как он сам его называет) предназначение человека заключается в том, чтобы быть Субъектом, который воздействует на окружающий мир, меняет его и, делая это, неизменно приближается к возможности жить более полной и богатой жизнью – как индивидуально, так и коллективно. С этим связано убеждение Фрейре (которое сейчас подтверждается обширным накопленным опытом) в том, что каждый человек, каким бы “невежественным” или погруженным в “культуру молчания” он ни был, способен взглянуть на мир с критической точки зрения, вступая в диалог с окружающими» (Фрейре, 2018, с. 26).

А это рождает уже совсем другие ассоциации... Речь идет об идеях А. А. Богданова (настоящая фамилия – Малиновский) (1973–1928) – российского философа, экономиста, политического деятеля, автора всеобщей организационной науки – тектологии – и теории пролетарской культуры. Любопытно, что оба мыслителя используют схожие образы, в частности образ призрака или вампира. У Фрейре это «остатки мифов, существовавших в старом обществе», которые «продолжают жить и в новом... и препятствуют возведению нового общества», через которые «общество угнетения продолжает свою захватническую деятельность» (Фрейре, 2018, с. 93). У Богданова речь идет о «вампиризме идеологических норм, переживших свой жизненный базис» (Богданов, 2003, с. 259), о том, что старый мир «сотворил вампира по внешнему образу и подобию своего врага и послал его бороться против молодой жизни. <...> Он проникает в ряды борцов, присасывается к тем, кто не разгадал его под его оболочкой и иногда достигает своей цели: превращает вчерашних полезных работников в озлобленных врагов необходимого развития пролетарской мысли» (Богданов, 1910, с. 223).

Но гораздо важнее, что принципы организации обучения в задуманном Богдановым Пролетарском университете и партийных школах для рабочих на Капри и в Болонье, которые он рассматривал как прообраз этого университета, очень близки основам «педагогика угнетенных» П. Фрейре.

Однако, говоря об этой близости, необходимо отметить, что ни сам П. Фрейре, ни исследователи его творчества не упоминают А. А. Богданова в числе его предшественников или вдохновителей. Так, П. Фрейре среди представителей философских концепций, которые оказали влияние на его творчество, называл «Сартра и Мунье, Эриха Фромма и Луи Альтюссера, Ортега-и-Гассет и Мао Цзэдуна, Мартина Лютера Кинга и Че Гевару, Унамуно и Маркузе». По мнению У. О. Кохана, «философские и теологические источники концепции Фрейре хорошо изучены» [Кохан, 2018]. Исследователи отмечают влияние Симона Вейля, Г. В. Ф. Гегеля, А. Грамши, Ф. Феррера, В. И. Ленина, К. Маркса, Ж. Ж. Руссо, Ж. П. Сартра [Фролов, Иллалдинова, 2019, с. 5]. В литературе также отмечается, что «само мышление П. Фрейре испытало влияние разнородных интеллектуальных традиций. Диалогическая модель складывалась под воздействием неотомистской концепции интегрального гуманизма Ж. Маритена, персонализма Э. Мунье, экзистенциализма М. Бубера, неомарксизма А. Грамши и Ю. Хабермаса» [Бухараева, 2001, с. 122].

Исходя из этого, можно предположить, что Фрейре не был знаком с идеями Богданова, а, скорее всего, вообще не слышал о них. Тем интереснее будет провести сравнительный анализ их педагогических взглядов, а также проследить филиацию идей, лежащих в основе их образовательных концепций. В данной статье мы постараемся показать, что сходные, хотя и не идентичные, богдановским и фрейрерианским взгляды в контексте развития идей «педагогика со-

трудничества» развивали такие разные теоретики и практики педагогики, как Н. К. Крупская, А. С. Макаренко, А. Грамши. Исследователи обращали внимание на сходство теорий пролетарской, или новой культуры Богданова и Грамши [Андреанова, 2009; Морозова, 2020], а также проводили параллели между социально-педагогической концепцией П. Фрейре и педагогикой А. С. Макаренко [Sauer mann, 1992].

Любопытно, что отправные точки для формирования основных принципов обучения, предложенных Богдановым и Фрейре и отчасти Н. К. Крупской, были похожими. Это были кружки, в которых взрослые работающие люди постигали основы грамоты – общей (в случае Фрейре и Крупской) и социально-экономической (в случае Богданова).

В декабре 1894 г. студент Московского университета Александр Малиновский за участие в студенческом движении был на три года выслан в Тулу и подчинен «негласному надзору и временному наблюдению» (ГАРФ. Ф. 102. ДП–3. 1894. Д. 1570. Л. 1 об.–2). В Туле Богданов познакомился с рабочим Иваном Савельевым, который организовал кружок из рабочих Оружейного и Патронного заводов и самоварной фабрики и привлек к преподаванию в этом кружке высланных студентов В. А. Руднева и Малиновского, а также учителя И. Скворцова.

Занятия в рабочих кружках оказали большое влияние на формирование мировоззрения Богданова. Впоследствии он писал: «Полная невозможность за короткое время передать слушателям фактический материал во всех областях, которые вызывали их живой интерес, вынудила лекторов сосредоточивать содержание своих ответов на методологии тех наук, о которых приходилось давать понятие юным вопрошателям. При этом оказывалось, что их занимает и привлекает всего более не специализированный характер различных методов, а напротив, их взаимная связь, то, что в них находится общего и сходного» (Богданов, 1911а, с. 72).

Подчеркивая значение занятий в рабочих кружках для формирования его собственного мировоззрения, Богданов вспоминал, что «на этой работе в 1896 г. пришел от народовольческих идей к социал-демократизму; а из лекций в кружках составилась “Краткий курс экономической науки”». Эта книга, вышедшая в 1897 г., имела большой успех, выдержала много переизданий.

Встреча с тульскими рабочими способствовала складыванию глубокой убежденности Богданова в том, что пролетариат является тем классом, который встанет во главе кардинального переустройства общества и построения социализма не только потому, что к этому его толкает его экономическое положение в капиталистическом обществе и социально-экономическое развитие общества в целом, но и потому, что он обладает внутренними потенциями, позволяющими ему выполнить эту грандиозную задачу.

Впоследствии, развивая идею Пролетарского университета, которая, в свою очередь, логично вытекала из его концепции пролетарской культуры, Богданов подчеркивал его генетическую связь с тульскими рабочими кружками и с Каприйской и Болонской партийными школами для рабочих (Богданов, 1918). Он даже считал, что занятия в кружках были первым курсом его собственного Рабочего университета (Богданов, 1924, с. 241).

Истоки идей Фрейре лежат в его занятиях в «культурных кружках», как назывались небольшие образовательные группы для взрослых крестьян и рабочих, возникавшие в 1960-е гг. на северо-востоке Бразилии. В них учащиеся овладевали, прежде всего, навыками чтения, письма и счета, что было крайне актуально, так как к этому времени более половины населения Бразилии было неграмотно. Однако сам Фрейре предпочитал не называть эти занятия «уроками грамоты», с одной стороны, потому что многие ученики стеснялись своей неграмотности, с другой – потому, что он «ставил перед собой куда более амбициозную задачу: воспитать в своих учениках политическую сознательность и свободу», подготовить к сознательному голосованию на президентских выборах, право на участие в которых имели только грамотные граждане Бразилии. Мечтой Фрейре была организация в Бразилии 20 000 «культурных кружков», что позволило бы вовлечь в них все неграмотное взрослое население страны [Ученик – не свинья-копилка, 2021]. К несчастью, этой его мечте не суждено было сбыться: после военного переворота 1964 г. его идеи были сочтены опасными для государства, сам он был арестован, а после освобождения покинул страну. Уже в тюрьме он начал писать свою первую книгу «Образование как практика свободы», опубликованную в 1967 г.

В «вечерне-воскресной» школе для рабочих на окраине Петербурга начинала свою педагогическую деятельность и Н. К. Крупская, которая наряду с чисто образовательной вела и активную политическую работу среди своих учеников. За пять лет работы в этой школе она пришла к выводу, что «нельзя механически переносить в школу взрослых методику занятий с детьми, нельзя игнорировать большой практический и жизненный опыт взрослых учащихся» [Грохольская, 2019, с. 24]. (Отметим попутно, что в литературе освещается преимущественно та часть педагогического наследия Крупской, которая касается работы с детьми и подростками, а ее взгляды на образование для взрослых почти не попадали в сферу внимания исследователей.)

Педагогические идеи Богданова вытекали из его концепции пролетарской культуры, лозунг которой он впервые сформулировал в платформе группы левых большевиков «Вперед» «Современное положение и задачи партии», которая увидела свет в декабре 1909 г. В ней подчеркивалось: «Социалистическое сознание рабочего класса должно охватить не одну его непосредственную борьбу в области экономики и политики, но – всю его жизнь» (Современное положение..., 1909, с. 16). Корень проблемы, по мнению Богданова, состоит в том, что и пролетариат, и социалистическая интеллигенция несут в себе черты буржуазного мира, отпечаток его культуры. Порвать с этой культурой нельзя, принять целиком – тоже. Поэтому «выход один – пользуясь прежней буржуазной культурой, создавать, противопоставлять ей и распространять в массах новую, пролетарскую: развивать пролетарскую науку, укреплять истинно-товарищеские отношения в пролетарской среде, вырабатывать пролетарскую философию, направлять искусство в сторону пролетарских стремлений и опыта» (Там же, 1909, с. 17).

Борьба за социализм, как настаивал Богданов, включает в себя не только отрицательную – борьбу против современного капиталистического мира, – но и созидательную деятельность – «выработку социалистической пролетарской культуры». Поэтому уже в 1911 г. он поставил парадоксально звучащий для того времени вопрос: возможен ли социализм в настоящем? Он отвечал на него – причем утвердительно – в статье, опубликованной в дискуссионном разделе второго выпуска сборника «Вперед». Богданов подчеркивал, что «сознательно товарищеское сотрудничество» возникает в среде рабочего класса уже при капитализме, вытесняя постепенно другие отношения, причем важно не столько его организационное оформление, сколько осознание, ощущение его рабочими.

По мнению Богданова, «сознательно-товарищеская организация рабочего класса в настоящем и социалистическая организация всего общества в будущем – это разные моменты одного и того же процесса, разные ступени одного и того же явления» (Богданов, 1911b, стб. 67–68).

Фрейре также полагал, что «новизна революции зарождается внутри старого, основанного на угнетении общества. Захват власти представляет собой лишь решающий момент продолжительного революционного процесса. В рамках динамичного, а не статичного взгляда на революцию не существует абсолютного “до” или “после”, которые были бы разделены разграничительной линией захвата власти». Как следствие – «образовательное, диалогическое качество революции, которое делает ее, в том числе и “культурной революцией”, должно характеризовать ее на всех этапах» (Фрейре, 2018, с. 81).

Богданов считал, что первым этапом социалистической революции должна стать идейная революция в рабочем классе, и лишь после этого он может стать во главе революции социальной: «во всех областях жизни – в обычной работе, в общественной деятельности, в семье, в научном и философском познании, в искусстве – творя свои новые формы, в непримиримой борьбе со старым обществом, пролетариат будет все больше жить по-своему, социалистически преобразуя себя самого, чтобы затем социалистически преобразовать все человечество» (Богданов, 1911b, стб. 71).

Аналогичным образом рассуждал и Фрейре. Исходя из того, что «угнетенные были подчинены именно потому, что оказались в ситуации, когда их воспринимали как вещи», он полагал, что, «чтобы вернуть себе человечность, они должны отказаться от позиции вещей и начать бороться как люди». Он категорически заявлял, что «это радикальное условие. Они не могут влиться в борьбу в качестве объектов, чтобы позднее стать людьми» (Фрейре, 2018, с. 45). Он также подчеркивал, что «“культурная революция” – это неизбежное продолжение диалогической культурной деятельности, которая должна осуществляться до того, как революция завоюет власть» (Там же, с. 92).

Необходимо особо отметить, что понятие культуры Богданов трактует расширительно и подчеркивает, что «социалисты должны стремиться к развитию истинно товарищеских отношений», составляющих основу этой культуры, «во всей житейской практике пролетариата». Поэтому надо «настойчиво, неуклонно бороться» с такими пережитками прошлого, как «проявления индивидуализма, идейного рабства, идейного барства, выясняя их противоречие с пролетарским социализмом, их полную с ним несовместимость» (Богданов, 1911b, стб. 70).

О необходимости работы над собой, преобразования собственной личности и отношения к окружающей реальности говорит и Фрейре. Он справедливо отмечает, что «угнетенные, впитавшие образ угнетателя и принявшие его принципы, боятся свободы», потому что «свобода вынудила бы их избавиться от этого образа, заменив его независимостью и ответственностью». А ведь «свобода не дается просто так, а завоевывается в борьбе. За ней нужно следовать постоянно, с ощущением полной ответственности» (Фрейре, 2018, с. 33).

Сравнивая в этом контексте концепции педагогики П. Фрейре и А. С. Макаренко, Э. Зауэрман находит между ними «кровную связь» [Sauermann, 1992]. Он приходит к выводу, что «оба – деятели переломной исторической эпохи, когда новая педагогика формируется во взаимодействии ее бурно развивающейся теории и практики, в процессе революционных изменений, гуманизации и демократизации социально-экономических отношений... Оба исходят из того, что радикальные преобразования педагогической мысли и практики осуществляют трудящиеся массы, в наибольшей степени заинтересованные в разрушении существующего уклада жизни, в принципиальном обновлении всех сфер общественной жизни» [Фролов, Иллалтдинова, 2019, с. 9].

В качестве идеала нового типа учебного заведения для пролетарского образования высшего уровня Богданов предлагал Пролетарский университет. Главное отличие этого учебного заведения от традиционных, слишком проникнутых духом буржуазной науки, – в отношениях лекторов и учащихся. Тут не должно быть такой ситуации, когда первые вещают с кафедры незыблемые истины, а вторые лишь внемлют им. Необходим равноправный заинтересованный диалог, подобный тому, что был в рабочих кружках, когда, по словам Богданова, лекторы сами многому учились у своих учеников. В Пролетарском университете, по мысли А. Богданова, «должны завершать свою идейную выработку люди уже взрослые по существу, с серьезным опытом в сфере труда и социальной борьбы. ... Такие “студенты” будут истинными товарищами своих “профессоров”, и в свою очередь их руководителями в выполнении коллективно-творческой задачи» (Богданов, 1911a, с. 70).

В основе «педагогики угнетенных» Фрейре также лежит диалогичность, означающая, прежде всего, что «учитель в своих взаимоотношениях с учениками должен стать их партнером» (Фрейре, 2018, с. 48). Именно «благодаря диалогу перестают существовать такие понятия, как учитель [для] ученика и ученик [для] учителя, и появляются другие: учитель-ученик с учеником-учителем. Учитель – это больше не тот, кто учит, а тот, кто и сам обучается в процессе диалога с учениками, которые во время обучения и сами становятся учителями». В ходе такого обучения «становятся неприемлемыми аргументы, основанные на “авторитете”; для того чтобы авторитет сохранялся, он должен выступать за свободу, а не против нее» (Там же, с. 51).

Итальянский философ, журналист и политический деятель А. Грамши, на близость взглядов которого к идеям А. Богданова о пролетарской культуре обращали внимание исследователи (см., напр., [Савино, 2018]), также подчеркивал, что «...эффективность школы тем больше, чем теснее связь между учителем и учеником...» (Грамши, 1983, с. 99).

Задача Пролетарского университета, по мнению Богданова, не наспиговать учащихся обрывками знаний, пусть и представляющих собой основы разнообразных наук, а дать им общее представление о системе современного научного знания, показать взаимосвязь различных отраслей наук, научить основным методам познания. Говоря другими словами, нужно научить их учиться, приучить к самостоятельной познавательной деятельности.

Необходимость сосредотачивать внимание учащихся «не на отдельных, не связанных между собою элементах знания, а на жизненных явлениях, взятых в целом, во всей их сложности, притом не в их стационарном состоянии, а в процессе развития», подчеркивала Н. К. Крупская. Такой комплексный метод она считала важным применять, прежде всего, в образовании взрослых. Она настаивала на том, что «при комплексном методе важна особенно та

внутренняя связь, которая существует между отдельными сторонами явления. Нужно выбирать самое существенное, самое важное в явлении и вокруг изучения его концентрировать весь материал» (*Крупская*, 1960, с. 143).

В преподавании, по мнению Крупской, «нужно каждый раз исходить из близкого, знакомого слушателю факта, освещать его, показывать связь этого факта с рядом других фактов и таким образом от частного переходить к общему. Какие факты брать за исходный пункт, – это зависит от состава слушателей... Этим будет достигнуто сразу два преимущества: слушатель легко следит за содержанием лекции и беседы, раз она исходит из знакомого ему предмета, где и он может сказать свое слово, а затем слушатель приучается каждое явление окружающей жизни осмысливать, связывать частное явление с общим» (Там же, с. 43). Главным критерием отбора для включения материала в программу обучения должно быть представление о том, «в какой мере сообщаемый материал помогает курсанту разобраться в окружающей действительности, уяснить себе, как эту действительность преобразовать и в какой мере он учит это делать. Для определения этого необходимо ориентироваться на переживаемую эпоху, на окружающие условия, на слушателя, на запас его переживаний» (Там же, с. 94).

В «Педагогике угнетенных» Фрейре резко критикует господствующую систему образования, которую он называет «банковской». Он уподобляет такой процесс обучения процессу внесения вклада в банк, «в котором ученик – это счет, а учитель – вкладчик. Вместо общения с учащимся преподаватель ограничивается формальными уведомлениями и продолжает делать вклады, которые ученики терпеливо принимают, запоминают и повторяют. <...> Дозволенные ученикам действия ограничиваются получением, систематизацией и хранением взносов» (*Фрейре*, 2018, с. 46). «Освободительное обучение», – настаивает Фрейре, – напротив, «состоит из актов познания, а не передачи информации». Поэтому «те, кто по-настоящему предан идее освобождения, обязаны полностью отвергнуть “банковскую” концепцию и вместо этого начать воспринимать людей как сознательных существ, а сознание – как сознание, которое стремится к взаимодействию с миром. Они должны отказаться от идеи, что цель образования заключается во внесении вкладов, и заменить ее постановкой проблем, с которыми сталкиваются люди, взаимодействуя с миром» (Там же, с. 50–51).

Н. К. Крупская подчеркивала, что лекции, в ходе которых «преподаватель просто сообщает то, что знает, а дело слушателя – усвоить сообщенное» – это отживший способ преподавания, от которого необходимо почти полностью отказаться, так как он не дает «обратной связи» от учащегося к учителю (*Крупская*, 1960, с. 121). А ведь «ученик должен не только пассивно воспринимать знания; чрезвычайно важно, чтобы он мог передавать их как устно, так и письменно» (Там же, с. 39–40).

Говоря словами Богданова, «задача Пролетарского Университета в том, чтобы среди старого общества вырабатывать сознательных и цельных представителей общества нового, людей, которые в полном объеме представляли бы себе гигантское дело преобразования, возложенное на рабочий класс ходом истории, – которые могли бы планомерно создавать культурные формы, подготовляющие это преобразование, организуя необходимые для него социальные силы» (*Богданов*, 1911а, с. 70).

Н. К. Крупская подчеркивала, что образовательные программы должны исходить из того, что «жизнь сейчас предъявляет спрос на человека сознательного, умеющего разбираться в текущих событиях и ориентироваться в окружающей среде, на человека убежденного, то есть глубоко продумавшего свои взгляды и умеющего проводить их в жизнь» (*Крупская*, 1960, с. 142).

Об этом же говорит и Фрейре: «С самого начала его (революционного педагога. – А. М.) усилия, как и усилия его учеников, должны быть направлены на обретение критического мышления и взаимное стремление к гуманизации» (*Фрейре*, 2018, с. 48). По мнению А. Грамши, школа должна формировать учащегося «как личность, способную мыслить, изучать, руководить или контролировать того, кто руководит» (*Грамши*, 1983, с. 112).

А. Грамши полагал, что «школа унитарная, или гуманитарная..., или школа общей культуры, должна подготовить юношей к общественной деятельности, доведя их до определенной степени зрелости и развив их способности, сформировав их в интеллектуальном и практическом отношении, привив им умение самостоятельно ориентироваться и проявлять инициативу» (*Грамши*, 1983, с. 98). Более того, «демократическая тенденция (в развитии школьного дела. –

А. М.) ... означает, что всякий “гражданин” может сделаться “правителем” и что общество ставит его, пусть даже “абстрактно”, в такие общие условия, при которых он может этого достичь: ... обеспечивая каждому управляемому возможность постепенного развития его способностей и общей технической подготовки, необходимой для достижения этой цели» (Там же, с. 112–113).

Прообразом Пролетарского университета и одновременно первой попыткой практического воплощения этой идеи Богданов считал Каприйскую и Болонскую партийные школы, организованные его единомышленниками из группы «Вперед». Главной целью впередовских школ была подготовка новых партийных кадров взамен интеллигентов-организаторов, посаженных в тюрьмы и отправленных в ссылки или ушедших от революционной работы после поражения революции 1905–1907 гг. Впрочем, Богданов и его единомышленники понимали задачу более широко: «Жизнь как нельзя нагляднее показала, что рабочий класс должен полагаться только на себя, что в дальнейшем ему предстоит всецело самому вести свое дело. К этому надо было усиленно и спешно готовиться» (Богданов, 1924, с. 242).

Свои задачи лекторы Первой Высшей социал-демократической пропагандистско-агитаторской школы для рабочих (так официально называлась Каприйская школа) видели в «классовом углублении социал-демократической пропаганды», систематизации уже имеющегося у учеников «некоторого практического опыта и известного запаса теоретических сведений», а также в том, чтобы «ознакомить их с приемами социал-демократического исследования и практической деятельности, ознакомить с научно-социалистическим методом и его применением к различного рода вопросам, встающим перед сознательным рабочим» (Отчет..., 1910, с. 3).

Впоследствии Богданов писал: «Ученики» знали, чего они хотели от школы, и внесли с своей стороны в программу ряд изменений, большая часть которых оказались в дальнейшем полезными и целесообразными. Затем, при выполнении дела выяснилось, что слушатели отнюдь не склонны оставаться в рамках пассивной и легкой роли “обучаемых”; люди, уже раньше умевшие много учиться и думать, в общем довольно образованные, несмотря на различные пробелы в познаниях и недостаток их систематичности, они критически воспринимали все, что им предлагалось, и подвергали серьезному обсуждению как содержание, так и форму лекций» (Богданов, 1911а, с. 73). Таким образом, по справедливому замечанию Г. Д. Гловели, «Каприйская школа, как 15 годами ранее богдановский тульский кружок, стала опытом педагогики сотрудничества» (Гловели, 2016).

По свидетельству слушателей-рабочих, учеба в Каприйской школе оказала большое влияние на них и дала очень много в интеллектуальном отношении. И дело было не просто вобретении новых знаний, а в их систематизации: «школа дала систему и на ряде опытов показала, как надо пользоваться марксистской наукой» (Косарев, 1922, с. 74). Даже исключенные из школы ленинцы, несмотря на политическое противостояние со своими учителями, признавали «полезными и необходимыми» полученные в ней знания.

Вторая Высшая социал-демократическая пропагандистско-агитаторская школа в Болонье призвана была «дать слушателям не только известный запас знаний, но и способствовать их взаимному коллективному воспитанию в настоящих социалистов» (Отчет..., 1911, с. 11). Впоследствии Богданов писал о Болонской школе, что «организация занятий и метод преподавания сложились и оформились там уже настолько, что для Пролетарского университета полученные результаты могли бы служить подходящим исходным пунктом» (Богданов, 1924, с. 246–247).

«Впередовские» школы также стали аргументом в старом споре о взаимоотношениях между интеллигенцией и рабочими [Шерпер, 1992; Шерпер, 1997; Scherrer, 1999]. Ленин, как известно, считал, что рабочий класс самостоятельно не может подняться выше тредюнионистского сознания, и политическое сознание должно быть внесено в него извне революционно настроенной социал-демократической по убеждениям интеллигенцией (Ленин, 1963, с. 78). Богданов же, напротив, полагал, что рабочие сами могут и должны выработать свое сознание, свою пролетарскую культуру, а дело интеллигенции – лишь помочь им в этом сложном деле.

Сходные убеждения исповедовал и Фрейре. Он подчеркивал, что «к сожалению, в своем желании заручиться поддержкой народа ради революционных действий революционные лидеры часто... предлагают крестьянам и городским рабочим проекты, которые соответствуют их

собственному взгляду на мир, а не тому мировоззрению, которого придерживаются люди» (Фрейре, 2018, с. 58).

Анализируя ситуацию в России в 1917 г., Богданов обращал внимание на то, что идейные теоретики и политические лидеры рабочего класса, «как бы ни было искренно их сочувствие интересам пролетариата, но по способу мышления... всецело – воспитанники буржуазии, буржуазного строя» (Богданов, 1990, с. 327–328).

Фрейре, в свою очередь, объяснял отчужденность лидеров от народа тем, что «они забывают, что их основополагающая цель – бороться с людьми плечом к плечу за возвращение их отнятой человечности, а не “привлечь народ на свою сторону”». Он настаивал, что «этой фразе место не в словаре революционных лидеров, а в лексиконе угнетателей. Роль революционера – освободить и быть освобожденным вместе с народом, а не пытаться привлечь его на свою сторону» (Фрейре, 2018, с. 59).

Фрейре подчеркивает, что «интерпретирует революционный процесс как диалогическую культурную деятельность, которая находит свое продолжение в “культурной революции” сразу после захвата власти». Эта революция «вырабатывает практику постоянного ведения диалога между лидерами и народом и обеспечивает участие людей в управлении». Если же такого диалога не происходит, а, напротив, имеется взаимное недоверие между ними, то нуждающиеся в приверженности народа лидеры становятся «склонны применять те же методы, что используются господствующей элитой в целях угнетения». Они «делают выбор в пользу антидиалогической теории деятельности. С этого момента они (точно так же, как господствующая элита) пытаются покорить людей, приобретают мессианские черты, используют манипулирование и осуществляют культурную интервенцию. Двигаясь по этому пути – пути угнетения, они не достигнут революции, а если и достигнут, то она не будет настоящей» (Там же, с. 96).

Но не только лидеры, а сами трудящиеся (у Богданова – рабочий класс) должны быть готовы к революционным преобразованиям. Богданов считал, что, если переустройство общества на социалистических началах начнется раньше воспитания социалистического сознания в рабочем классе, последний может потерять свою классовую самостоятельность и раствориться в том блоке, во главе которого он будет совершать революцию. Об опасности этого он предупреждал, анализируя события 1917 г. в России. Кроме того, проанализировав поведение рабочего класса в годы Первой мировой войны, он пришел к выводу, что «в мировом пролетариате обнаружилось расслоение по двум тенденциям, его верхов и низов». Верхи – квалифицированные рабочие, лучше приспособившиеся к капиталистическим условиям, но зато и больше проникнувшиеся капиталистической культурой; низы – более угнетенные, менее культурные, но и менее ассимилированные старым обществом. Поэтому «первая группа должна во многом переучиться, от оппортунистически-организационной точки зрения перейти к революционно-организационной; вторая должна еще столь же многому научиться, и от наивно боевой точки зрения перейти к научно-творческой» (Богданов, 1995, с. 100–101).

В других терминах, но сходным образом рассуждал и Фрейре. Он полагал, что «почти всегда на начальной стадии борьбы угнетенные вместо того, чтобы бороться за свободу, склонны становиться угнетателями или “субугнетателями”». Это происходит из-за того, что «сама структура их рассуждений обусловлена противоречиями конкретной ситуации, в которой они существуют и которая сформировала их “я”. Их идеал – быть человеком, но человек для них – это Угнетатель». Поэтому на начальном этапе борьбы «их восприятие себя как противоположности угнетателю еще не означает, что они вовлечены в борьбу за преодоление этого противоречия. <...> Угнетенные не думают о “новом человеке”, который должен родиться в результате разрешения этого противоречия, когда угнетение уступит место свободе». С одной стороны, «в их представлении сам новый мужчина или новая женщина становится угнетателем», с другой – «они не осознают, что являются личностями или представителями угнетенного класса. Они хотят аграрных реформ не для того, чтобы обрести свободу, а для того, чтобы... стать... хозяевами других трудящихся» (Фрейре, 2018, с. 32–33).

Богданов подчеркивал: «Социализм осуществится тогда, когда старому культурному миру, с его опытом тысячелетий и вполне сложившимися методами, будут противопоставлены не только политическая сила и “хозяйственный план”, а новый мир культуры, с новыми, высшими методами» (Богданов, 1990, с. 334).

Подводя итог сравнительному анализу педагогических идей А. Богданова и П. Фрейре, следует подчеркнуть прежде всего, что мы имеем дело с расширительным пониманием педагогики. Для Богданова образование рабочих в партийных школах и Пролетарском университете было средством воспитания новых лидеров рабочего и социалистического движения; для Фрейре «культурные кружки» и обучение элементарной грамотности рабочих и крестьян было способом вовлечения их в осознанную гражданскую и политическую жизнь, превращения их из объектов в субъекты. Именно поэтому основными принципами той и другой системы является диалог между обучаемым и обучающим, причем задача последнего не навязывать свои представления о мире ученикам, а вести их по пути самостоятельного исследования; не набивать головы учеников фактами и знаниями, как копилку монетами, а учить их думать и анализировать, самостоятельно добывать новые знания.

Интересно, что Богданов пришел к формулировке новых образовательных принципов в поисках способов формирования и воспитания новых революционных лидеров из среды самого пролетариата, а Фрейре, двигаясь от конкретных педагогических задач, пришел к выработке принципиально новой для своего времени концепции массового образования, основанного на диалоге и сотрудничестве.

Сходство идей двух мыслителей, разделенных годами и тысячами километров, и их популярность в разных странах свидетельствуют об их актуальности, жизненности и огромном педагогическом и общественно-значимом потенциале. Об этом же говорит наличие ряда аналогичных идей и принципов в педагогических построениях Н. К. Крупской, А. С. Макаренко и А. Грамши.

Список источников

- Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. 102. ДП-3. 1894. Д. 1570. Л. 1 об.–2.
- Богданов А.А.* Вопросы социализма // *Богданов А.А.* Вопросы социализма. Работы разных лет. М., 1990. С. 295–355.
- Богданов А.* Культурные задачи нашего времени. М., 1911а.
- Богданов А.А.* Мировая война и революция // *Неизвестный Богданов: в 3 кн. Кн. 1: А.А. Богданов. Статьи, доклады, письма и воспоминания. 1901–1928 гг.* М., 1995. С. 92–107.
- Богданов А.А.* Падение великого фетишизма (Современный кризис идеологии). Вера и наука (О книге В. Ильина «Материализм и эмпириокритицизм»). М., 1910.
- Богданов А.А.* Пролетарский университет // *Богданов А.А.* О пролетарской культуре. М.; Л., 1924. С. 238–262.
- Богданов А.А.* Пролетарский университет // Пролетарская культура. 1918. № 5.
- Богданов А.* Социализм в настоящем // Вперед. № 2. Paris, 1911b. Стб. 67–72.
- Богданов А.А.* Эмпириомонизм: статьи по философии / отв. ред. В.Н. Садовский; послесл. В.Н. Садовского, А.Л. Андреева и М.А. Маслина. М.: Республика, 2003.
- Грамши А.* Формирование человека / пер. с итал.; под ред. К.И. Салимовой; сост. К. И. Салимова. М., 1983.
- Косарев В.М.* Партийная школа на о. Капри // Сибирские огни. 1922. № 2.
- Крупская Н.К.* К постановке дела в совпартшколах // *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения в десяти томах / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, И.В. Чувашева. Т. 9: Ликвидация неграмотности и малограмотности. Школы взрослых. М., 1960. С. 93–100.
- Крупская Н.К.* Методы коллективных занятий (тезисы) // *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения в десяти томах / под ред. Н.К. Гончарова, И. А. Каирова, И. В. Чувашева. Т. 9: Ликвидация неграмотности и малограмотности. Школы взрослых. М., 1960. С. 142–145.
- Крупская Н.К.* Методы преподавания в совпартшколах // *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения в десяти томах / под ред. Н.К. Гончарова, И. А. Каирова, И. В. Чувашева. Т. 9: Ликвидация неграмотности и малограмотности. Школы взрослых. М., 1960. С. 112–124.
- Крупская Н.К.* Об общеобразовательных и профессионально-технических задачах внешкольного дела // *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения в десяти томах / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, И. В. Чувашева. Т. 9: Ликвидация неграмотности и малограмотности. Школы взрослых. М., 1960. С. 23–48.
- Ленин В.И.* Что делать? // *Ленин В.И.* Полн. собр. соч. М., 1963. Т. 6. С. 1–192.

Отчет Второй Высшей социал-демократической пропагандистско-агитаторской школы для рабочих. Париж, 1911.

Отчет Первой Высшей социал-демократической пропагандистско-агитаторской школы для рабочих. Париж, 1910.

Современное положение и задачи партии. Париж, 1909.

Фрейре П. Педагогика угнетенных / пер. с англ. И. Никитиной, М. Мальцевой-Самойлович. М., 2018.

Библиографический список

Андрианова Н.Ю. А.А. Богданов и А. Грамши о роли и месте культуры в процессах формирования общественного сознания // Вестник РГГУ. Международные отношения. Регионоведение. 2009. № 14. С. 276–291.

Бухараева Л. Диалогическая педагогика Паулу Фрейре // Высшее образование в России. 2001. № 3. С. 122–127.

Гловели Г.Д. Просветительское кредо А.А. Богданова: от тульского кружка к каприйской школе [Электронный ресурс] // Альтернативы. 2016. № 2. URL: <http://www.intelros.ru/readroom/alternativi/al2-2016/31073-prosvetitelское-kredo-a-bogdanova-ot-tul'skogo-kruzhka-k-kapriyskoj-shkole.html> (дата обращения 26.07.2021).

Гребенкина Л.К., Копылова Н.А. Концептуальные идеи педагогики сотрудничества как основа педагогического взаимодействия преподавателей и студентов высшего учебного заведения [Электронный ресурс] // Вестник Рязан. гос. ун-та им. С.А. Есенина. 2009. № 22. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-idei-pedagogiki-sotrudnichestva-kak-osnova-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-prepodavateley-i-studentov-vysshego> (дата обращения: 23.06.2021).

Грохольская О.Г. Научно-педагогическое наследие Н.К. Крупской [Электронный ресурс] // История и педагогика естествознания. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-pedagogicheskoe-nasledie-n-k-krupskoj> (дата обращения: 29.01.2022).

Кохан У.О. Паулу Фрейре и «философия для детей»: критический диалог [Электронный ресурс] // Социум и власть. 2018. № 6 (74). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paulo-freyre-i-filosofiya-dlya-detey-kriticheskij-dialog> (дата обращения: 29.01.2022).

Морозова А.Ю. «Неленинский большевизм» А.А. Богданова и «впередовцев»: идеи, альтернативы, практика. М., 2020.

Савино Дж. Итальянский марксизм и российский социализм: А. Лабриола, А. Грамши и философско-культурные вопросы революционного движения (1890–1937) // Философия. Журнал высшей школы экономики. 2018. № 2. С. 99–117.

«Ученик – не свинья-копилка»: что такое критическая педагогика и почему она все еще актуальна [Электронный ресурс]. URL: <https://mel.fm/istorii/417932-uchenik--ne-svinya-kopilka-chto-takoe-kriticheskaya-pedagogika-i-pochemu-ona-vse-eshche-aktualna> (дата обращения 26.07.2021).

Фролов А.А., Илалтдинова Е.Ю. А. Макаренко и П. Фрейре: сравнение основ их социально-педагогической деятельности. Вып. 12. Н. Новгород: Мининский университет, 2019.

Шеррер Ю. Отношения между интеллигенцией и рабочими на примере партийных школ на Капри и в Болонье // Рабочие и интеллигенция России в эпоху реформ и революций, 1861–1917 / отв. ред. С.И. Потолов. СПб., 1997. С. 542–554.

Шеррер Ю. Социал-демократическая интеллигенция и рабочие // Реформы или революция? Россия, 1861–1917 гг. Материалы международного коллоквиума историков. СПб., 1992.

Sauermann E. Anton Makarenko und Paulo Freire. Makarenko-Forschung and Betreundspadagogik // Makarenko in Ost und West – I. Hrsg. S.E. Weitz, A.A. Frolov. Marburg, 1992. S. 145–198.

Scherrer J. The Relationship Between the Intelligentsia and Workers: the Case of the Party Schools in Capri and Bologna // Workers and Intelligentsia in Late Imperial Russia: Realities, Representations, Reflections / ed. by R.E. Zelnik. Berkeley, 1999. P. 172–185.

Дата поступления рукописи в редакцию 18.08.2021

“PEDAGOGY OF THE OPPRESSED” IN RUSSIAN VERSION: ALEXANDER BOGDANOV AND PAULO FREIRE

A. Yu. Morozova

Institute of Russian History, Russian Academy of Sciences, Dm. Ulyanov str., 19, 117292, Moscow, Russia

allamorozova1992@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2330-3795

The article is devoted to a comparative analysis of the pedagogical ideas of Alexander Bogdanov and Paulo Freire. The author states that the principles of organizing education in the Proletarian University conceived by Bogdanov and in party schools for workers in Capri and Bologna, which he considered as a prototype of this university, are very close to the foundations of the “pedagogy of the oppressed” of P. Freire. At the same time, neither Freire himself nor the researchers of his work mention Bogdanov among his predecessors or inspirers. The article notes that the starting points for forming the basic principles of teaching proposed by Bogdanov and Freire were similar. These were circles in which adult working people learned the basics of literacy – general (in Freire's case) and socio-economic (in Bogdanov's case). Bogdanov's pedagogical ideas followed from his theory of proletarian culture. He believed that the first stage of the socialist revolution should be an ideological revolution among the workers, and only after that, the working class could become the head of the social revolution. Freire reasoned in a similar way: proceeding from the fact that the subordinate position of the oppressed is determined by their objectivity, he believed that “they should abandon the position of things and begin to fight as people”. At the same time, “they cannot join the struggle as objects in order to later become people”. The article also traces the affiliation of ideas underlying Bogdanov's and Freire's educational concepts, and shows that different pedagogical theorists and practitioners, such as N.K. Krupskaya, A.S. Makarenko, and A. Gramsci, developed ideas similar, though not identical, to Bogdanov's and Freire's views.

Key words: Alexander Bogdanov, Paulo Freire, “pedagogy of the oppressed”, pedagogy of cooperation, proletarian culture, proletarian university.

References

- Andrianova, N.Yu. (2009), “A.A. Bogdanov and A. Gramsci on the role and place of culture in the formation of public consciousness”, *Vestnik RGGU. Seriya “Mezhdunarodnye otnosheniya. Regionovedenie”*, № 14, pp. 276–291.
- Buharaeva, L. (2001), “Dialogic pedagogy of Paulo Freire”, *Vysshee obrazovanie v Rossii*, № 3, pp. 122–127.
- Frolov, A.A. & E.Yu. Ilaltdinova (2019), *A.Makarenko i P.Freire: sravnenie osnov ikh sotsial'no-pedagogicheskoi deyatel'nosti* [A.Makarenko and P.Freire: a comparison of the foundations of their socio-pedagogical activities], Izdatel'stvo Mininskogo universiteta, Nizhny Novgorod, Russia, 19 pp.
- Gloveli, G.D. (2016), “Educational credo of A.A. Bogdanov: from the Tula circle to the Capri school”, *Alternativy*, № 2, available at: <http://www.intelros.ru/readroom/alternativi/al2-2016/31073-prosvetitel'skoe-kredo-a-bogdanova-ot-tul'skogo-kruzhka-k-kapriyskoy-shkole.html> (accessed 26.07.2021).
- Grebenkina, L.K. & N.A. Kopylova (2009), “Conceptual ideas of cooperation pedagogy as the basis of pedagogical interaction between teachers and students of a higher educational institution”, *Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S.A. Esenina*, № 22, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-idei-pedagogiki-sotrudnichestva-kak-osnova-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-prepodavateley-i-studentov-vysshego> (accessed 23.06.2021).
- Grokholskaya, O.G. (2019), “Scientific-pedagogical legacy of N.K. Krupskaya”, *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya*, № 1, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-pedagogicheskoe-nasledie-n-k-krupskoy> (accessed 29.01.2022).
- Kokhan, U.O. (2018), “Paulo Freire and “Philosophy for Children”: A Critical Dialogue”, *Sotsium i vlast'*, № 6 (74), available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/paulo-freire-i-filosofiya-dlya-detey-kriticheskii-dialog> (accessed 29.01.2022).
- Morozova, A.Yu. (2020), “Neleninskiy bol'shevizm” A.A.Bogdanova i “vperedovtsev”: idey, al'ternativy, praktika [“Non-Leninist Bolshevism” of A.A. Bogdanov and “Vperedovtsy”: Ideas, Alternatives, Practice], Nestor-Istoriya, Moscow, Russia, 512 pp.
- Sauermann, E. (1992), Anton Makarenko und Paulo Freire. Makarenko-Forschung und Betreundspadagogik, *Makarenko in Ost und West – I*, hrsg. S.E. Weitz, A.A. Frolov, Marburg, Germany, ss. 145–198.
- Savino, Dzh. (2018), “Italian Marxism and Russian Socialism: A. Labriola, A. Gramsci and the Philosophical and Cultural Issues of the Revolutionary Movement (1890–1937)”, *Filosofiya. Zhurnal vysshei shkoly ekonomiki*, № 2, p. 99–117.
- Scherrer, J. (1999), “The Relationship Between the Intelligentsia and Workers: the Case of the Party Schools in Capri and Bologna, in Zelnik, R.E. (ed.), *Workers and Intelligentsia in Late Imperial Russia: Realities, Representations, Reflections*, University of California Press, Berkeley, USA, pp. 172–185.

Sherrer, Yu. (1992), “Social-Democratic intelligentsia and workers”, in *Reformy ili revolyutsiya? Rossiya, 1861–1917 gg. Materialy mezhdunarodnogo kollokviuma istorikov* [Reforms or Revolution?: Russia, 1861-1917: Proceedings of the International Colloquium of Historians], Nauka, St. Petersburg, Russia, 394 pp.

Sherrer, Ju. (1997), “Relations between the intelligentsia and workers on the example of party schools in Capri and Bologna”, in Potolov, S.I. (ed.), *Rabochie i intelligentsiya Rossii v epohu reform i revoljutsiy, 1861–1917* [Workers and Intellectuals of Russia in the Age of Reforms and Revolutions, 1861-1917], Blits, St. Petersburg, Russia, pp. 542–554.

“*Uchenik — ne svin'ya-kopilka*”: *что такое критическая педагогика и почему она vsyo eshhyo aktual'na* (w.d.) [“A student is not a piggy bank”: what is critical pedagogy and why is it still relevant], available at: <https://mel.fm/istorii/417932-uchenik--ne-svinya-kopilka-chno-takoye-kriticheskaya-pedagogika-i-pochemu-ona-vse-eshche-aktualna> (accessed 26.07.2021).