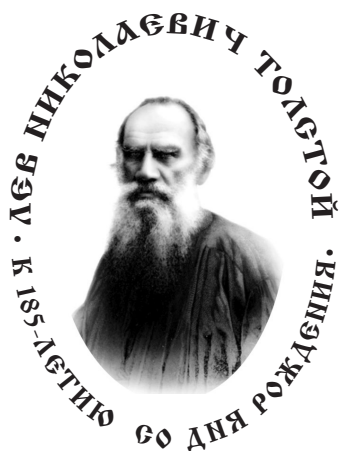


ISSN 2304-1242

Научное издание ФГБОУ ВПО
«Нижнетагильская государственная
социально-педагогическая академия»

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



3/2013

УДК 37.01
ББК 74.03
И 902

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ **«ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЖУРНАЛА»**

СМИРНОВ Владимир Иванович — главный редактор, доктор педагогических наук, профессор. Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Нижегородская государственная социально-педагогическая академия». г. Нижний Тагил

КОРНЕТОВ Григорий Борисович — председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления». г. Москва

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА:

БЕЗРОГОВ
Виталий
Григорьевич

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.
Ведущий научный сотрудник ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО. г. Москва

ЛУКАЦКИЙ
Михаил
Абрамович

доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.
Заведующий лабораторией теоретической педагогики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, заведующий кафедрой педагогики НГОО ВПО «Московский психолого-социальный университет». г. Москва

МАРКАРОВА
Тамара
Сергеевна

кандидат филологических наук, доцент.
Директор ФГНУ «Научная педагогическая библиотека имени К. Д. Ушинского» РАО. г. Москва

РОГАЧЕВА
Елена
Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Владимирский государственный университет им. А. Г. и Н. Г. Столетовых». г. Владимир

РОМАНОВ
Алексей
Алексеевич

доктор педагогических наук, профессор.
Начальник управления научной и инновационной деятельности ФГБОУ ВПО «Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина». г. Рязань

САВИН
Михаил
Викторович

доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет». г. Волгоград

СЛОВ
Александр
Игоревич

кандидат педагогических наук, доцент.
Ректор ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления». г. Москва

УТКИН
Анатолий
Валерьевич

кандидат педагогических наук, доцент.
Первый проректор ФГБОУ ВПО «Нижегородская государственная социально-педагогическая академия». г. Нижний Тагил

ШЕВЕЛЕВ
Александр
Николаевич

доктор педагогических наук, профессор.
Заведующий кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО (повышения квалификации) специалистов Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. г. Санкт-Петербург

ЮДИНА
Надежда
Петровна

доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет». г. Хабаровск

СМИРНОВА Лариса Владимировна — ответственный редактор
кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела научно-исследовательской работы и послевузовского образования ФГБОУ ВПО «Нижегородская государственная социально-педагогическая академия». г. Нижний Тагил

СОДЕРЖАНИЕ

**Колонка
РЕДАКТОРА**

Лукацкий М. А.,

д-р пед. наук., профессор

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ Л. Н. ТОЛСТОГО
И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ8

Из педагогических сочинений Л. Н. Толстого

ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ15

О ВОСПИТАНИИ
(ответ на письмо В. Ф. Булгакова)20

МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ
(из писем и дневников 1895-1902 гг.)21

РОЛЬ ПРИМЕРА И ПОДРАЖАНИЯ
В ВОСПИТАНИИ23

О ЗАДАЧАХ ПЕДАГОГИКИ
(выдержки из статьи)24

О жизни и педагогическом творчестве Л. Н. Толстого

Петров А. К.

Л. Н. Толстой

(педагогическая энциклопедия)26

Зеньковский В. В.

О жизни и духовных изысканиях

Толстого29

4.....Историко-педагогический журнал, № 3, 2013

Шацкий С. Т.

ТОЛСТОЙ-ПЕДАГОГ38

Кудрявая Н. В.,

д-р пед. наук, профессор

ЛЕВ ТОЛСТОЙ ПЕДАГОГ: ОТ НАРОДНОГО
УЧИТЕЛЯ К УЧИТЕЛЮ ЖИЗНИ56

Корнетов Г. Б.,

д-р пед. наук, профессор

«ВЫСОЧАЙШАЯ ТОЧКА, ДОСТИГНУТАЯ
РУССКОЙ ПЕДАГОГИКОЙ»
(С. Н. Дурылин о педагогических идеях
Л. Н. Толстого)96

Астафьева Е. Н.

ОБ ОБРАЗОВАНИИ НАРОДА
И ПЕДАГОГИКЕ СВОБОДЫ
(Рецензия Н. Г. Чернышевского на журнал
«Ясная поляна»)118

Брешковская К. Ю.,

канд. пед. наук, доцент

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОСМЫСЛЕНИЕ Л.Н. ТОЛСТЫМ
СПЕЦИФИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ126

Юдина Н. П.,

д-р пед. наук., профессор

Л. Н. ТОЛСТОЙ: ПЕДАГОГИКА
КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ ЭТИКА138

Лукацкий М. А.,

д-р пед. наук., профессор

Л. Н. ТОЛСТОЙ О НАСТОЯЩЕМ И БУДУЩЕМ
КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ147

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Кудрявая Н. В., д-р пед. наук, профессор Суворова Е. В., канд. мед. наук МАСТЕР-КЛАСС Л. Н. ТОЛСТОГО: СТАТЬЯ «КОМУ У КОГО УЧИТЬСЯ ПИСАТЬ, КРЕСТЬЯНСКИМ РЕБЯТАМ У НАС ИЛИ НАМ У КРЕСТЬЯНСКИХ РЕБЯТ» (1862 г.)	171
---	-----

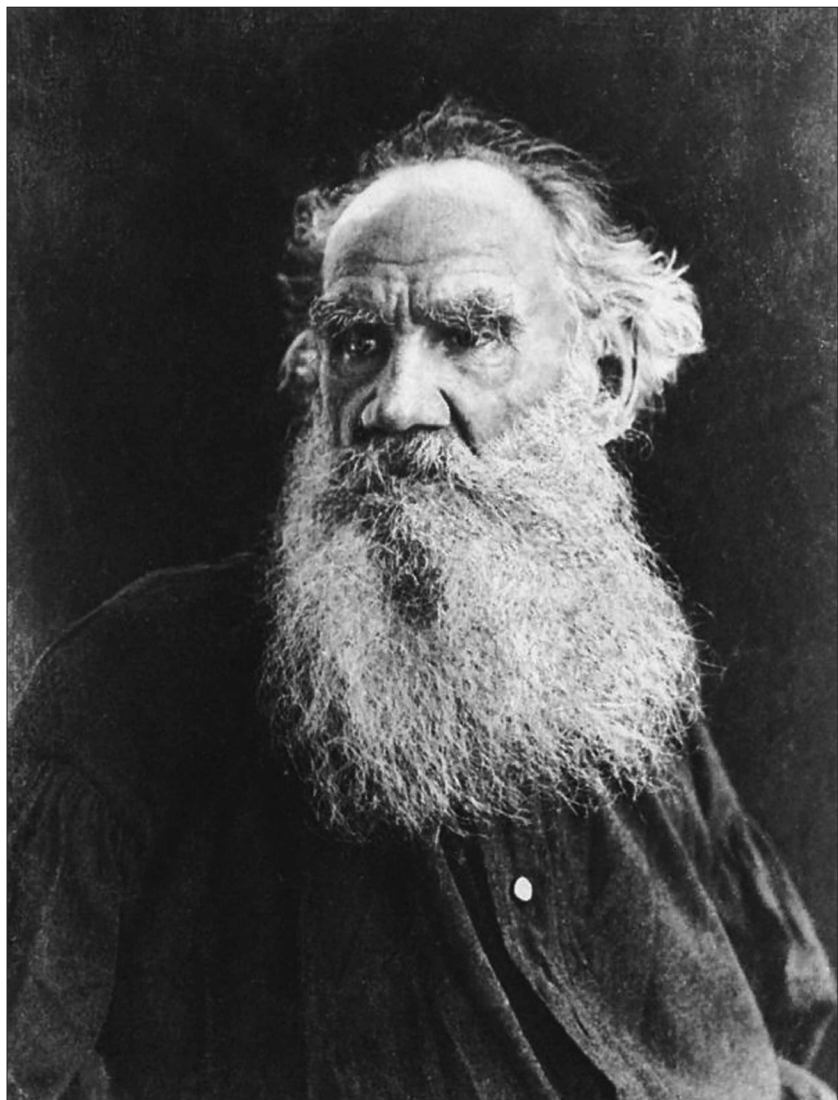
Чудакова М. А., канд. пед. наук Л. Н. ТОЛСТОЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ	185
---	-----

Брешко-Брешковская Е. М. КИНОТОЛСТОВИАНА В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНЫХ КУРСОВ КАФЕДРЫ ДУХОВНОГО НАСЛЕДИЯ Л. Н. ТОЛСТОГО ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМ. Л. Н. ТОЛСТОГО	190
---	-----

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	200
---------------------------	-----

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	202
------------------------------	-----

Л.Н. ТОЛСТОМ
И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ВОЗЗРЕНИЯХ



ГЕНИАЛЬНЫЙ ХУДОЖНИК И МЫСЛИТЕЛЬ...

В истории русской философии Л. Н. Толстой занимает особое место. Гениальный художник, до конца дней не покидавший художественного творчества, Толстой был в то же время глубоким, хотя и односторонним мыслителем. Никто не мог и не может сравняться с Толстым в том, с какой силой и исключительной выразительностью он умел развивать свои идеи. Его слова просты, но исполнены огненной силой, в них всегда есть глубокая, неотвратимая правда. Подобно другим русским мыслителям, Толстой все подчиняет морали, но это уже не «примат практического разума», это — настоящий «панморализм». Толстой жестоко расправляется со всем тем, что не укладывается в прокрустово ложе его основных идей, но самые его преувеличения и острые формулировки свидетельствуют не только о его максимализме, прямолинейном и часто слепом, но и о том, как его самого жгла и терзала та правда, которую он выражал в своих писаниях. Поразительно и в известном смысле непревзойденно и неповторимо страстное искание Толстым «смысла жизни», его героическое противление вековым традициям. Как некий древний богатырь, Толстой вступает в борьбу с «духом века сего», — и в этом смысле он уже принадлежит не одной России и ее проблемам, но всему миру. Толстой был «мировым явлением», хотя он был решительно и во всем типично русским человеком, немыслимым, непонятым вне русской жизни. Его нельзя, однако, понять не только вне России, но, как мы увидим, — и вне Православия, хотя он и боролся упорно и даже ожесточенно с Православной Церковью, — и в этом внутреннем антиномизме Толстого, в постоянной незавершенности, можно сказать, незавершаемости его мысли, открывалась поразительная сила его духа. Индивидуалист до мозга костей, отбрасывавший без раздумья все, что ему было чуждо, он был в то же время самым сильным и ярким выразителем в России философского имперсонализма. Совершенно исключительный художник, страстный поклонник музыки, он написал самую острую, придирчиво несправедливую книгу против искусства. Будучи последователем Руссо в критике культуры и в воспевании «естественных» движений души, он во вторую эпоху жизни трудился над чисто рациональным разрешением проблемы жизни, отбрасывая и презирая все эти «естественные» движения... XIX век ни в России, ни в Европе не знал другого такого замечательного человека, такого могучего, страстного и горячего «искателя правды». И это величие его личности отразилось и на его мысли¹.

Великому мыслителю, гениальному художнику, замечательному педагогу, воплощению всех противоречий своего времени Льву Николаевичу Толстому посвящаем мы этот номер «Историко-педагогического журнала».
Редакция журнала

¹ Зеньковский В. В. История русской философии. — Харьков: Фолио; М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 896 с. — С.375–376.

КОЛОНКА РЕДАКТОРА



М. А. Лукацкий,
член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук,
профессор

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ Л. Н. ТОЛСТОГО И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

За тысячелетия своего существования человечество накопило колоссальный опыт жизнеустройства, который дает возможность людям создавать мир культуры и жить в нем. Не освоив этого опыта, ребенок не станет полноценным членом человеческого сообщества, не впишется в универсум человеческой культуры, не обретет тех качеств, которые только и позволяют говорить о человеке как об особом роде сущего, как о носителе собственно человеческого начала. Освоить же этот опыт без помощи Другого — уже укорененного в мире культуры, ребенок не в состоянии.

Тайна рождения собственно человеческого в человеке есть во многом тайна педагогическая. Передача опыта жизнеустройства от человека к человеку, совершаемая под руководством Педагога, выводит ребенка из состояния одномерного физического бытия в состояние двумерного бытия, в контексте которого он становится не просто физически существующим, а действующим в соответствии со своими целями, мотивами, культурными установками, правовыми и нравственными императивами. Решением задачи возвеличивания в человеке культурного начала и занимается образование, главными фигурами которого являются Педагог и ребенок, которому знающий и мудрый наставник-воспитатель открывает дверь в мир культуры — особый мир, живущий по человеческим законам, наделяющий смыслами и значениями жизнь каждого в нем пребывающего.

Педагогика — динамично развивающаяся наука. Сегодня эта научная дисциплина представлена множеством учений, школ, течений и направлений, корни которых уходят в историю философии

ской, научно-педагогической мысли. Без обращения к истории невозможно разобраться и понять «устройство» науки, открывающей тайны приобщения человека к сокровищнице знаний и опыта, накопленного людьми в течение многих столетий.

Отечественная педагогическая мысль середины XIX — начала XX века внесла существенный вклад в мировую копилку педагогических знаний. Центрированность на вопросах воспитания, нравственного возвышения учащегося определила своеобразие и направленность педагогического мышления в России в тот исторический период.

Одну из ветвей отечественной педагогики, базировавшейся на религиозно-философских основаниях, представлял Лев Николаевич Толстой (1828—1910). О его педагогических воззрениях написано немало. Но, к великому сожалению, многие стороны его педагогического учения продолжают оставаться малоизвестными, малоизученными и малоосвещенными. Причин, по которым ряд значимых аспектов педагогических взглядов Л. Н. Толстого не оказался в фокусе непредвзятого исследовательского внимания, немало. Одна из основных — более чем 70-летний период их рассмотрения отечественной педагогикой исключительно под идеологическим углом зрения, заданным ленинским пониманием творчества Толстого. Еще одной причиной является то, что педагогические труды Толстого издавались малыми тиражами и по существу сразу же становились библиографической редкостью.

Идейным стержнем этих трудов является оригинальное мировоззрение Л. Н. Толстого. Без обращения к мировоззрению Толстого ряд важных теоретических положений и выводов его педагогических взглядов могут оказаться не до конца понятными.

Л. Н. Толстой — автор большого числа религиозно-философских трудов и публицистических сочинений. Основное место в них занимают рассуждения о человеке, смысле его бытия, истинной и возвышающей человека нравственно линии жизни, о свободе и творческих силах, позволяющих преображать мир, в котором он пребывает, и о ловушках, соблазнах, подстерегающих его на этом пути. Размышления Толстого над этими «вечными» темами своеобразны и чрезвычайно глубоки. Будучи высказанными, они сразу же привлекли к себе самое пристальное внимание и стали предметом широкого обсуждения. Начавшееся еще при жизни Толстого обсуждение его религиозно-философских взглядов продолжилось и после кончины нашего великого соотечественника. Сегодня, спустя столетие со дня смерти Толстого, его мысли о человеке, его нравственной миссии, способности ис-

коренять в себе зло и ненависть, вносить в жизнь мира добро и согласие, приковывают к себе ничуть не меньшее, чем раннее, а скорее, большее, внимание.

Отчетливо понимая ведущую роль образования в жизни людей, Толстой особое внимание на протяжении всей своей творческой жизни уделял вопросам педагогическим, рассматривая их как главенствующие, без реализации которых не может состояться совместная жизнь людей, основанная на нравственных началах. Л. Н. Толстым был предложен самобытный вариант решения ряда многосложных педагогических проблем, который, к большому сожалению, до сегодняшнего дня остается до конца не осмысленным и далеко не в полной мере учтенным современным образованием. Журнал, который держит в руках уважаемый читатель, осуществляет попытку привлечения внимания работников образования, ученых, педагогической общественности к наследию Толстого, открывающему собой горизонты нравственного обновления образования, устремившись к которым оно становится способным не только достойно отвечать на вызовы времени, но и с уверенностью смотреть в завтрашний день.

Раскрытию тайны рождения человеческого в человеке Л. Н. Толстой посвятил всю свою жизнь. Бьется над ней и современная педагогическая мысль. Но учитывает ли она педагогические заветы Льва Толстого? Для получения ответа на этот вопрос необходимо сопоставить педагогическое кредо Толстого и идейные установки современной педагогики, распадающейся на многочисленные учения, школы, течения и направления.

Несколько слов о педагогическом кредо Л. Н. Толстого. Как известно, Толстой придерживался дуалистического взгляда на человека. Согласно его пониманию, человек — это органический синтез двух начал: телесного, вещественного начала и духовного, нематериального, по терминологии Толстого, — «невидимого» начала, которое составляет истинное «Я» каждого человека. Это невидимое начало, часто называемое душой, — частица Вселенской жизни и основа человеческого бытия. Души людей единосущны, они влекутся, притягиваются друг к другу. И потому любовь, доброта — это естественное проявление человеческого стремления к единению с другими. Универсальный для всех людей смысл жизни — участие в деле освещения Любовью и Добром всего многообразия человеческих отношений. Только эта деятельность, по убеждению Толстого, и обеспечивает человеку единственное доступное на земле Благо.

Помочь человеку начать движение к Любви, к Добру и призвано Образование, просвещающее, приобщающее к «науке жизни». Образование должно вооружать человека знанием о том, кто он есть, образование должно подсказывать, как ему строить свою жизнь, где черпать силы для преодоления препятствий, беспрестанно встречающихся на жизненном пути. Образование также должно способствовать выработке у человека представлений о том, чего он в этой жизни не должен делать, способности отличать истину от суеверий и предрассудков, умений избегать вредных мыслей и не совершать поступков, вносящих разлад во взаимодействие людей.

Л. Н. Толстой не сомневался в том, что осуществлять такую деятельность под силу только педагогу, который работает над собой, постоянно совершенствуясь. Только такой педагог, говорил Толстой, сумеет повлиять на учащегося, заразить его желанием нравственно самосовершенствоваться. Относительно знаний, транслируемых учащемуся, Толстой заявлял, что единственным критерием для их включения в образовательный процесс является необходимость этих знаний для реализации человеком своей нравственной миссии в конкретной культурно-исторической ситуации. Религиозные и философские, математические и естественно-научные знания должны выполнять, подчеркивал Толстой, лишь одну функцию — обеспечивать ученика необходимой информацией о том, как вносить в этот динамично изменяющийся мир нравственное измерение. Л. Н. Толстой был уверен, что, опираясь в деле воспитания на принцип свободы и выстраивая обучение таким образом, чтобы учащиеся достигли того уровня знаний, «до которых они могут прийти», можно решить базовую задачу образования: выработать у обучающихся соответствующее времени нравственное отношение к жизни.

Таковы взгляды Л. Н. Толстого на образование, призванное укреплять в человеке собственно человеческое. А каковы доминирующие современные педагогические воззрения?

Период, охватывающий XX век и начало XXI столетия, оказался богатым на различные варианты решения проблемы образования. Появились весьма непохожие друг на друга, противостоящие друг другу по своим идейным замыслам концепции образования. Непосредственным поводом, стимулировавшим возникновение множества различных пониманий феномена образования, стала необходимость осмысления кризисной ситуации бытия человека в мире углубляющейся индустриализации, череды войн, социальных и экологических потрясений. В условиях про-

грессирования негативных явлений, постоянно увеличивающегося разрыва в уровнях обеспеченности различных слоев обществ, нарастания демографического неблагополучия и возникновения реальной угрозы деградации человеческого генофонда, расценивания иллюзии о возможности процветания человечества на основе всеобщей грамотности, и главное, — отсутствия сбалансированных представлений о способах изменения сложившейся ситуации, дискуссия об образовании вышла на новый виток. Образование многие участники этой дискуссии стали рассматривать под углом зрения ответственности за создавшуюся в мире ситуацию. Выход из нее начали неизменно связывать с поисками новых подходов к обучению и воспитанию молодого поколения, подходов, позволяющих в условиях углубляющегося глобального кризиса воспитывать культурного, знающего и отвечающего за свое поведение человека. Теоретической основой активно ведущегося диалога выступили феноменология, герменевтика, философская и педагогическая антропология, персонализм, экзистенциализм, неомарксизм, философия языка, структурализм, психоанализ, бихевиоризм, когнитивная психология и ряд других.

Одним из подтверждений того, что проблема все большего «отпадения» человека от своей нравственной сущности вызвала острейшую обеспокоенность в среде ученых, интеллектуалов, людей, думающих о завтрашнем дне, стало проведение в 1998 году в Бостоне XX Всемирного философского конгресса, посвященного вопросам воспитания человека гуманного, способного выстраивать свое бытие не на сугубо индивидуалистических и прагматических основаниях. Большинство участников конгресса были едины в том, что сегодня сфере образования нужна такая «совокупность идей и практик» воспитания, которая в этическом отношении возвысит учащегося и тем самым спасет соскальзывающий в пучину нравственной анонимности и безответственности мир. Общим итогом Всемирного философского конгресса можно считать вывод: сегодня для образования главная ценность «уже не научное знание, а человеческая жизнь и свобода» (Н. С. Автономова). Бытующие в прошлом версии «человека обучающегося» должны уступать место новому пониманию, которое видит в «человеке обучающемся» не только носителя тех или иных научных и утилитарных знаний, но, в первую очередь, существо, обретающее в контексте образования возможность стать личностью, сформировать свое неповторимое и уникальное «Я», приобрести способность понимать себя Другого и нести ответственность за происходящее в мире.

Серьезной помехой для осуществления таких изменений в сфере образования выступает укоренение в современных педагогических теориях постмодернистских установок, и потому остановимся на них чуть более подробно. Выдвинутые постмодернистской мыслью взгляды на власть как инструмент принуждения, на коммуникационный характер знания и на способы его легитимации, на основополагающую роль языка в бытии человека, на несостоятельность классических определений разума и его претензий на объективность познания, на человека как непрерывный поток становления и изменения, на игровую сущность человеческого бытия стали широко использоваться для анализа и осмысления педагогических феноменов.

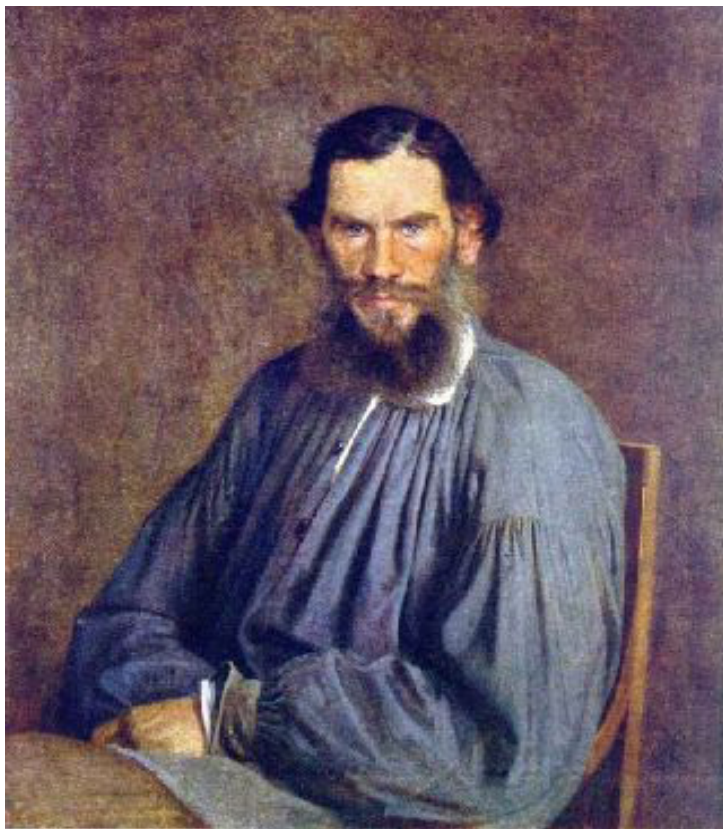
Понятия, заимствованные из трудов постмодернистски ориентированных авторов, прочно заняли место в текстах, посвященных осмыслению реалий образования. В качестве действенных рецептов выхода образования из состояния стагнации предлагается рассматривать педагогику как разновидность искусства, а знание, транслируемое учителем ученику, не как нечто несущее в себе объективность и общезначимость, а как повествование о действительности (нарратив), которое, хотя и является самодостаточным и самоценным, но не претендует на ее однозначное толкование. Образованию также предлагается умерить свои властные амбиции (репрессивность и дисциплинарность) по отношению к ученику. Эстетизация методов преподавания и содержания обучения с помощью «языковых игр» объявляется надежным путем оздоровления образования.

Постмодернистские воззрения отнюдь не всеми теоретиками педагогики последней трети XX — начала XXI века были встречены с симпатией. Постмодернизм был воспринят ими как покушение на устои педагогики, сфокусированной на проблеме становления личности в коммуникационном пространстве мира образования. Неприемлемым для этих теоретиков педагогики выступило постмодернистское понимание человека, которое отвергало наличие в нем устойчивой природы и которое специфику человеческого существования сводило к использованию различных дискурсов и языковых игр. Резко негативное отношение у них вызвало постмодернистское желание дефетишизировать разум и стремление приписать эстетике главную роль в сотворении новой культуры. По мнению этих представителей теоретической педагогики, вызов постмодернизма — это смертельная угроза образованию. Впитывая в себя постмодернистские взгляды, образование, уверены они, вступает на ложный путь. Оно лишается прочного

фундамента, гуманистического начала и теряет возможность осмысленно обучать и воспитывать людей. И поэтому образованию, вступающему на путь, предложенный постмодернизмом, неминуемо ждет гибель, точно так же, как постмодернизмом была провозглашена «смерть человека» после растворения его в структурах языка и дискурсивных практик. Надежным оберегом от такого псевдообразования является, по убеждению противников постмодернизма в педагогике, утверждение в сознании людей понимания, что качество их совместной жизни есть следствие соблюдения нравственных законов. Именно этому в первую очередь и должно, настаивают они, учить настоящее, а не свернувшее с истинного пути, образование. Нетрудно заметить, что в этом пункте мы по существу имеем дело с педагогической позицией Л. Н. Толстого.

Острое идейное противостояние в педагогике между приверженцами постмодернистских взглядов и теми, кто с ними не согласен, кто отстаивает в педагогике тезис о том, что образование должно вооружать обучающихся нравственными истинами и помогать им овладевать непреложными формами нравственного поведения, продолжается. К большому сожалению, современные педагоги-теоретики, доказывающие необходимость развития образования к проблеме нравственного воспитания, редко аргументируют свою позицию доводами, взятыми из педагогического наследия Л. Н. Толстого, мыслителя более ста лет тому назад внятно показавшего, что ждет мир в случае утраты образованием своих нравственных императивов. Есть в этом вина и современных толстоведов, недостаточно настойчиво показывающих и доказывающих, что великое педагогическое наследие Толстого — надежный и мощный инструмент нравственного обновления образования, сосредоточенного на обучении и воспитании знающего, свободного и ответственного, болеющего за судьбы мира человека. Настоящий номер Историко-педагогического журнала в определенной мере восполняет этот пробел, он вносит некоторый вклад в изучении педагогических воззрений Толстого и предоставляет читателю возможность понять и живо почувствовать, насколько актуальны и своевременны мысли Л. Н. Толстого об образовании.

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СОЧИНЕНИЙ Л. Н. ТОЛСТОГО



ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Есть много слов, не имеющих точного определения, смешиваемых одно с другим, но вместе с тем необходимых для передачи мыслей, — таковы слова: воспитание, образование и даже обучение.

Педагоги никогда не признают различия между образованием и вос-

питанием, а вместе с тем не в состоянии выразить своих мыслей иначе, как употребляя слово: образование, воспитание, обучение или преподавание. Необходимо должны быть отдельные понятия, соответствующие этим словам. Может быть, есть причина, почему мы инстинктивно

не хотим употреблять эти понятия в точном и настоящем их смысле; но понятия эти существуют и имеют право существовать отдельно. В Германии существует ясное подразделение понятий — *Erziehung* (воспитание) и *Unterricht* (преподавание). Признано, что воспитание включает в себя преподавание, что преподавание есть одно из главных средств воспитания, что всякое преподавание носит в себе воспитательный элемент, *erziehliges Element*. Понятие же — образование, *Bildung*, смешивается либо с воспитанием, либо с преподаванием. Немецкое определение, самое общее, будет следующее: воспитание есть образование наилучших людей, согласно с выработанным известной эпохой идеалом человеческого совершенства. Преподавание, вносящее нравственное развитие, есть хотя и не исключительное средство к достижению цели, но одно из главнейших средств к достижению ее, в числе которых, кроме преподавания, есть постановление воспитываемого в известные, выгодные для цели воспитания, условия — дисциплина и насилие (*Zucht*).

Дух человеческий, говорят немцы, должен быть выломан, как тело, гимнастикой (*der Geist muss gezuchtet werden*).

Образование (*Bildung*) в Германии, в обществе и даже иногда в педагогической литературе, как сказано, или смешивается с преподаванием и воспитанием, или признается явлением общественным, до которого нет дела педагогике. Во французском языке я даже не знаю слова, соответствующего понятию — образова-

ние: *education, instruction, civilisation* [выучка, наставление, просвещение (фр.).] совершенно другие понятия. Точно так же и в английском нет слова, соответствующего понятию — образование.

Германские педагоги-практики иногда даже вовсе не признают подразделения воспитания и образования; то и другое сливается в их понятии в одно целое, нераздельное. Беседуя с знаменитым Дистервегом, я навел его на вопрос об образовании, воспитании и преподавании. Дистервег со злою иронией отозвался о людях, подразделяющих то и другое, — в его понятиях то и другие сливается. А вместе с тем мы говорили о воспитании, образовании и преподавании и ясно понимали друг друга. Он сам сказал, что образование носит в себе элемент воспитательный, который заключается в каждом преподавании.

Что же значат эти слова, как они понимаются и как должны быть понимаемы?

Я не буду повторять тех споров и бесед, которые имел с педагогами об этом предмете, ни выписывать из книг тех противоречащих мнений, которые живут в литературе о том же предмете, — это было бы слишком длинно, и каждый, прочтя первую педагогическую статью, может проверить истину моих слов, — а здесь постараюсь объяснить происхождение этих понятий, их различие и причины неясности их понимания.

В понятии педагогов воспитание включает в себя преподавание.

Так называемая наука педагогики занимается только воспитанием и

смотрит на образующегося человека, как на существо, совершенно подчиненное воспитателю. Только через его посредство образующийся получает образовательные или воспитательные впечатления, будут ли эти впечатления книги, рассказы, требования запоминания, художественные или телесные упражнения. Весь внешний мир допускается к воздействию на ученика только настолько, насколько воспитатель находит это удобным. Воспитатель старается окружить своего питомца непроницаемой стеной от влияния мира и только сквозь свою научную школьно-воспитательную воронку пропускает то, что считает полезным. Я не говорю о том, что делалось или делается у так называемых отсталых людей, я не воюю с мельницами, я говорю о том, как понимается и прилагается воспитание у так называемых самых лучших передовых воспитателей. Везде влияние жизни отстранено от забот педагога, везде школа обстроена кругом китайскою стеной книжной мудрости, сквозь которую пропускается жизненное образовательное влияние только настолько, насколько это нравится воспитателям. Влияние жизни не признается. Так смотрит наука педагогика, потому что признает за собой право знать, что нужно для образования наилучшего человека, и считает возможным устранить от воспитанника всякое внес воспитательное влияние; так поступает и практика воспитания.

На основании такого взгляда естественно смешивается воспитание и образование, ибо признается, что не будь воспитания, не было бы и

образования. В последнее же время, когда смутно начала сознаваться потребность свободы образования, лучшие педагоги пришли к убеждению, что преподавание есть единственное средство воспитания, но преподавание принудительное, обязательное, и потому стали смешивать все три понятия — воспитание, образование и обучение.

По понятиям педагога-теоретика, воспитание есть действие одного человека на другого и включает в себя три действия: 1) нравственное или насильственное влияние воспитателя, — образ жизни, наказания, 2) обучение и преподавание и 3) руководство жизненными влияниями на воспитываемого. Ошибка и смешение понятий, по нашему убеждению, происходят оттого, что педагогика принимает своим предметом воспитание, а не образование, и не видит невозможности для воспитателя предвидеть, соизмерить и определить все влияния жизни. Каждый педагог соглашается, что жизнь вносит свое влияние и до школы, и после школы, и, несмотря на все старание устранить ее, и во время школы. Влияние это так сильно, что большею частью уничтожается все влияние школьного воспитания; но педагог видит в этом только недостаточность развития науки и искусства педагогики и все-таки признает своею задачей воспитание людей по известному образцу, а не образование, то есть изучение путей, посредством которых образуются люди, и содействие этому свободному образованию. Я соглашаюсь, что Unterricht, учение, преподавание, есть часть Erziehung,

воспитания, но образование включает в себя то и другое.

Воспитание не есть предмет педагогики, но одно из явлений, на которое педагогика не может не обратить внимания; предметом же педагогики должно и может быть только образование. Образование в обширном смысле, по нашему убеждению, составляет совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, дают ему новые сведения. Детские игры, страдания, наказания родителей, книги, работы, учение насильственное и свободное, искусства, науки, жизнь — все образует.

Образование вообще понимается или как следствие всех тех влияний, которые жизнь оказывает на человека (в смысле «образование человека» мы говорим — образованный человек), или как самое влияние на человека всех жизненных условий (в смысле «образование немца, русского мужика, барина», мы говорим — человек получил плохое образование или хорошее и т. п.). Только с этим последним мы имеем дело.

Воспитание есть воздействие одного человека на другого с целью заставить воспитываемого усвоить известные нравственные привычки. (Мы говорим — «они его воспитали лицемером, разбойником или добрым человеком». «Спартак воспитывали мужественных людей...») Преподавание есть передача сведений одного человека другому (преподавать можно шахматную игру, историю, сапожное мастерство). Учение — оттенок преподавания, есть воз-

действие одного человека на другого с целью заставить ученика усвоить известные физические привычки (учить петь, плотничать, танцевать, грести веслами, говорить наизусть). Преподавание и учение суть средства образования, когда они свободны, и средства воспитания, когда учение насильственно и когда преподавание исключительно, то есть преподаются только те предметы, которые воспитатель считает нужными. Истина ясна и инстинктивно сказывается каждому. Сколько бы мы ни старались сливать раздельное и подразделять неразделимое и подделывать мысль под порядок существующих вещей — истина очевидна.

Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого — сообщать уже приобретенное им. Преподавание, Unterricht, есть средство как образования, так и воспитания. Различие воспитания от образования только в насилии, право на которое признает за собою воспитание. Воспитание есть образование насильственное. Образование свободно.

Воспитание — французское education, английское education, немецкое Erziehung — понятия, существующие в Европе, образование же есть понятие, существующее только в России и отчасти в Германии, где имеется почти соответствующее слово — Bildung. Во Франции же и Англии

это понятие и слово вовсе не существует. Civilisation есть просвещение, instruction есть понятие европейское, неперебиваемое по-русски, означающее богатство школьных научных сведений или передачу их, но не есть образование, включающее в себя и научные знания, и искусства, и физическое развитие.

Я говорил в 1-м No «Ясной Поляны» о праве насилия в деле образования и старался доказать, что, во 1-х, насилие невозможно, во 2-х, не приводит ни к каким результатам или

к печальному, в 3-х, что насилие это не может иметь другого основания, кроме произвола (черкес учит воровать, магометанин убивать неверных). Воспитания, как предмета науки, нет. Воспитание есть возведенное в принцип стремление к нравственному деспотизму. Воспитание есть, я не скажу выражение дурной стороны человеческой природы, но явление, доказывающее неразвитость человеческой мысли и потому не могущее быть положенным основанием разумной человеческой деятельности — науки*.



* Толстой Л. Н. Воспитание и образование // Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1989. – Общее кол-во страниц? - С. 205–209.

О ВОСПИТАНИИ*

(Ответ на письмо В. Ф. Булгакова)

Очень может быть, что в моих статьях о воспитании и образовании, давнишних и последних, окажутся и противоречия, и неясности. Я просмотрел их и решил, что мне, да и вам, я думаю, будет легче, если я, не стараясь отстаивать прежде сказанное, прямо выскажу то, что я теперь думаю об этих предметах.

Это для меня будет тем легче, что в последнее время эти самые предметы занимали меня.

Во-первых, скажу, что то разделение, которое я в своих тогдашних педагогических статьях делал между воспитанием и образованием, — искусственно. И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно. И потому, не касаясь этого подразделения, буду говорить об одном образовании, о том, в чем, по моему мнению, заключаются недостатки существующих приемов образования, и каким оно, по моему мнению, должно быть, и почему именно таким, а не иным.

То, что свобода есть необходимое условие всякого истинного образования как для учащихся, так и для учащихся, я признаю, как и прежде, т. е. что угрозы наказаний и обещания наград (прав и т. п.), обуславливающие приобретение тех или иных знаний, не только не содействуют, но более всего мешают истинному образованию.

Думаю, что уже одна такая полная свобода, т. е. отсутствие принуждения и выгод как для обучаемых, так и для обучающихся, избавило бы людей от

большой доли тех зол, которые производит теперь принятое везде принудительное и корыстное образование. Отсутствие у большинства людей нашего времени какого бы то ни было религиозного отношения к миру, каких либо твердых нравственных правил, ложный взгляд на науку, на общественное устройство, в особенности, на религию, и все вытекающие из этого губительные последствия, — все это порождено в большой степени насильственными и корыстными приемами образования.

И потому, для того чтобы образование было плодотворно, т. е. содействовало бы движению человечества к все большему и большему благу, нужно, чтобы образование было свободно. Для того же, чтобы образование, будучи свободно как для учащихся, так и для учащихся, не было собранием произвольно выбранных, ненужных, несвоевременно передаваемых и даже вредных знаний, нужно, чтобы у обучающихся, так же, как и у обучаемых, было общее и тем, и другим основание, вследствие которого избирались бы для изучения и для преподавания наиболее нужные для разумной жизни людей знания и изучались бы, и преподавались бы в соответственных их важности размерах. Таким основанием всегда было и не может быть не что иное, как одинаково свободно признаваемое всеми людьми общества как обучающими, так и обучающимися, понимание смысла и значения человеческой жизни, т. е. религии...²

* Толстой Л. Н. О воспитании // Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1989. — С. 451–452. (С. 451–457)

МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ*

(из писем и дневников 1895–1902 гг.)

О воспитании я думал очень много. Бывают вопросы, в которых приходишь к выводам сомнительным, и бывают вопросы, в которых выводы, к которым пришел, окончательные, и чувствуешь себя не в состоянии ни изменить их, ни прибавить к ним что-либо. Таковы выводы, к которым я пришел, о воспитании, они следующие.

Воспитание представляется сложным и трудным делом только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать детей или кого бы то ни было. Если же поймешь, что воспитывать других мы можем только через себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни: как надо самому жить? Потому что не знаю ни одного действия воспитания детей, которое не включалось бы в воспитание себя. Точно так же, как себя. Если отец, мать одеваются, едят, спят умеренно и работают и учатся, то дети будут то же делать.

Два правила я бы дал для воспитания: самому не только жить хорошо, но и работать над собой, постоянно совершенствуясь, и ничего не скрывать из своей жизни от детей. Лучше, чтобы дети знали про слабые стороны своих родителей, чем то, чтобы они чувствовали, что есть у их родителей скрытая от них жизнь и есть показная. Все трудности воспитания вытекают из того, что родители, не только не исправляясь от своих недостатков, но

и даже не признавая их недостатками, оправдывая их в себе, хотят не видеть этих недостатков в детях. В этом вся трудность и борьба с детьми. Дети нравственно гораздо пронизательнее взрослых, и они, часто не выказывая и даже не сознавая этого, видят не только недостатки родителей, но и худший из всех недостатков — лицемерие родителей, и теряют к ним уважение и интерес ко всем их поучениям...

Лицемерие родителей при воспитании детей есть самое обычное явление, и дети чутки и замечают его сейчас же, и отвращаются, развращаются. Правда есть первое, главное условие действительности духовного слияния, и потому она есть первое условие воспитания. А чтобы не страшно было показать детям всю правду своей жизни, надо сделать свою жизнь хорошей или, по крайней мере, менее дурной. И потому воспитание других включает в воспитание себя, и другого ничего не нужно.

Оба вопроса о воспитании и об отношении к людям сводятся в один вопрос, именно в последний: как относиться к людям не на словах только, а на деле. Если этот вопрос решен и жизнь отца идет по такому или другому решению, то в этой жизни отца и будет все воспитание детей. А если решение правильно, то отец и не введет соблазна в жизнь детей; если же нет, то будет обратное. Знание же,

³ Толстой Л. Н. О задачах педагогики // Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1989. — С. 448–451.

которое приобретут и не приобретут дети, — это дело второстепенное и ни в коем случае не важное. К чему будут способности у ребенка, тому он научится, хотя бы жил в захолустье.

Родители, живя развратно, не-воздержанно в пище, праздно — в неуважении к людям — жизнью, всегда требуют от детей воздержания, деятельности, уважения к людям. Но язык жизни, примера далеко слышен и виден и ясен и большим, и малым, и своим, и иногородцам.

Ведь дело в том, что, выгодно ли, невыгодно ли для внешнего успеха дела любовные (ненасильственное обращение с учениками), вы не можете обращаться иначе. Одно, что можно сказать наверное, — это то, что добро будит добро в сердцах людей и, на-верное, производит это действие, хотя оно и не видно.

Одна такая драма, что вы увидите от учеников, заплачете (если они узнают), — одна такая драма оставит в сердцах учеников большие, очень важные следы, чем сотни уроков.

Человек всякий живет только затем, чтобы проявить свою индивидуальность.

Воспитание (современное) стирает ее.

Ужасно смотреть на то, что богатые люди делают со своими детьми.

Когда он молод и глуп и страстен, его втянут в жизнь, которая ведется на шее других людей, приучат к этой жизни; а потом, когда он связан по рукам и по ногам соблазнами, не может жить иначе, как требуя для себя труда других, тогда откроют ему глаза (сами собой откроются глаза), и выбирай-

ся, как знаешь: или стань мучеником, отказавшись от того, к чему привык и без чего не можешь жить, или будь лгуном.

Стоит заняться воспитанием, чтобы увидеть все свои прорехи. А увидав, начинаешь исправлять их. А исправлять самого себя и есть наилучшее средство воспитания своих и чужих детей и больших людей.

Воспитание есть последствие жизни. Обыкновенно предполагается, что люди известного поколения знают, какими должны быть люди вообще, и потому могут их готовить к такому состоянию. Это совершенно несправедливо: люди, во-первых, не знают, какими должны быть люди, — могут в лучшем случае знать только идеал, к которому им свойственно стремиться; во-вторых, люди, воспитывающие сами, никогда не готовы, не воспитанны, а сами, если они не мертвы, движутся и воспитываются.

И потому все воспитание сводится к тому, чтобы самому жить хорошо, т. е. самому двигаться, воспитываться: только этим люди влияют на других, воспитывают их, и тем более на детей, с которыми они связаны.

Быть правдивым и честным с детьми, не скрывая от них того, что происходит в душе, есть единственное воспитание.

Педагогика же есть наука о том, каким образом, живя дурно, можно иметь хорошее влияние на детей, вроде того, что есть наша медицина — как, живя противно законам природы, все-таки быть здоровыми. Науки хитрые и пустые, никогда не достигающие своей цели.

Роль примера и подражания в воспитании*

Воспитание есть воздействие на сердце тех, кого мы воспитываем. Воздействовать же на сердце можно только гипнотизацией, которой так подлежат дети, — гипнотизацией, заразительностью примера. Ребенок увидит, что я раздражаюсь и оскорбляю людей, что я заставляю других делать то, что сам могу сделать, что я потворствую своей жадности, похотям, что я избегаю труда для других и ищу только удовольствия, что я горжусь и тщеславлюсь своим положением, говорю про других злое, говорю за глаза не то, что говорю в глаза, притворяюсь, что верю тому, во что не верю, и тысячи, тысячи таких поступков или поступков обратных: кротости, смирения, трудолюбия, самопожертвования, воздержания, правдивости, — и заражается тем или другим во сто раз сильнее, чем самыми красноречивыми и разумными поучениями. И потому все или 0,999 воспитания сводится к примеру, к исправлению и совершенствованию своей жизни.

Так что то, с чего вы начали внутри себя, когда мечтали об идеале, т. е. о добре, достижении которого несомненно только в себе, к тому самому вы приведены теперь при воспитании детей извне. То, чего мы хотели для себя, хорошенько не зная зачем, то теперь вам уже необходимо для того, чтобы не развратить детей.

От воспитания обыкновенно требуют и слишком много, и слишком

мало. Требовать того, чтобы воспитываемые выучились тому-то и тому-то, образовались, как мы разумеем образование, — это невозможно; так же невозможно и то, чтобы они сделались нравственными, как мы разумеем это слово. Но совершенно возможно то, чтобы не быть самому участником в развращении детей (и в этом не может помешать ни жене муж, ни мужу жена), а всею своею жизнью, по мере сил своих, воздействовать на них, заражая их примером добра.

Я думаю, что не только трудно, но невозможно хорошо воспитать детей, если сам дурен, и что воспитание детей есть только самосовершенствование, которому ничто не помогает, как дети. Как смешны требования людей, курящих, пьющих, объедающихся, не работающих и превращающих ночь в день, о том, чтобы доктор сделал их здоровыми, несмотря на их нездоровый образ жизни, так же смешны требования людей научить их, как, продолжая вести жизнь не нравственную, можно было бы дать нравственное воспитание детям. Все воспитание состоит в большем и большем сознании своих ошибок и исправлении себя от них. А это может сделать всякий и во всех возможных условиях жизни. И это же есть и самое могущественное орудие, данное человеку для воздействия на других людей, в том числе и на своих детей, которые всегда невольно ближе всего к нам.

* Толстой Л. Н. Роль примера и подражания в воспитании // Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения. Изд. 2-е доп. — М.: Учпедгиз, 1953. — 444 с. — С. 402–403. (в книге 444 с.)



О ЗАДАЧАХ ПЕДАГОГИИ* (выдержки из статьи)

История педагогики — двоякая. Человек развивается сам под бессознательным влиянием людей и всего существующего, и человек развивается под сознательным влиянием других людей. Под историей педагогики разумеют одно сознательное развитие. Первая же, несуществующая история педагогики была бы более поучительна: как более и более непосредственно учился человек из жизни, которая более и более становилась поучительна. Как независимо от сознательной педагогики, иногда под ее влиянием, иногда противоположно, иногда совершенно независимо, продвигалось образование, а сама бессознательная педагогика, как более и более с раз-

личием образования, с быстротой сообщения, с развитием книгопечатания, с переменой образа правлений государственных и церковных, более и более поучительны становились люди — являлись новые средства поучения. Эта новая история педагогики должна явиться и лечь в основание всей педагогики. В этой науке должно быть показано, как учился говорить человек 1000 лет тому назад и как учится теперь, как он учился называть вещи, как он учился различным языкам, как он учился ремеслам, как он учился этике; как он учился различию сословий и обращению с ними, как он учился думать и выражать свои мысли.

<...> Величайший абстрактный

* Толстой Л. Н. О задачах педагогики // Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1989. — С. 37–38.

философ не даст мне 1/1000 доли тех оснований, которые я найду в приемах дедов, отцов, матерей, старших сестер, братьев, соседей. И не потому я найду их у мужиков, а не у философа, что мужик умнее философа, но потому, что отношения ребенка к педагогической деятельности жизни совершенно свободны, и из бесчисленного множества действий только те принимают педагогический характер, которые свойственны восприятию ребенка, и действия и приемы эти веками действуют одинаково неотразимо на поколения. Действуют всесторонне, как сама жизнь. Педагогия сосредоточивается здесь не так, как в сознательной — на одних приемах, — здесь такие же важные силы: жилище, достаток, пища, работы, домашние животные и т. д. В педагогическом отношении это не есть случайность, что царь воспитывается во дворце, всегда с людьми, а мужик в избе, часто один, когда родители на работе. Наилучший царь не может быть иначе воспитан, как в толпе, наилучший мужик не иначе, как в одиночестве и в курной избе, которая сильнее заставляет его любить поле. (В каждом жизненном условии развития есть педагогическая целесообразность, и отыскать ее есть задача этой истории педагогики. Эта история педагогики разъяснила бы много кажущихся трудностей. Говорят, главная трудность образования мужицкого сословия есть необходимость детской работы. История педагогики доказала бы, что детская работа есть, напротив, первое условие образования крестьянина и т. п. Только история педагогики

может дать положительные данные для самой науки педагогики. История же педагогики в тесном смысле понимания, так как она до сих пор понимается, может дать только отрицательные основания. Эта история педагогики, которую я назову скорее историей образовательных теорий воспитания, есть история стремлений человеческого ума от идеи образования идеального человека к образованию известного человека. Этот ход можно проследить со времени возобновления наук через Лютера, Бако, Руссо, Комениуса, Песталоцци до новейшего времени. После классического образования требуется известное религиозное, и орудием делается мышление, после религиозного требуется отечественное и реальное, и исключительно орудием делается воображение.

Насильственное внедрение образования уступает место свободному предоставлению. Но педагогия остается верной своей истории и продолжает хотеть быть наукой самостоятельной, системой образования, приложимой везде и всегда, наукой отвлеченной, философской, а не исторической и опытной. Педагогия все еще хочет быть теорией, все еще хочет образовывать человека, все носитися еще с идеалами, все еще не хочет снизойти или подняться на степень науки опытной, только изучением законов своего объекта получающей знание вредных и полезных условий образования. Задачей педагогики было образование наилучшего человека, и сообразно знанию его, удовлетворение его потребностей образования.

О ЖИЗНИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ Л. Н. ТОЛСТОГО

А. К. Петров

Л. Н. Толстой
(Педагогическая энциклопедия)*

Толстой, Лев Николаевич [28. VIII (9.IX). 1828 — 7(20).XI.1910] — русский писатель. В жизни и литературном творчестве Толстой большое внимание уделял педагогическим вопросам. В 1859 г. он на свои средства открыл в Ясной Поляне школу для крестьянских детей, являвшуюся своеобразной педагогической лабораторией, где проверялись различные методы воспитания в процессе обучения. В 1861—1862 гг. по инициативе Толстого при поддержке крестьян в нескольких ближайших к Ясной Поляне селах (в 4-м мировом участке Крапивенского уезда Тульской губ.) были открыты начальные сельские школы. В 1862 г. Толстой издавал педагогический журнал «Ясная Поляна», в котором напечатал ряд статей по педагогике. Н. К. Крупская писала: «Можно различно оценивать общее мировоззрение Толстого, можно с ним соглашаться и не соглашаться, но для всякого педагога, каких бы взглядов он ни держался, педагоги-

ческие статьи Толстого являются неисчерпаемой сокровищницей мысли и духовного наслаждения» (Пед. соч., т. 1, 1957, с. 196).

Толстой показал несостоятельность абстрактной педагогики, оторванной от практики. Он утверждал, что педагогика станет настоящей наукой тогда, когда будет опираться на опыт учителей и строить свои выводы не на отвлеченных философских теориях, а на основе обобщения педагогической практики. В 60-х гг. Толстой отстаивал мысль о том, что школа должна давать детям широкий круг знаний, всесторонне развивать их творческие силы. Однако он отрицал заранее установленные программы, твердое учебное расписание и требовал, чтобы содержание учебных занятий в школе определялось интересами и потребностями детей.

Основная задача школы, по мнению Толстого, состоит в том, чтобы ученик хорошо и охотно учился. Для этого необходимо, чтобы то, чему его

* Петров А. К. Толстой Л. Н. // Педагогическая энциклопедия. Т. IV. - М. : Изд-во Советская энциклопедия, 1968. 912 с. С. 287-288.

учат, было понятно и интересно и соответствовало его развитию. Толстой разработал методику школьного рассказа и беседы, дав образцы использования живого слова в работе учителя. Исходя из идей *свободного воспитания*, Толстой говорил, что школа должна заниматься только образованием, но не воспитанием. Впоследствии Толстой признал неправильность этого суждения, придя к мысли, что школа должна и воспитывать детей, но это воспитание должно проводиться в религиозном духе. Будучи за границей, Толстой ознакомился с состоянием народного образования в Германии, Франции, Бельгии, Англии и Италии и резко критиковал систему воспитания и обучения в зарубежных школах, осуждал господствовавшие в них муштру, зубрежку, формализм, педантизм, отсутствие всякой свободы для учащихся. Толстой требовал создания в России системы народного образования, которая не копировала бы постановку образования в странах Западной Европы, а в наиболее полной мере удовлетворяла интересы широких крестьянских масс России. Дело образования, по его мнению, должно находиться в руках самого народа, в творческие способности которого он глубоко верил. Толстой утверждал, что до тех пор, пока представители привилегированных слоев общества будут определять содержание и методы обучения, оно не сможет способствовать развитию подлинной культуры в народе.

В 70-х гг. Толстой вновь вернулся к педагогической деятельности, написал «Азбуку», «Новую азбуку», «Книги

для чтения», в которых поместил свои замечательные рассказы для детей. В 1874 г. он опубликовал статью «О народном образовании», вызвавшую огромный интерес со стороны педагогов и оживленную дискуссию о путях развития народного образования в России, о методах обучения детей. Будучи врагом догматического обучения и зубрежки, Толстой решительно подчеркивал, что детей надо учить таким образом, чтобы они самостоятельно формулировали выводы, вытекающие из наблюдений и опытов, а не механически заучивали непонятные им сведения.

Высоко оценивая роль наглядности в обучении, Толстой призывал изучать предметы и явления в естественной обстановке, проводить экскурсии в поле, лес, где дети могли бы наблюдать жизнь растений, животных и т. п.

Пользуясь методом беседы, Толстой будил пытливую мысль детей, помогал самостоятельно разбираться в сложных вопросах.

Особенно значителен вклад Толстого в методику написания детьми сочинений, способствовавших развитию задатков учащихся.

Большое внимание Толстой уделял вопросам семейного воспитания. Он требовал, чтобы родители воспитывали детей в духе уважения к труду, заботились о всестороннем развитии ребенка. Толстой подчеркивал, что решающее влияние на поведение детей оказывает пример родителей. Он утверждал, от рождения у детей нет никаких отрицательных качеств и порочных черт, они возникают под воздействием внешней среды и непра-

вильного воспитания. Личность ребенка надо уважать и умело развивать имеющиеся у него задатки и творческие силы.

Будучи сторонником свободного воспитания, Толстой полагал, что развитие детей является процессом самопроизвольного раскрытия их качеств при осторожной помощи учителя, который не имеет права «принудительно» влиять на формирование взглядов воспитанников. Однако в своей практической педагогической работе Толстой нередко отступал от теории свободного воспитания и непосредственно воспитывал детей в духе своего мировоззрения. Однако прогрессивность в понимании задач школы совмещалась у него с убеждением, что «мы не знаем и не можем знать, в чем должно состоять образование народа». Подобные противоречия в педагогических взглядах Толстого отражают противоречивость тех общественных отношений, в которых они складывались. Несмотря на это, его педагогические воззрения были в основном демократичны и оказывали большое влияние на передовых русских и зарубежных педагогов.

Как член училищного совета Крапивенского уезда Тульской губернии, Толстой принимал активное участие в разработке организационных форм методического руководства работой учителей на местах, в открытии народных школ в своем уезде и подготовке для них учителей из среды народа, в создании учебников для народных школ. Широкая просветительная общественно-педагогическая деятельность Толстого в 70-е гг. 19 в. имела прогрессивное значение.

В 80-х гг. Толстой стремился возобновить педагогическую деятельность как в Москве, так и в Ясной Поляне, но эти его попытки пресекались царским правительством.

Такие педагогические проблемы, как изучение массового опыта учебно-воспитательной работы учителей, постановка школьно-педагогического эксперимента, разработка вопросов педагогики опытным путем, экспериментальная проверка учебников в школе, активное вовлечение учащихся в педагогический процесс и др., поставленные Толстым, вошли в золотой фонд классической русской педагогики.

Зеньковский В. В.

О ЖИЗНИ И ДУХОВНЫХ ИСКАНИЯХ ТОЛСТОГО*

Лев Николаевич Толстой (1828—1910) родился в семье графа Н. И. Толстого. Известные очерки «Детство. отрочество. юность» хорошо передают семейную обстановку, в которой протекали ранние годы его жизни. Мальчику было 9 лет, когда скончался его отец; по признанию самого Толстого, эта смерть «впервые поселила чувство ужаса перед смертью» (мать (скончалась, когда ему было всего 2 года). Мальчик рос в обществе женщин, любящих, но не имевших никакого влияния на детей. Учился Толстой (вместе с братом) дома, готовился к экзамену в университет; поступив в Казанский Университет, Толстой не интересовался лекциями и очень скоро (19-ти лет) бросил университет и уехал в деревню, где рассчитывал за два подготовиться к выпускному экзамену. Однако в деревне Толстой не усидел, переехал в Москву, где жил чисто светской жизнью. В 1851-ом году Толстой бросил эту жизнь и уехал на Кавказ, где пробыл три года, поступив на военную службу. С Кавказа Толстой переехал в Севастополь, где принимал самое непосредственное участие в военных действиях.

Еще в 1852-ом году Толстой напечатал рассказ «Детство», сразу выдвинувший его в литературных кругах.

Рассказы, написанные на Кавказе и в Севастополе, особенно его «Севастопольские рассказы», доставили исключительную славу Толстому, и когда в ноябре 1855-го года он приехал в Петербург, он сразу попал в атмосферу такого внимания, восхищения, что у него закружилась голова. Но уже в это время, как об этом сам Толстой рассказывает в «Исповеди», он чувствовал себя чуждым литературной среде со всей ее искусственностью и самовосхищением. Особенно тяжело стали складываться отношения Толстого и Тургенева... В 1856-ом году Толстой уехал за границу; памятником этого первого путешествия за границу остался ряд рассказов, из которых особенно надо упомянуть гениальный очерк «Люцерн», в котором уже звучат первые ноты обличения современной культуры. Вернувшись в деревню, Толстой пережил несколько увлечений (музыкой, лесоводством и т. д.) и особенно сильно увлекся он школьным делом, устроив в своей деревне (Ясная Поляна) образцовую школу. Для изучения школьного дела Толстой много работал по педагогике, специально ездил за границу, чтобы изучить постановку там народной школы. Толстой стал даже издавать специальный педагогический журнал, где печатал свои

* Зеньковский В. В. История русской философии. – Харьков: Фолио; М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – С. 377–388. (в книге 896 с.)

оригинальные статьи, вызвавшие (несколько позднее) целое течение «толстовской педагогики» в разных странах (позже всех — в России).

В 1860-ом году за границей скончался старший брат Толстого — Николай. Смерть эта произвела огромное впечатление на Толстого («страшно оторвало меня от жизни это событие...», — писал в Дневнике Толстой). В «Исповеди», где проблема смерти имеет решающее значение для духовных исканий Толстого, он писал: «Николай страдал более года и мучительно умер, не понимая, зачем он жил, и еще менее понимая, зачем он умирает... Никакие теории ничего не могли ответить на эти вопросы ни мне, ни ему во время его медленного мучительного умирания».

Осенью 1862-го года Толстой женился на Софье Андреевне Берс, с которой прожил долгую счастливую жизнь, — эта жизнь стала омрачаться лишь в последние 25 лет жизни Толстого. К первым годам семейной жизни относится написание «Войны и Мира», — эта вещь навсегда вошла в мировую литературу. Несколько позже написана была «Анна Каренина». Но уже к концу 70-ых годов у Толстого начался тяжелый духовный кризис, с такой исключительной силой описанный им в «Исповеди». Все та же проблема смерти, но теперь уже с неотвратимой силой, встала перед Толстым, — и в свете этих размышлений перед Толстым развернулась вся его неудовлетворенность той секулярной культурой, которой он всецело жил до сих пор. В свете смерти жизнь открылась во всей своей непрочности; неотвратимая

власть смерти превращала для него жизнь в бессмыслицу. Толстой с такой силой и мучительностью переживал трагедию неизбежности смерти, так глубоко страдал от бессмыслицы жизни, обрывающейся безвозвратно, что едва не кончил самоубийством. Едва ли в мировой литературе можно найти другой памятник, написанный с такой силой, как «Исповедь», где все слова полны обжигающей, огненной стихии... Духовный кризис Толстого закончился полным разрывом с секулярным миропониманием, переходом к религиозному отношению к жизни. Сам Толстой говорит о себе (в «Исповеди»), что до этого он был «нигилистом» («в смысле отсутствия всякой веры», — добавляет он). Во всяком случае, Толстой стремился разорвать с тем миром, в котором он жил, и обращается к простым людям («я стал сближаться, — пишет он в «Исповеди», — с верующими из бедных, простых, неученых людей, со странниками, монахами, раскольниками, мужиками»). У простых людей Толстой нашел веру, которая осмысливала для них их жизнь; со всей страстностью и силой, присущей Толстому, он стремится ныне напитаться у верующих людей, войти в мир веры — и, прежде всего, вслед за народом, обращается к Церкви. Разрыв с секуляризмом в это время у него полный и решительный; все трудности, которые вставали перед сознанием Толстого на этом пути, он преодолевал с помощью «самоунижения и смирения» («Исповедь»). Но недолго пробыл Толстой в мире с церковным пониманием христианства, — оставаясь, (как он думал) на почве христианства, Толстой раз-

рывает с церковным истолкованием учения Христа. Его отталкивает догматика, его отталкивает и все то, что трудно принять для разума. Богословский рационализм, в довольно упрощенной форме, овладевает его сознанием; Толстой создает свою собственную метафизику на основе некоторых положений христианства. Он отрицает Божество Христа, отрицает Его воскресение; он решается по-своему переделывать текст Евангелия во многих местах, чтобы удержать в Евангелии то основное, что, по его мнению, возвестил миру Христос. Толстой пишет в 4-х томах «Критику догматического богословия», пишет большой труд «В чем моя вера», трактат «О жизни», усиленно размышляет на темы философского характера (следы чего чрезвычайно ясно выступают в опубликованных «Дневниках»).

Духовный мир Толстого теперь окончательно определился, — это была своеобразная, им самим созданная система мистического имманентизма, — и в последнем пункте (в имманентизме) Толстой был вполне созвучен духу рационализма нового времени (с его отрицанием всего трансцендентного). Но все же это было мистическое учение о жизни, человеке, — и этот момент, приведший Толстого к очень острому и крайнему имманентизму, резко все же отделяет его от современного мира; Толстой разрывал в своем учении и с Церковью, и с миром.

Вокруг Толстого и его учения о непротивлении злу силой стали группироваться во всех странах последователи, стали возникать «Толстовские общины». Новые друзья были часто

фанатичнее и последовательнее, чем сам Толстой. Их вмешательство в жизнь Толстого, в его собственные, все более нараставшие конфликты в семье (ни жена, ни дети — за небольшим исключением — не хотели принимать отказа Толстого от платы за его литературные труды), — все это стало постепенно вырастать в большую и серьезную трагедию. Она тянулась долго и кончилась всем известным «уходом» Толстого из семьи. На пути Толстой простудился и скоро скончался от воспаления легких.

Религиозно-философские сочинения Толстого многочисленны, но в них очень много повторений. Мы будем касаться, главным образом, «Исповеди», трактата «О жизни» и работ его «В чем моя вера», «Царство Божие — внутри нас».

Прежде чем мы перейдем к изложению философских построений Толстого, коснемся еще вопроса о влияниях, какие пережил он в течение своей жизни. Толстой начал «философствовать» очень рано, но не получил никакого систематического образования в философии, и это сказывалось всю его жизнь. Было очень много случаев н о г о в его философских увлечениях в тот или иной период, — случайного в том смысле, что он поддавался влиянию случайно попадавших ему книг. Но во всех его увлечениях всегда было соответствие его собственным — ясным или неясным исканиям. Так, когда в 16 лет Толстой «разрушил» в себе традиционные взгляды, он страстно увлекся Руссо и носил на шее медальон с портретом Руссо (вместо креста). Уже в эти ранние годы

на первом плане стоит у Толстого этика: «стремление к совершенствованию», постоянное недовольство собой, борьба с «низшими» стремлениями и страстями уже в это время всецело заполняют его внутренний мир. Во всяком случае, от Руссо Толстой воспринял тот культ всего «естественного», то подозрительное и недоверчивое отношение к современности, которое постепенно перешло в придирчивую критику всякой культуры. Тяготение к «опрощению» диктовалось у Толстого совсем не психологией «неоплатного долга» перед народом, как это мы находим в разных формах народничества 60-х и 70-х годов. «Опрощение» Толстому было нужно для него самого, чтобы сбросить с себя гнет условностей, заполняющих так называемую «культуру». И в этой потребности вырваться на простор «естественных» движений души Толстой не только находился под влиянием Руссо: здесь имеет место конгенитальность двух умов. Семена, заброшенные Руссо, дали обильные плоды в душе Толстого; с известным правом можно было бы изложить все воззрения Толстого под знаком его руссоизма, — настолько глубоко сидел в нем этот руссоизм до конца его дней.

Из других влияний, глубоко вошедших в душу Толстого, надо отметить влияние Шопенгауэра. В 1869-ом году он писал Фету: «Неперестающий восторг перед Шопенгауэром и ряд духовных наслаждений, которые я никогда не испытывал... Не знаю, переменю ли я когда мнение, но теперь я уверен, что Шопенгауэр — гениальнейший из людей». Любопытно отметить два основных мотива в системе Шопенгауэра, которые оказались

особенно сродни Толстому, — прежде всего его феноменализм и учение о метафизической призрачности индивидуального бытия, а, с другой стороны, Толстому был близок пессимизм Шопенгауэра, который, впрочем, довольно скоро перешел у Толстого в окрашенный оптимистически имперсонализм. Любопытно еще отметить (и здесь не столько влияние, сколько конгенитальная близость), совпадение взглядов на музыку у Толстого и Шопенгауэра.

Других крупных философских влияний Толстой не переживал, но читал он всегда очень много, жадно впитывал в себя различные духовные влияния его времени.

Основные темы, которыми всегда была занята мысль Толстого, сходятся, как в фокусе, в его этических исканиях. К идеям Толстого действительно уместно отнести характеристику их, как системы «панморализма». В диалектике русских исканий XIX века мы уже много раз отмечали, что у ряда мыслителей (начиная с Герцена) этика оставалась постоянно «нерастворимой» в господствовавшем позитивизме и натурализме. У Толстого, который понимал знание в терминах именно натурализма и позитивизма, этика уже не только не растворяется в учении о бытии, но, наоборот, стремится преобразовать науку и философию, подчинив их этике. Это уже не «примат» этики (как у Канта), а чистая тирания ее. Несмотря на острый и навязчивый рационализм, глубоко определивший религиозно-философские построения Толстого, в его «панморализме» есть нечто иррациональное,

непреодолимое. Это не простой этический максимализм, а некое самораспятие; Толстой был мучеником своих собственных идей, терзавших его совесть, разрушавших его жизнь, его отношения к семье, к близким людям, ко всей «культуре». Это была настоящая тирания одного духовного начала в отношении ко всем иным сферам жизни, — и в этом не только своеобразие мысли и творчества Толстого, в этом же и ключ к пониманию того совершенно исключительного влияния, какое имел Толстой во всем мире. Его проповедь потрясала весь мир, влекла к себе, — конечно, не в силу самих идей (которые редко кем разделялись), не в силу исключительной искренности и редкой выразительности его писаний, — а в силу того обаяния, которое исходило от его морального пафоса, от той жажды подлинного и безусловного добра, которая ни в ком не выступала с такой глубиной, как у Толстого.

Толстой, конечно, был религиозным человеком в своих моральных исканиях — он жаждал безусловного, а не условного, абсолютного, а не относительного добра. Будучи «баловнем судьбы», по выражению одного писателя, изведав все, что может дать жизнь человеку — радости семейного счастья, славы, социальных преимуществ, радости творчества, — Толстой затосковал о вечном, абсолютном, непреходящем добре. Без такого «вечного добра» жизнь становилась для него лишённой смысла, — потому-то Толстой стал проповедником и пророком возврата к религиозной культуре. В свете исканий «безусловного блага» раскрылась перед Толстым вся зыбкость

и потому бессмысленность той безрелигиозной, не связанной с Абсолютом жизни, какой жил и живет мир. Этическая позиция Толстого в этом раскрылась, как искание мистической этики. Сам Толстой всюду оперирует с понятием «разумного сознания», хотя это извие придает его этике черты рационализма и даже интеллектуализма, но на самом деле он строит систему именно мистической этики. Основная моральная «заповедь», лежащая в основе конкретной этики у Толстого — о «непротивлении злу», — носит совершенно мистический, иррациональный характер. Хотя Толстой не верит в Божество Христа, но Его словам Толстой поверил так, как могут верить только те, кто видит во Христе Бога. «Разумность» этой заповеди, столь явно противоречащей современной жизни, означала для Толстого лишь то, что сознание этой заповеди предполагает, очевидно, другое понятие, другое измерение разумности, чем то, какое мы имеем в нашей жизни. Толстой сам признает, что «высшая» разумность «отравляет» нам жизнь». Эта высшая разумность «всегда хранится в человеке, как она хранится в зерне», — и когда она пробуждается в человеке, она начинается прежде всего отрицанием обычной жизни. «Страшно и жутко отречься от видимого (т. е. обычного. — В. З.) представления о жизни и отдаться невидимому сознанию ее, как страшно и жутко было бы ребенку рождаться, если бы он мог чувствовать свое рождение, — но делать нечего, когда очевидно, что видимое представление влечет к жизни, но дает жизнь одно невидимое сознание». Ни в чем так не

выражается мистическая природа этого «невидимого сознания», этой высшей разумности, как в имперсонализме, к которому пришел Толстой на этом пути. Сам обладая исключительно яркой индивидуальностью, упорно и настойчиво следуя во всем своему личному сознанию, Толстой приходит к категорическому отвержению личности, — и этот имперсонализм становится у Толстого основой всего его учения, его антропологии, его философии, культуры и истории, его эстетики, конкретной этики.

Остановимся прежде всего на новой антропологии, которую теперь развивает Толстой.

«Удивительно, — пишет Толстой в Дневнике, — как мы привыкли к иллюзии своей *особенности*, отделенности от мира. Но когда поймешь эту иллюзию, то удивляешься, как можно не видеть того, что мы — не часть целого, а лишь временное и пространственное проявление чего-то невременного и непространственного». Сознание нашей отдельности, личное самосознание в точном смысле слова является, по Толстому, связанным лишь с фактом нашей телесной отдельности, — но сама эта сфера телесности с ее множественностью и делимостью является бытием призрачным, нереальным. В феноменалистическом учении о внешнем мире Толстой находился под сильным влиянием Шопенгауэра, от которого он взял и его учение о *rīncipium individuationis*. Но Толстой различает в личности ее индивидуальность («животная личность», по выражению Толстого), от личности, живущей «разумным сознанием», — однако в этом «высшем» понятии личности Толстой не отрицает

вполне момента своеобразия.

<...> Ключ к ... противоречиям и недомолвкам у Толстого лежит, конечно, в его религиозном сознании: он ступил на путь религиозной мистики, но не хотел признавать мистический характер своих переживаний. Он принял учение Христа, но для него Христос — не Бог, а, между тем, он следовал Христу, именно как Богу, он до глубины души воспринял слова Христа о путях жизни. Это странное сочетание мистической взволнованности с очень плоским и убогим рационализмом, сочетание горячей, страстной и искренней преданности Христу с отрицанием в Нем надземного, Божественного начала вскрывает внутреннюю дисгармонию в Толстом. Справедливо было сказано однажды, что своим учением «Толстой разошелся не только с Церковью, но еще больше разошелся с миром». Расхождение Толстого с Церковью все же было роковым недоразумением, так как Толстой был горячим и искренним последователем Христа, а его отрицание догматики, отрицание Божества Христа и воскресения Христа было связано с рационализмом, внутренне совершенно несогласуемым с его мистическим опытом. Разрыв же с миром, с секулярной культурой был у Толстого подлинным и глубоким, ни на каком недоразумении не основанным.

Действительно, вся философия культуры, как ее строит Толстой, есть беспощадное, категорическое, не допускающее никаких компромиссов отвержение системы секулярной культуры. Толстой со своим мистическим имманентизмом совершенно не приемлет секулярного имманентизма.

Государство, экономический строй, социальные отношения, судебные установления — все это в свете религиозных взглядов Толстого лишено всякого смысла и обоснования. Толстой приходит к мистическому анархизму. Но особенно остро и сурово проводит свои разрушительные идеи Толстой в отношении к воспитанию, к семейной жизни, к сфере эстетики и науки: его этицизм здесь тираничен до крайности. Что касается эволюции педагогических идей Толстого (которые мы здесь излагать не будем), то от первоначального отрицания права воспитывать детей, от педагогического анархизма Толстой под конец перешел к противоположной программе — не религиозного воспитания «вообще», а навязывания детям того учения, которое он сам проповедовал. Ригористический негативизм Толстого в отношении к семье хорошо всем известен по его «Крейдеровой сонате» и особенно по ее послесловию. Что же касается отношения Толстого к красоте, то здесь особенно проявилась внутренняя нетерпимость, свойственная его этицизму. Впрочем, надо сказать, что Толстой здесь касается действительно острой и трудной проблемы, которая давно занимала русскую мысль. Под влиянием немецкой романтики, но вместе с тем в соответствии с главными особенностями русской души, у нас с конца XVIII века началось, а в XIX веке расцвело, как мы видели, течение эстетического гуманизма, жившее верой во внутреннее единство красоты и добра, единство эстетической и моральной сферы в человеке.

<...> Толстой решительно и безапелляционно заявляет, что «добро



не имеет ничего общего с красотой». Роковая и демоническая сила искусства (в особенности музыки, влиянию которой сам Толстой поддавался чрезвычайно), отрывает его от добра, — искусство превращается поэтому для него в простую «забаву». В том же Дневнике, откуда берем эту характеристику искусства, как забавы, читаем: «Эстетическое наслаждение есть наслаждение низшего порядка». Вот почему он считает «кощунством» ставить на один уровень с добром искусство и науку.

Из этого умонастроения столь странного у гениального художника, каким был Толстой, вытекает и замысел его книги «Что такое искусство». Нам незначит здесь входить в разбор

этой книги, всецело основанной на нечувствии красоты, как таковой, на установлении нового критерия «истинного» искусства в его общедоступности (в силу чего отвергается Шекспир, Гете, Бетховен). Дело не в этих утверждениях, а все в той же тирании этической сферы. В расхождении путей добра и красоты, самом по себе бесспорном и роковом, Толстой не видит трагической проблемы культуры; он просто выбрасывает все то, что оторвалось от добра.

С такой же холодной беспощадностью относится Толстой и к науке, если она не подчиняет себя прямо этическому началу. Ложь современной науки Толстой усматривает в том, что она не ставит в центре своих исследований вопрос о путях жизни, о смысле ее. «Наука и философия, — писал он однажды, — трактуют о чем хотите, но только не о том, как человеку самому быть лучше и как ему жить лучше... Современная наука обладает массой знаний, нам не нужных, — о химическом составе звезд, о движении солнца к созвездию Геркулеса, о происхождении видов и человека и т. д., но на вопрос о смысле жизни она не может ничего сказать и даже считает этот вопрос не входящим в ее компетенцию». В этой критике искусства и науки Толстой касается заветных основ секуляризма: руководясь своим «панморализмом», все подчиняя идее добра, Толстой вскрывает основную беду современности, всей культуры — распад ее на ряд независимых одна от другой сфер. Толстой ищет религиозного построения культуры, но сама его религиозная позиция, хотя и опирает-

ся на мистическую идею «разумного сознания», односторонне трактуется исключительно в терминах этических. Вот отчего получается тот парадокс, что в своей критике современности Толстой опирается опять же на секулярный момент, на «естественное» моральное (разумное) сознание. Не синтез, не целостное единство выдвигается им в противовес современности, а лишь одна из сил духа (моральная сфера).

Значение Толстого в истории русской мысли все же огромно. Самые крайности его мысли, его максимализм и одностороннее подчинение всей жизни отвлеченному моральному началу довели до предела одну из основных и определяющих стихий русской мысли. Построения толстовского «панморализма» образуют некий предел, перейти за который уже невозможно, но, вместе с тем, то, что внес Толстой в русскую (и не только русскую) мысль, останется в ней навсегда. Этический пересмотр системы секулярной культуры изнутри вдохновляется у него подлинно христианским переживанием; не веря в Божество Христа, Толстой следует Ему, как Богу. Но Толстой силен не только в критике, в отвержении всяческого секуляризма, гораздо существеннее и влиятельнее возврат у него к идее религиозной культуры, имеющей дать синтез исторической стихии и вечной правды, раскрыть в земной жизни Царство Божие. Отсюда принципиальный антиисторизм Толстого, своеобразный поворот к теократии, вскрывающий глубочайшую связь его с Православием, — ибо теократическая идея у Толстого решительно и

категорически чужда моменту этатизма (столь типичному в теократических течениях Запада). Толстой отвергал Церковь в ее исторической действительности, но он только Церкви и искал, искал «явленного» Царства Божия, Богочеловеческого единства вечного и временного. Именно здесь лежит разгадка мистицизма Толстого; влиянию и даже давлению мистических переживаний надо приписать его упорный имперсонализм. Дело не в том, как думает Лосский, что в Толстом художественное созерцание бытия и философское настроение его не были равномерны, не в том, что Толстой был «плохой» философ. Философские искания Толстого были подчинены сво-

ей особой диалектике, исходный пункт которой был интуитивное (в мысли) восприятие нераздельности, неотделимости временного и вечного, относительного и Абсолютного. То, что могло бы дать Толстому христианское богословие, осталось далеким от него — он вырос в атмосфере секуляризма, жил его тенденциями, Толстой вырвался из клетки секуляризма, разрушил ее, — и в этом победном подвиге его, в призыве к построению культуры на религиозной основе — все огромное философское значение Толстого (не только для России). Добро может быть Абсолютным, или оно не есть добро... — таков итог исканий Толстого, таково его завещание русскому сознанию.

С. Т. Шацкий

Толстой-педагог*

I

Жизнь Толстого, и общественная и личная, полна противоречий, изумительно ярко отраженных им в его художественных и философских работах.

... В сущности все то, что мы можем сказать по поводу Толстого — великого художника слова, в равной степени верно и по отношению к Толстому-педагогу.

Надо отметить одну черту в творчестве Толстого: оно было весьма связано с проявлением его педагогических интересов.

В самом деле, первая вещь Толстого была своего рода педагогическим романом, его путешествие по Европе было в значительной степени посвящено знакомству с педагогикой зарубежных школ. Перед тем как писать «Войну и мир», Толстой три года занимается практически с крестьянскими ребятами, издает журнал «Ясная Поляна», организует «опытную школу», разрабатывает методические вопросы, собирает и обучает молодых учителей педагогическому делу. Перед созданием «Анны Карениной» Толстой два года работает с огромным увлечением над азбукой и арифметикой, пишет ряд статей по народному образованию и забрасывает все свои литературные работы. Он становится общественным работником, организу-

ет школы в Крапивенском уезде Тульской губернии, мечтает о создании педагогических курсов для учителей.

Два года чрезвычайно оживленной работы — и Толстой бросает педагогику сразу. Он чувствует усиленный прилив художественного творчества и принимается за свой второй роман.

Длинный ряд лет после «Анны Карениной» может быть охарактеризован как непрерывная борьба между художественным творчеством и педагогикой: Толстой — философ, учитель, разрабатывающий пути массового воспитания не только детей, а главным образом взрослых. Целый ряд деятельности (искусство, наука, труд, политика, земельные реформы, отрицание насилия, принуждения как метода массовой воспитательной работы) Толстой рассматривает с воспитательной точки зрения. Наряду с вопросами воспитания он все более и более выдвигает вопросы самовоспитания и своеобразно религиозные. Педагогика одолела художника.

Громадное значение, которое еще совершенно нами не использовано, надо придавать критике Толстым буржуазной педагогики. Об этом он совершенно определенно говорит: «Ужасно смотреть на то, что богатые люди делают со своими детьми. Когда он молод и глуп и страстен, его втянут в жизнь, которая ведется на шее других людей, приучат к этой жизни, а потом,

* Шацкий С.Т. Толстой-педагог. Педагогические сочинения в 4-х т. Т. III. - М. : Просвещение., 1964. 490 с. С 215-241.

когда он ... не может жить иначе, как требуя для себя труда других, — тогда откроют ему глаза. И выбирайся как знаешь: или стань мучеником, отказавшись от того, к чему привык и без чего не можешь жить, или будь лгуном».

Поэтому Толстой заявлял, что не может он радоваться рождению детей богатых сословий, из которого «разводятся дармоеды».

«Всякого ребенка из достаточных классов самым воспитанием, — утверждает Толстой, — ставят в положение подлеца, который должен нечестной жизнью добывать себе по крайней мере 500 р. в год».

Не менее резко отзывался Толстой и о религиозно-церковном воспитании: «Преподавание, так называемого, закона божия детям, которое совершается среди нас, есть самое ужасное преступление, которое можно только представить себе. Истязание, убийство, изнасилование детей ничто в сравнении с этим преступлением.

Правительству, правящим властвующим классам нужен этот обман, с ним неразрывно связана их власть, и потому правящие классы всегда стоят за то, чтобы этот обман производился над детьми и поддерживался бы усиленной гипнотизацией над взрослыми; людям же, желающим не поддержания ложного общественного устройства, а, напротив, изменения его, и, главное, желающим блага тем детям, с которыми они входят в общение, нужно всеми силами стараться избавить детей от этого ужасного обмана. И потому совершенное равнодушие детей к религиозным вопросам и отрицание всяких религиозных

форм без всякой замены каким-либо положительным религиозным учением все-таки несравненно лучше еврейско-церковного обучения, хотя бы в самых усовершенствованных формах».

Весьма критически относился Толстой и к современным ему школам и педагогам. Всю силу своего критического дара он обрушивает на известные ему школьные системы и при всяком удобном случае затевает спор с обычными воззрениями педагогов на школу и педагогическое дело.

Как всегда, Толстой здесь несколько парадоксален. Обычное состояние духа школьника он называет «странным психологическим состоянием», заключающимся в том, что высшие способности — воображение, творчество — уступают место каким-то другим, полуживотным способностям — произносить звуки независимо от воображения, считать числа подряд, воспринимать слова, не допуская воображению подставлять под них какие-нибудь образы. Это школьное состояние души, по его словам, развивает способность подавлять в себе высшие свойства для развития только тех, которые совпадают со школьным состоянием, т. е. страха, напряжения памяти и внимания.

«Всякий школьник, — говорит Толстой, — до тех пор составляет диспарат в школе, пока он не попал в колею этого полуживотного состояния».

Весь сарказм Толстого по отношению к учителям вылился в горьком утверждении, что «школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было

удобно учить».

Совершенно ясно, что в общем к официальной педагогике Толстой отнесся чрезвычайно скептически. По его мнению, педагогика есть наука о том, каким образом, живя дурно, иметь хорошее влияние на детей, что равносильно положению в медицине: живя против законов природы, все-таки быть здоровым.

Если бы собрать все критические замечания Толстого по отношению к обычной школе, ее задачам, организации, методам, педагогам, педагогическим воззрениям буржуазного общества воедино, мы имели бы чрезвычайно сильное оружие даже теперь против современных нам буржуазных тенденций, обычаев, суждений и интересов в педагогической области. Критика Толстого резка, жестока, вскрывает с необычайной смелостью все лицемерие буржуазного общества. Это было очень полезно и для внутреннего и для внешнего употребления: ведь Толстой — мировой писатель, крупнейший моральный авторитет за границей и поныне. Не думаю, чтобы его отношение к церкви, государству, капиталистической системе сильно пропагандировалось за границей, особенно в настоящее время, когда все средства обмана широких народных масс рабочих и крестьян особенно сильно пущены в ход — от самых грубых до самых тонких.

Прежде чем перейти к изложению основных черт педагогики Толстого, я остановлюсь на том, как сам писатель определяет метод своего художественного творчества. Толстого-художника не отделить от Тол-

стого-педагога. Выше я указывал на соотношения между периодами развития педагогических и литературных интересов Толстого. Разбираясь в существе его педагогического творчества, я прихожу к убеждению, что в основном он руководился одними и теми же приемами. Вот что об этом говорит сам Толстой (письмо к Н. Н. Страхову, 1876 год):

«Во всем, почти во всем, что я писал, мною руководила потребность собрания мыслей, сцепленных между собою, для выражения себя, но каждая мысль, выраженная словами особю, теряет свой смысл, страшно понижается, когда берется одна из того сцепления, в котором она находится... Выразить основу этого сцепления непосредственно словами никак нельзя; а можно только посредственно — словами описывая образы, действия, положения». Образы, действия, положения, описываемые словами, сцеплены с рядами связанных между собой фактов, и каждое положение, образ, действие есть одно из звеньев общей цепи фактов. Толстой берет из цепи главное в данных условиях звено, и мы можем по этому звену восстановить картину всего комплекса фактов. В этом, я думаю, вся сила изобразительного таланта Толстого. Но он не только художник-писатель, а и художник-педагог. Свою писательскую манеру Толстой переносит и на педагогическую работу.

Но в этом и основная сила его педагогики: он не берет отдельных частей педагогического дела, не рассматривает и не проводит практически в жизнь каждую часть отдельно, а все

время имеет перед глазами связанное сцепление частей, взаимодействие их между собой, создает фон, на котором разворачивается педагогическая действительность. Для Толстого невозможно разбирать отдельно идею школы, программу, методы работы, ученика, учителя и среду, в которой работает школа. Эта способность целостного подхода к творчеству художественному и практическому и создала тот стиль Толстого, который ставит его на такую высоту среди мировых художников. Это и дало ему возможность создать такой педагогический шедевр, как статья о том, «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят». Статью эту я считаю единственным в своем роде педагогическим произведением во всей мировой литературе, к тому же необычайно тонко художественно написанным. Я думаю, она настолько известна, что цитировать ее нет никакой надобности; укажу на то, что в ней Толстой глубоко верно нашел, что успех школы есть верные отношения между учеником и учителем и учениками между собой, и тем создал живую школу.

Учитель относится к ученику как к человеку, у которого есть серьезные дела, мысли, запросы, он не приспосабливается, а работает вместе с ним над общим делом — суть деловых, товарищеских отношений показана чрезвычайно ярко и понятно.

Учитель не становится по отношению к ученику в фальшивое положение непререкаемого авторитета — он тоже ошибается, ищет ошибки свои и исправляет их перед учениками.

Учитель ценит опыт ученика, ученик знает, уверен, что учиться — значит получать ответ на свои жизненные вопросы. При этих условиях и происходит то самое трудное, над чем обычно мучаются передовые учителя, — вести ребенка к самостоятельной работе.

Здесь же описана и основа того метода, который рекомендует Толстой для работы с учениками (имеется в виду литературная), но я считаю, что этот метод годится почти для всякой работы с детьми:

1. Предлагать самый большой и разнообразный выбор тем, не выдумывая их собственно для детей, но предлагать темы самые серьезные и интересные самого учителя.

2. Давать читать детям детские сочинения и только детские сочинения предлагать за образцы, ибо детские сочинения всегда справедливее, изящнее и нравственнее сочинений взрослых.

3. (Особенно важно.) Никогда во время рассматривания детских сочинений не делать ученикам замечаний ни об опрятности тетрадей, ни о каллиграфии, ни об орфографии, ни, главное, о постройке предложений и о логике.

4. Так как в сочинительстве трудность заключается не в объеме или содержании, а в художественности темы, то постепенность тем должна заключаться не в объеме, не в содержании, не в языке, а в механизме дела, состоящем в том, чтобы, во-первых, из большого числа представляющихся мыслей и образов выбрать одну; во-вторых, выбрать для нее слова и

облечь ее; в-третьих, запомнить ее и отыскать для нее место; в-четвертых, в том, чтобы, помня написанное, не повторяться, ничего не пропускать и уметь соединять последующее с предыдущим; в-пятых, наконец, в том, чтобы в одно время, думая и записывая, одно не мешало другому...

Некоторые из этих сторон труда я первое время брал на себя, постепенно передавая их все на их заботу».

В следующих статьях («Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы») Толстой захватывает все вопросы школьного преподавания: язык, математику, историю, географию, рисование, пение, закон божий. Он касается и содержания занятий, и методики их, и ряда общих вопросов воспитания, попутно давая прелестные, полные тонких наблюдений над детьми бытовые картинки. Картинки эти стоят хорошего психологического исследования и сами по себе являются замечательными художественными произведениями.

Конечно, нельзя было ожидать от Толстого, чтобы он разрешил ряд педагогических вопросов, многие из которых остаются еще и поныне таковыми. Самое ценное в его яснополянских статьях — это наблюдения над детьми и учителями, и дело изучения ученика в школе и учителя, работающего с учениками, и школьного общества было поставлено Толстым на верный путь. И выводы, к которым он пришел, имеют очень большую ценность и в настоящее время.

II

Громадное значение Толстой придавал среде, окружающей ребенка, и

тем средствам, при помощи которых она может воспитать его. Он указывает на то, что «ребенок никогда не мог бы выучиться ни различию линий, составляющих различие букв, ни числам, ни способности выражать свои мысли, ежели бы не эти домашние условия.. Мало того, интерес знать, что бы то ни было, и вопросы, на которые имеет задачей отвечать школа, порождаются только этими домашними условиями. А всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью».

Кроме значения этих домашних условий, еще большую роль играет, по утверждению Толстого в начальном периоде его педагогических интересов, общественная среда. Он приводит в доказательство этой мысли картины общественной жизни в Марселе, во Франции.

«Ежели бы кто-нибудь каким-нибудь чудом видел все эти заведения (учебные. — С. III.), не видав народа на улицах, в мастерских, в кафе, в домашней жизни, то какое бы мнение он себе составил о народе, воспитываемом таким образом? Он, верно, подумал бы, что это народ невежественный, грубый, лицемерный, исполненный предрассудков и почти дикий. Но стоит войти в сношение, поговорить с кем-нибудь из простолюдинов, чтобы убедиться, что, напротив, французский народ... понятливый, умный, общедоступный, вольнодумный и действительно цивилизованный... Где же он приобрел все это?»

Я невольно, — продолжает Толстой, — нашел этот ответ в Марселе, начав после школ бродить по улицам...

музеумам, мастерским, пристаням и книжным лавкам». По самому беглому подсчету из 250 000 жителей пятая часть изустно поучается ежедневно в этих народных школах. Даже в маленьких кафе даются маленькие комедийки, сцены, декламируются стихи. «То самое, что я видел в Марселе, и во всех других странах... там, где жизнь поучительна, как в Лондоне, Париже и вообще в больших городах, народ образован, там, где жизнь не поучительна, как в деревнях, народ не образован... Образование идет своим независимым от школ путем».

Это внешкольное образование Толстой называет бессознательным. Школьное — сознательным. Любопытно, что мысль об огромном значении «бессознательного» воспитания, т. е. воспитания, даваемого жизнью, привела Толстого к попытке отобразить ее в виде математической схемы-чертежа, хотя иллюстрирующей отношение Толстого к близкой ему области — художественному творчеству, но имеющей более широкое значение.

«Заметили ли вы, — пишет он в 1872 году Н. Н. Страхову, — в наше время в мире русской поэзии связь между двумя явлениями, находящимися между собой в обратном отношении: — упадок поэтического творчества всякого рода — музыки, живописи, поэзии, и стремление к изучению русской народной поэзии всякого рода — музыки, живописи [и украшения], и поэзии. Мне кажется, что это даже не упадок, а смерть с залогом возрождения в народности. Последняя волна поэтическая — параболы была при Пушкине на высшей

точке, потом Лермонтов, Гоголь, мы грешные, и ушла под землю. Другая линия пошла в изучение народа и выплывает, бог даст, а Пушкинский период умер совсем, сошел на нет...

Вы поймете, вероятно, что я хочу сказать. Счастливы те, кто будут участвовать в выплывании...» Если перевести эти мысли на их социальное значение, то изучение всех процессов жизни народных масс, и экономических и бытовых, может дать тот запас фактов, пользуясь которыми можно построить настоящее человеческое «будущее»...

III

«Школа, нам бы казалось, — говорит Толстой, — должна быть и орудием образования, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования». Яснополянская школа была действительно опытной. С этой точки зрения она представляет очень большой интерес. Главные вопросы, которые в ней разрешались, были следующие: свобода и принуждение в занятиях с детьми, методы вызывания творчества у детей, детское сообщество и дисциплина, интересы детей и их успешность, дисциплина и наказания, разработка методов преподавания языка, математики, естествознания, рисования, пения и т. д., развитие критического умения у детей, взаи-

моотношения учителя и учеников. В этих опытах удачными были занятия языком и математикой, рисованием (хотя оно касалось только форм изображения) и отчасти пением. Неудачу попыток в области естествознания, истории и географии Толстой признает совершенно определенно.

Особое место занимает преподавание закона божия, которое Толстой считал удачным; но то, что им дано, говорит, напротив, о полной неудаче.

На этом случае стоит несколько остановиться. Есть у Толстого одна весьма интересная мысль, выясняющая сущность его интереса к педагогике.

Он говорит, что педагогика путем опыта разъясняет многие вопросы и повторением одних и тех же явлений переводит вопросы из области мечтания и рассуждения в область положений, доказанных фактами.

Мне даже думается, что область опытной педагогики давала возможность проверить Толстому большое количество важнейших тем, которые занимали его в соответствующий период времени. Толстому было ясно, что законы человеческих соотношений одни и те же и для детей, и для взрослых. Об этом он говорит много раз, и параллели в этой области он проводил неоднократно. В жизни Толстой был неутомимым наблюдателем с изумительно развитой верностью и отчетливостью взгляда. С детьми же он экспериментировал для того, чтобы быть свидетелем повторения одних и тех же явлений и набрасывать первые выводы, которые применяет в широком масштабе в своих романах. С этой точки зрения педагогика Толстого мо-

жет быть тем, чем бывают эскизы для художника или предварительные упражнения в сочинении для музыканта: они, так сказать, набивают руку, чтобы с тем большей уверенностью приступить к созданию глубоко их захватывающего труда — картины, симфонии или оперы. Те варианты, наброски, попытки, которые предварительно создавал Толстой, все же были мечтания и рассуждения, а не были доказаны фактами. Фактов он искал отчасти и в педагогике.

Как бы то ни было, но в опыте преподавания Ветхого и Нового завета деревенским детям всплывает, обнаруживается одно из крупнейших и мучительнейших в его дальнейшей жизни противоречий Толстого. Если вспомнить, что он писал про преподавание церковного учения детям в 1899 году (см. выше), то здесь он как раз и занимался этим преступным делом. Основное противоречие жизни Толстого состояло в том, что он был (и мучился от этого) барин. Его педагогическая деятельность разворачивалась по одну сторону оврага, который разделял господскую усадьбу Толстого от деревни Ясная Поляна. Из этой деревни приходили деревенские дети к барину, который, несмотря на гигантскую работу над собой, барином все же оставался. Чуткому Толстому нельзя было не чувствовать этого. И вот этот барин обучает детей еврейско-церковным сказкам и легендам, он утверждает, что лучше этой пищи нельзя найти для детей (то, что позднее он начисто отверг). ...Все то, что он с такой силой критиковал, на что обрушивался со всей своей колоссальной

силой негодования и презрения, — это как раз и пропагандировалось им среди крестьянских ребят в самую горячую пору его педагогической «весны». Это противоречие — представителей двух враждебных классов, противоречие классовых интересов — Толстой тогда же, когда делал это «преступное» дело затемнения детских голов (преступное, по своему позднейшему, спустя много лет, признанию), не мог не чувствовать. Поэтому не может теперь показаться странным, что самые образцы изложений библейских сказаний, которые приводит Толстой в журнале «Ясная Поляна» как удачные, в сущности сухие, натянутые и ни в какой мере не напоминают великолепных и правдивых строк «Солдаткина життя», написанных детьми при горячем сочувствии гениального писателя. Здесь чутье барину изменило.

Толстой чувствует свое противоречие, но продолжает думать (и в «Воине и мире» это сказывается), что дело можно исправить; уничтожить классовую вражду, недоверие, лицемерие возможно исправлением того класса, к которому он принадлежит по рождению. Он бьет в набат, угрожает, взывает к совести, бичует недостатки своей среды, оставаясь в ней, и, конечно, чувствует ложь и фальшь своего положения. Все симпатии Толстого принадлежат крестьянам, их детям, их быту, их простоте, здравому смыслу и их смирению. Все зло — от правящих классов. Кто же должен сопротивляться этому злу? И от какого класса требует в конце своей мучительной жизни Толстой непротивления злу насильем?

Таким образом, в опытной школе Толстого наряду с изумительными, глубоко верными, захватывающими своей правдой педагогическими положительными фактами были и совсем другие положения, которые доказывались многочисленными фактами, но из областей мечтаний и рассуждений все-таки не переходили. Социальные противоречия переходили в педагогические.

Все, что написано Толстым, в особенности его известная статья «Так что ж нам делать?», говорит о том, что он сознавал в себе это основное противоречие, ставшее главным мучением его жизни. Но сил уничтожить его не хватило даже у Толстого. Его философия была бессильна разрешить его. Это — беда его жизни.

В 1911 году цензура вычеркнула из последнего труда Толстого «Путь жизни» среди прочих мест цитату из Гейне.

«Странное дело! Во все времена негодяи старались маскировать свои гнусные поступки преданностью интересам религии, морали и патриотизма».

IV

В главе, посвященной преподаванию «священной истории», истории и географии, приведены, с моей точки зрения, как невольные доказательства «противоречий» ценнейшие замечания Толстого об экзаменах и, очевидно, в связи с ними относительно «духа» школы.

«Там, где введены экзамены (под экзаменом я разумею всякое требование отчисления на вопрос), — говорит Толстой, — является только новый бесполезный предмет, требующий осо-

бенного труда, особенных способностей, и предмет этот называется *приготовлением к экзаменам или урокам*. Ученик гимназии учится... *искусству отвечаия на экзаменах...* Ежели посторонний хочет оценить... степень знания, то пускай он поживет с нами, изучит результаты и приложения к жизни наших знаний. Другого средства нет, и все попытки экзамена суть только обман, ложь и препятствия преподаванию. В деле преподавания один самостоятельный судья — учитель, и контролировать могут его только сами ученики». В последней фразе мы, конечно, не будем соглашаться с тем, что есть только один судья — учитель, ибо есть общественная оценка его работы. Но право контролирования учителя учеником замечательно для времени Толстого и верно для современной нам школы.

Эти соображения подводят Толстого к убеждению, что «есть в школе что-то неопределенное, почти неподчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, — это дух школы. Этот дух подчинен известным законам и отрицательному влиянию учителя т. е. что учитель должен избегать некоторых вещей, для того чтобы не уничтожить этот дух... Дух школы, например, находится всегда в обратном отношении к принуждению и порядку школы (принудительному. — С. III.), в обратном отношении к вмешательству учителя в образ мышления учеников, в прямом отношении к числу учеников, в обратном отношении к продолжительности урока

и т. п. Этот дух школы есть что-то быстро сообщаемое от одного ученика к другому, сообщаемое даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, — что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее, и потому должентвое быть целью всякого учителя. Как слюна во рту необходима для пищеварения, но неприятна и излишня без пищи, так и этот дух напряженного оживления, скучный и неприятный вне класса, есть необходимое условие принятия умственной пищи...

Ребенок и человек воспринимает только в раздраженном состоянии, поэтому смотреть на веселый дух школы, как на врага, как на помеху, есть грубейшая ошибка... Задача учителя... состоит в том, чтобы постоянно давать пищу этому оживлению и постепенно отпускать поводья ему... Но продержите его (ученика. — С. III.) в таком напряжении, не позволяя ему рассказывать полчаса, он станет заниматься шипанием соседа...

...Обыкновенно вновь пришедший ученик сначала схватывает только вещественную сторону дела и весь погружается в наблюдение... Как в нем распустился цветок понимания и когда, — узнать трудно».

Я думаю, что обычно мы совершенно упускаем из виду эту связь между распусканием, как говорит Толстой, цветка понимания у каждого ученика и духом класса. Понимать в процессе организации занятий, в установлении свободной (внутренней) дисциплины, в возбуждении интереса к делу роль общественной атмосферы, реально

образующейся в каждой группе учеников, — значит, овладеть существеннейшей чертой в искусстве преподавания. По-видимому, эта идея весьма часто руководила Толстым в его способе изображать людей на фоне законов того сообщества, которые возникают, действуют при каждой групповой сцене, описываемой писателем.

V

Чему надо учить? Что должно явиться содержанием занятий? Что служит основанием программы? Педагогические опыты Толстого привели его к убеждению, что учение должно быть ответом на разнообразные вопросы, возникающие в жизни детей, что в народной школе исторические, естественные и математические науки сливаются вместе и «вопросы по всем этим наукам ежеминутно представляются».

По отношению к программе, к вопросу, — чему учить? — Толстой в начале своей педагогической деятельности брал то, что ему было известно, и вел занятия по обычным предметам: язык, математика, естествознание, география и т. д. Экспериментируя с ними, он приходит к выводу, что жизненное обучение является гораздо более нужным для детей, чем школьное. Жизненное образование он называет бессознательным, а школьное — сознательным. По его мнению, необходимо, чтобы сознательное шло параллельно, соответствовало бессознательному. Следующая мысль его была в том, что школа должна давать такую программу, которая «нужна народу». Внимательно анализируя требования «народа», Толстой счи-

тает основанием программы грамоту и счет, причем в понятие грамоты у него входит и изложение, простое и понятное, главнейших явлений природы. Но в первую половину своих педагогических работ — до 80-х годов — его больше занимают вопросы, как учить и как составлять книги и учебники для детей, чем то, чему учить. Чему учить совпало с последним периодом его деятельности, когда вопросы религиозные, нравственного воспитания и тесно связанного с ними воспитания трудового захватили его всецело. Составление азбуки, книг для чтения и арифметики поглотили массу сил. Ему страстно хотелось огромной массе простого народа помочь созданием наиболее удобных для него систем обучения грамоте и счету. Для педагога оба эти труда Толстого представляют величайший интерес своей оригинальностью, простотой и великолепно выдержанной, тонко разработанной системой.

Говоря об «Азбуке» и книгах для чтения, надо обратить особое внимание на язык, которым они написаны. Я думаю, что вообще в русской литературе нет таких изумительных по ясности и точности, простоте и художественности языка рассказов, как в этих книгах для детского чтения. Для примера можно указать на «Кавказского пленника». В необычайно тщательной работе над языком детских рассказов был для него величайший смысл, который он так выяснял в письме к Н. Н. Страхову:

«От публики я не только не жду суждений, но боюсь, как бы не раскусили. Я нахожусь в положении ле-

каря, старательно скрывающего в сладеньких пилюлях пользительное, по его мнению, касторовое масло и только желающего, чтобы никто не разболтал, что это лекарство, чтобы проглотили, не думая о том, что там есть, а оно уж действует...»

Он задумывается над языком и спрашивает: «Не ложный ли прием, не ложный ли язык, которым мы пишем и я писал?»

«Я изменил приемы своего писания и язык, но, повторяю, не потому, что рассудил, что так надобно. А потому, что даже Пушкин мне смешон ... а язык, которым говорит наш народ и в котором есть звуки для выражения всего, что только может желать сказать поэт, — мне мил ... Захоти сказать лишнее, напыщенное, болезненное — язык не позволит, а наш литературный язык без костей; так набалован, что хочешь мели — всё похоже на литературу... Я просто люблю определенное, ясное и красивое и умеренное и все это нахожу в народной поэзии и языке и жизни и обратное в нашем».

Он советует пропускать все статьи в народном журнале через цензуру дворников, извозчиков, черных «кухарок»: «Если ни на одном слове чтецы не остановятся, не поняв, то статья прекрасна. Если же, прочтя статью, никто из них не может рассказать, про что прочли, статья никому не годится».

Перед «Азбукой» Толстой целый год занимался греческим языком до того, что, по его словам, во сне читал по-гречески. Он кончил «Азбуку» и пишет: «Теперь я начинаю новый,

большой труд... Я теперь вообще чувствую себя отдохнувшим от прежнего труда и освободившимся совсем от влияния на самого себя своего сочинения... Я берусь за работу с радостью, робостью и сомнениями, как и в первый раз».

Таким образом, та роль педагогики в литературном творчестве Толстого, о чем мне приходилось упоминать выше, здесь находит свое подтверждение.

Педагогические интересы Толстого усилились в последний период его деятельности — общественно-религиозный. Он отчасти приводит в ясность свои прежние мысли, но главным образом разрабатывает вопросы содержания воспитания.

Если раньше он горячо возражал против объединения понятий воспитания и образования, то теперь он их считает неотделимыми. Чему надо учить детей — для Толстого вполне ясно. «Первое и главное знание, которое свойственно прежде всего передавать детям и учащимся взрослым, — это ответы на вечные и неизбежные вопросы... Первый: что я такое и какое мое отношение к бесконечному миру? И второй, вытекающий из первого: как мне жить, что считать всегда, при всех возможных условиях, хорошим и что всегда и при всех возможных условиях дурным?..

Что же касается дальнейших предметов знания, то, весьма вероятно, что первыми, после религии и нравственности, предметами будут изучение жизни людей самых близких: своего народа, богатых, бедных классов, женщин, детей, их занятий,

средств существования, обычаев, верований, мирозерцаний. После изучения жизни своего народа, ...изучение жизни других народов..., их религиозных верований, государственного устройства, нравов, обычаев...»

При изучении жизни людей, «соответственно своей важности для разумной жизни, займут свои соответствующие места зоология, математика, физика, химия и другие знания».

«Хорошо же все, что соединяет людей, дурно то, что разъединяет». Потому хорошая и дурная программы должны оцениваться по этому основному признаку.

Мы видим, что программная часть оказалась в педагогике Толстого самой слабой. В ней и сказывается то основное противоречие, о котором мы говорили раньше.

Огромная сила критики Толстым буржуазного строя, совершенно исключительное по яркости изображение всех ужасающих, гнусных его последствий, необходимость борьбы с ними, борьбы всеобщей, упорнейшее, — это все колоссальные плюсы Толстого; но когда он переходит к способам борьбы, тут он рекомендует тем, кто поддерживает собственность, право сильного, эксплуатации, кому они выгодны, изменить свою личную жизнь; тем же, кто страдает от этих нечеловеческих, гнусных порядков, — тем любовь, отказ от борьбы — непротивление злу насилем. Как и во всех прежних религиях, так и в толстовской, для правящих классов весьма удобно поддерживать и самоусовершенствование, и отказ от борьбы, и любовь к врагам — не личным, конечно, а клас-

совым, ибо так чувствуешь себя безопаснее, и интернациональное братство людей (а Толстой правильно восстает против национализма, патриотизма, против любви к своей нации — только это разъединяет народы и вносит худшее еще ожесточение борьбы).

Толстой правильно указывает, что государство — организация насилия, что борьба классов прекратится лишь с уничтожением государства. Но все верное практически уничтожается его отрицанием тяжелой борьбы за эти принципы.

<...>

Трудовое воспитание Толстой считал важнейшей частью педагогической работы. Но в классах трудящихся, по его признанию, оно существует. И неясно, считает ли Толстой его необходимым для народных школ. Для образованных же, правящих классов он считал трудовое воспитание могущественным средством для сближения их с «народом». Бесчисленны письма Толстого к знакомым и незнакомым своим корреспондентам с советами ввести в свой обиход трудовой уклад жизни, отказаться от слуг, все делать самим и в этом духе воспитывать детей. Следовательно, идея трудового воспитания, по Толстому, есть не наше понимание этого вопроса. Толстой много говорил о свободной школе, о свободном воспитании, без принуждения, без насилия и наказаний, но идеи трудовой школы, как ее мы понимаем, у него не было.

VI

Неизмеримо больше разработаны у Толстого и принципиальные и практические основания метода воспитания

и методы занятий. Здесь он сделал чрезвычайно много и оставил богатейшее наследство. Особенно охотно останавливался Толстой на методах преподавания языка, чтения, письма, писания сочинений, преподавания грамматики. Это и вполне понятно: язык — специальность Толстого.

В воспитательном отношении мы должны отметить, что Толстой считал весьма важным, основным, как было сказано раньше, «дух» школы, определяющий собой поведение учеников и учителя. Этот «дух» весьма изменчив. «Как всякое живое существо, школа не только с каждым годом, днем и часом меняется, но и подвержена временным кризисам, невзгодам, болезням и дурным настроениям». «Школа развивалась свободно из начал, вносимых в нее учителем и учениками... Ученик всегда имел право не ходить в школу и даже, ходя в школу, не слушать учителя. Учитель имел право не пускать к себе ученика... Чем более образуются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка ... Школьники — люди хотя и маленькие, но люди, имеющие те же потребности, какие и мы, и теми же путями мыслящие; они все хотят учиться, за тем только ходят в школу... Мало того, что они люди, они — общество людей, соединенное одной мыслью» Лучшая администрация школы состоит в полном предоставлении ученикам учиться и вестись между собой, как они хотят, Наказаний в школе нет.

Яркая сценка: «Иногда, когда классы бывают интересны и их было много

(иногда бывает до семи больших часов в день), и ребята устали, или перед праздником, когда дома печки приготовлены париться, вдруг, не говоря ни слова, на втором или третьем послеобеденном классе, два или три мальчика забегают в комнату и спеша разбирают шапки. «Что вы?» — «Домой!» — «А учиться? Ведь пение!» — А ребята говорят: «Домой!..» — «Да кто говорит?» — «Ребята пошли!» — «Как же, как?» — спрашивает озадаченный учитель, приготовивший свой урок, — «останься!» Но в комнату вбегает другой мальчик с разгоряченным, озабоченным лицом. «Что стоишь?» — сердито нападает он на удержанного, который в нерешительности заправляет хлопki в шапку, — «Ребята уж вон где, у кузни уж небось». — «Пошли?» — «Пошли». И оба бегут вон, из-за двери крича: «Прощайте, Иван Иванович!» И кто такие эти ребята, которые решили идти домой, как они решили? Бог их знает... Они не совещались, не делали заговора, а так вздумали ребята домой. «Ребята идут!» — и застучали ножонки по ступенькам...

Такие случаи повторяются раз и два в неделю... Я по крайней мере, — говорит Толстой, — в Яснополянской школе был рад этим, несколько раз в месяц повторявшимся, случаям... Возможность таких убеганий полезна и необходима, только как средство застрахования учителя от самых сильных и грубых ошибок и злоупотреблений».

Для того чтобы дети охотно учились, нужно, чтобы смысл учения был понятен ученикам. Но «учитель всегда невольно стремится

ся к тому, чтобы выбрать самый для себя удобный способ преподавания. Чем способ преподавания удобнее для учителя, тем он неудобнее для учеников. Только тот образ преподавания верен, которым довольны ученики». *Таковы, по мнению Толстого, три закона в преподавании.*

Для учителя, вжившегося в свободу школы, каждый ученик представляется с особым характером, заявляющим особые потребности, удовлетворить которые может лишь свобода выбора.

Замечательны наблюдения Толстого над развертыванием понимания у ученика. По его мнению, «нужно давать ученику приобретать новые понятия и слова из общего смысла речи». Раз он услышит или прочтет непонятное слово в понятной фразе, в другой раз — в другой фразе, ему смутно начнет представляться новое понятие, и он почувствует, наконец, случайно необходимость употребить это слово, — и слово, и понятие делаются его собственностью. Но давать сознательно ученику новые слова и новые понятия так же невозможно, как учить ребенка ходить по законам равновесия.

Одна и та же ошибка повторяется часто при преподавании: учителю кажется легким самое простое и общее, а для ученика только сложное и живое кажется простым.

Неизмеримо проще описать драку с товарищем, чем стол или горшок.

Всякое подобие экзаменов — ежедневных (вызов) или годовичных — Толстой начисто отвергает. Но в детях есть потребность словом, повторением

закреплять полученные знания.

Самая грубая, обыкновенная и вредная ошибка в преподавании — поспешность. Не то дорого — поскорее знать, что Земля круглая, а как люди дошли до этого.

В каждом ребенке есть стремление к самостоятельности, которую вредно уничтожать в каком бы то ни было преподавании. Если ученик не выучится в школе сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет подражать, копировать.

Наилучший учитель будет тот, у которого сейчас под рукой готово разъяснение того, что остановило ученика. Разъяснения эти дают учителю знание наибольшего числа методов, способность придумывать новые методы, а главное — не следование одному методу, а убеждение в том, что все методы односторонни и что наилучший метод был бы тот, который отвечал бы на всевозможные затруднения, встречаемые учеником, т. е. не метод, а искусство и талант. Учитель должен принимать всякое затруднение понимания со стороны ученика не за недостаток ученика, а за недостаток своего учения. Дело преподавания есть искусство.

Я не останавливаюсь на превосходных указаниях учителю, приложенных к «Азбуке», они очень сжаты, но имеют существенное значение и слышком, с другой стороны, известны. Тем не менее вспомнить их, перечестъ всякому педагогу очень полезно. Надо только отметить, что при своем появлении методика и азбуки, и арифметики встретили весьма малое признание и весьма резкую критику. На Толстого

ополчились почти все крупные методики того времени. Лишь постепенно они завоевали серьезную оценку. Особенно благоприятное отношение к ним обнаружилось спустя сорок лет после своего появления. Это, конечно, указывает на большую ценность идей Толстого.

Можно задать вопрос: почему Толстой так много (в общем, на разработку методов обучения у него пошло не менее шести лет напряженной и тщательной работы) времени и сил потратил на то, как учить?

Я бы это связал с той колоссальной работой, которую приходилось проделывать Толстому над самим собой, в своем стремлении уложить свою кипучую натуру, свой огромный напор мыслей в берега, в систему, которая могла бы ему позволить оформить свои замыслы. Если гений есть высочайшее умение работать, то Толстой обладал этим умением в весьма высокой степени. А что Толстому приходилось тяжело с собой, со своим кипучим темпераментом, есть любопытный афоризм Тургенева, приведенный Фетом: «Помню, как Тургенев постоянно говорил: «У Толстого гончие гоняют под черепом до изнеможения...»

С самой юности Толстой укладывал себя в берега, составлял правила, проверял себя, делал над собой всякие эксперименты. Об этом свидетельствуют его дневники.

С другой стороны, он чрезвычайно любил и понимал педагогическое дело, знал школу, детей, учителя. С педагогикой было у него связано много внутренних, глубоких потреб-

ностей проверки своих идей, выработки стиля, языка. Дети при всех условиях жизни и во все периоды деятельности чрезвычайно привлекали Толстого. Педагогика не была любительским делом для него. И поэтому он, производя свои многочисленные, необходимые для него наблюдения над «повторением явлений и проверку рассуждений при помощи фактов», не мог не разрабатывать и методических вопросов, от крупнейших до детально практических.

Очень интересно отметить, что Толстой довольно много занимался и организационными вопросами и [вопросами] строительства школ и народного образования.

В 1860 году он задумывает основать общество народного образования и набрасывает устав этого общества. Ко времени же работы в Яснополянской школе относится и его проект, в известной мере осуществленный, организации сети начальных школ (до 14) в окрестностях, с курсами для учителей и опытной школой в центре. К этому же времени относится и тщательный разбор Толстым правительственного проекта общего плана устройства народных училищ. В анализе этого проекта Толстой обнаружил весьма серьезное знакомство с системами народного образования за границей и очень большую трезвость и организационную практичность. К проекту он отнесся весьма несочувственно.

В 1873 году Толстой возобновляет свои занятия с крестьянскими ребятами.

В следующем, 1874 году он состо-

ит членом училищного совета Крапивенской земской управы и организует школьную работу во всем уезде. В это время он вырабатывает проект о привлечении к занятиям в школе грамотных крестьян.

В 1876 году он разрабатывает проект организации учительской семинарии в Ясной Поляне.

В 1907 году он вновь начинает заниматься с детьми крестьян из Ясной Поляны — это было не особенно регулярно и было последним практическим делом Толстого в области педагогики.

VII

Понять Толстого можно только в его противоречиях. Это верно по отношению и ко всей деятельности гениального русского писателя; это верно и по отношению к его педагогике. То, что мы имеем до сих пор написанного Толстым, еще не свободно от руки царского цензора.

Я определенно чувствую пропуск существенных звеньев, могущих дать более отчетливую картину педагогического творчества Толстого. И надо ждать опубликования его дневников и писем, в особенности без пропусков и изменений. Тогда было бы легче разобраться в этой сложной, богатой и порывистой натуре.

Толстой оставил большой след в русском педагогическом деле. Как бы ни относиться к нему, всегда одно будет верно: Толстой будит огромный интерес к педагогическому делу, к детям, и не только интерес, но и желание работать. Это испытали на себе многочисленные кадры русских и иностранных педагогов. Его слава

писателя и моралиста много способствовала этому, конечно, но, разумеется, большую роль играли и самые педагогические идеи.

Они появились в эпоху большого потрясения в русском общественном организме. И быстро внимание его привлекла среда, тот класс, который занимал и занимает в экономическом и бытовом отношении огромное место в строительстве нашего общества, — среда крестьянская. Особенности его огромного таланта, непосредственность, искание выхода, сопоставление жизни того слоя, к которому он принадлежал, и жизни деревни, придавленной гнусным крепостничеством, определили путь его творчества — мучительное искание выхода — до самой глубины его; несчастье, озлобление, ненависть, лишения и безнадежность русской деревни стояли перед ним как яркие, нестерпимые переживания. Он бьет в набат, ему ясна и опасность нашей жизни. Он говорит, что как ни стараемся мы скрыть от себя простую, самую очевидную опасность истощения терпения тех людей, которых мы душим, как ни стараемся противодействовать этой опасности всякими обманами, насилиями, задабриваниями, опасность эта растет с каждым днем, с каждым часом и давно угрожает нам, а теперь назрела так, что мы чуть держимся над бушующим и заливающим уже нас морем, которое вот-вот гневно поглотит и пожрет нас...

Давящие народ классы не имеют теперь в глазах народа никакого оправдания. В наш народ вошло за последние годы новое, многозначительное слово — дармоеды.

Ненависть и презрение задавленного народа растут, а силы физические и нравственные богатых классов слабеют; обман, которым держится все, изнашивается, и утешать себя в этой сложной опасности богатые классы не могут ничем. Возвратиться к старому нельзя.

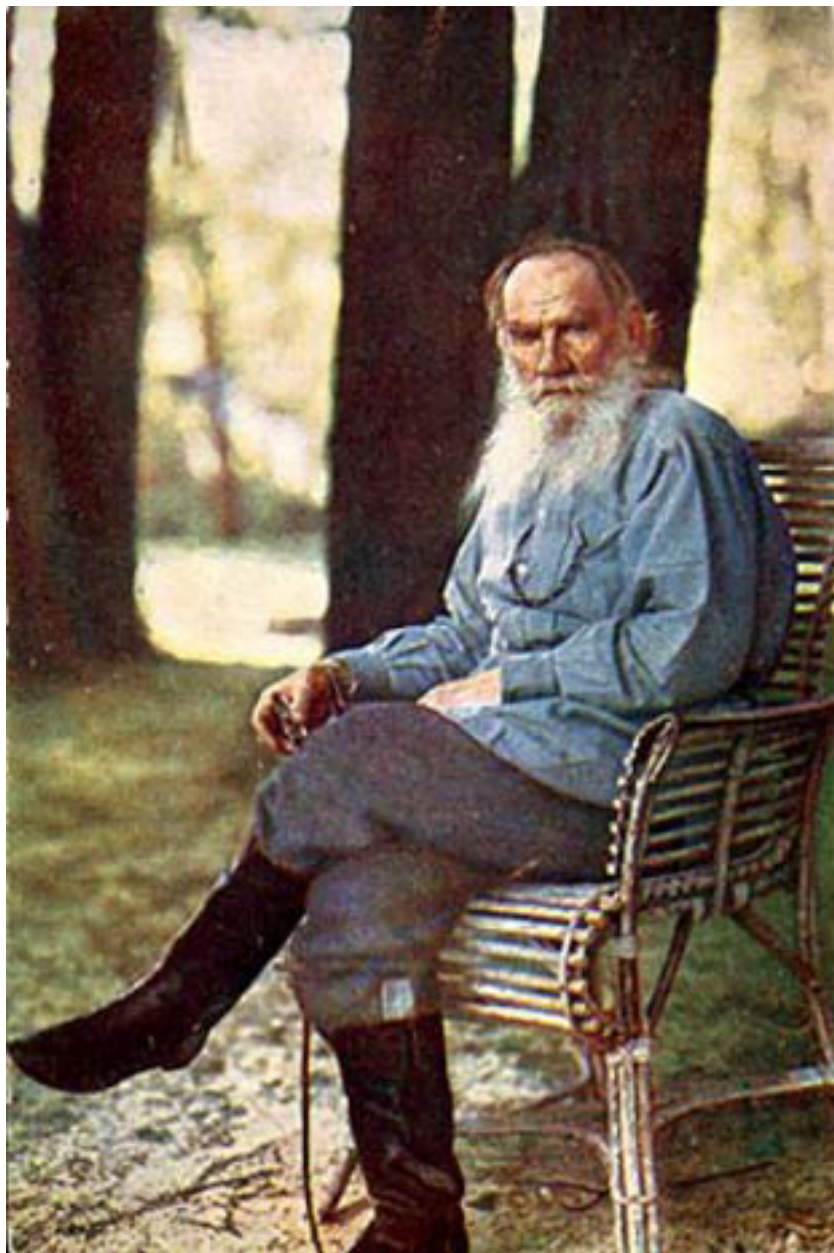
Что же делать? Перестать обманывать, покаяться и признать труд не проклятием, а радостным делом жизни... Покаяться, изменить, бросить эту праздную жизнь, пахать, стать крестьянином... Как это когда-то казалось сильно и как ясно жалко теперь. Как же вышло, что такой замечательный талант, мировой писатель, глубоко искренний человек, бесстрашно вскрывавший лицемерие правящих классов, мощный темперамент и человек огромного образования становится так беспомощен, когда речь идет о коренном изменении жизни?

Как произошло то, что человек, кинувший свои силы со всем напряжением своего гения на работу в маленькой школе для нескольких десятков ребят, полюбивший их глубоко и понявший их со всей своей проницательно-

стью, человек, создавший такую сильную педагогику и с такой страстью боровшийся за нее, ибо он хотел дать сильное орудие культуры в руки угнетенного класса, как произошло то, что этот гениальный человек заговорил о покорности, о скромности, о непротивлении злу насильем, он, которому слепота своего класса была так ясна?

Это произошло потому, что Толстой не совладал с теми противоречиями, которые он же сам гениально и отразил в своей деятельности. Это было ему не под силу. Веками копившиеся силы оказались выше сил человека.

И нам нужна и долго будет нужна критическая мощь Толстого, чтобы все больше и больше разяснять массам все лицемерие воспитания в капиталистическом строе. И не для того, чтобы миллионы детей трудящихся прониклись кротостью и всепрощением, а для того, чтобы создавать новую молодежь, которая сможет строить новое общество и крепко бороться за его создание.





Н. В. Кудрявая

ЛЕВ ТОЛСТОЙ-ПЕДАГОГ: ОТ НАРОДНОГО УЧИТЕЛЯ К УЧИТЕЛЮ ЖИЗНИ

УДК 371.4

ББК 74.03(2)

Ежели в моих мыслях о народном образовании найдется хоть малая доля истины, которая войдет в сознание человечества и послужит основанием дальнейшему развитию новых, сообразных времени идей образования, я, не увлекаясь самолюбием, знаю, что большей доле того, что я сделаю, я буду обязан не своей личности, но тому обществу, в котором я должен был действовать.

Л. Н. Толстой

В статье показано, как в контексте творческой деятельности выдающегося мыслителя менялись его взгляды на роль и место образования в жизни человека. В статье показано, что поздний Л.Н. Толстой рассматривал образование как единственное надежное средство возвеличивания собственно человеческого в человеке.

Ключевые слова. Педагогические взгляды Л.Н. Толстого, педагогическая деятельность Л.Н. Толстого, этапы педагогической работы Л.Н. Толстого, эволюция педагогических воззрений Л.Н. Толстого.

N. V. Kudryavaya

LEV TOLSTOY THE PEDAGOGUE: FROM PEOPLE'S TEACHER TO MENTOR

The article shows how Tolstoy's views on the role and place of education in the life of an individual changed in accordance with changing context of this outstanding thinker's creative activity. The article also demonstrates that in his later life L. N. Tolstoy looked upon education as the only reliable means to bring out and aggrandize specifically human qualities of the individual.

Key words: pedagogical ideas of L. N. Tolstoy, L. N. Tolstoy's pedagogical activity, stages of L. N. Tolstoy's pedagogical activity, evolution of L. N. Tolstoy's pedagogical ideas.

Лев Николаевич Толстой (1828—1910) — великий русский писатель, мыслитель, публицист, педагог, много сил отдавший детям, школе, педагогике.

Педагогические сочинения Л. Н. Толстого — это уникальное явление мировой и отечественной педагогики. Толстой предстает в них как практик, народный учитель, для которого занятия с крестьянскими детьми «поэтическое, прелестное, радостное дело», и он знакомит читателей с творческой техникой педагогического труда. С другой стороны — это теоретик глобального масштаба, который намечает общий контуры гуманизации всего научного знания, предсказывает неотвратимость духовной парадигмы образования и новых научных основ педагогики, выделяет всеобщий способ духовной, нравственной жизни, превращается в учителя жизни. Его максима «воспитание спасет мир» воспринимается в наши дни вполне реалистично.

Педагогические сочинения Толстого являются матрицей педагогического сознания каждого педагога.

Л. Н. Толстой: жизнь, нравственные искания, педагогическая деятельность. Л. Н. Толстой родился 28 августа (9 сентября) 1828 г. в усадьбе Ясная Поляна. Он принадлежал к старинному дворянскому роду. Отец писателя — граф Николай Ильич Толстой, мать — Мария Николаевна — урожденная княгиня Волконская. Родители Толстого умерли рано. Самые теплые чувства он сохранил к Т. А. Ергольской, которая занималась его воспитанием и замени-

ла мать. С осени 1841 до весны 1847 года он жил в Казани у своей опекуниши, обучался в Казанском университете: один год на восточном отделении философского факультета и два года на юридическом.

Вспоминая об этом времени в своей «Исповеди», Толстой писал о том, что с 16 лет у него начались сомнения в истинности православной веры, он перестал становиться на молитву, по собственному побуждению ходить в церковь и говеть. Однако он не отрицал Бога, но выразить это понимание не мог. Единственная вера его в тот период была вера в совершенствование, следование правилам и приучение себя к выносливости и терпению. Толстой, вспоминая о той поре, писал, что нравственное совершенствование подменилось желанием быть лучше перед другими людьми, т. е. славнее, важнее, богаче других и это доставляло ему мучения.

В период обучения в Казанском университете у Толстого появилось увлечение философией, он читал Гегеля, Вольтера, Руссо. Последнего он считал своим учителем с 15 лет и носил на груди медальон с его изображением. Раннее увлечение идеями французского просветителя Ж.-Ж. Руссо повлияло на отрицание Толстым учения церкви о поврежденности человеческой природы первородным грехом и якобы неспособности человека собственными силами без сверхъестественной помощи духовно и нравственно развиваться. О философской зрелости молодого Толстого свидетельствовали его первые наброски, в которых он отметил, что жизнь должна быть «не

произведением обстоятельств, а произведением души».

В 1847 г. Л. Н. Толстой оставил университет. Причины своего ухода впоследствии он объяснил в романе «Воскресенье»: «Он [Нехлюдов] вышел из университета, не кончив курса потому, что решил, что в университете ничему не научишься и что выучивание лекций о предметах, которые не решены, и пересказывание этого на экзаменах не только бесполезно, но и унижительно...»

Возвратившись в Ясную Поляну, которую он любил как свою малую родину, молодой Толстой много читает, занимается с крестьянскими детьми в Яснополянской школе.

Затем Л. Н. Толстой служил на Кавказе, участвовал в обороне Севастополя (1854–1855), и Яснополянская школа, по-видимому, прекратила свое существование. Именно на Кавказе он осознал особенно остро необходимость социально значимых целей жизни, как «желание приобрести большое влияние в направлении счастья и пользы человечества».

В дневнике от 4 марта 1855 г. Толстой записал: «...вчера разговор о божественном и вере навел меня на великую, громадную мысль, осуществлению которой я чувствую себя способным посвятить жизнь. Мысль эта — основание новой религии, соответствующей развитию человечества, религии Христа, но очищенной от веры и таинственности, религии практической, не обещающей блаженства на небе, но дающей блаженство на земле».

Однако до реализации этих идей еще предстоял долгий путь мучи-

тельных исканий, размышлений, художественного и педагогического творчества.

Литературная деятельность молодого Толстого сразу принесла ему известность. В ноябре 1855 г. Толстой возвращается в Петербург, где знакомится с Н. А. Некрасовым, И. С. Тургеневым, И. А. Гончаровым, А. Н. Островским, Н. Г. Чернышевским, объединившихся вокруг журнала «Современник». В этот период жизни Л. Н. Толстой пишет рассказы «Набег», «Рубка леса», «Разжалованный», «Севастопольские рассказы», повесть «Казаки» и трилогию «Детство. Отрочество. Юность».

Первые художественные произведения молодого Толстого были высоко оценены Н. Г. Чернышевским, который, в частности, писал, что Толстого более всего занимает «самый психический процесс, его формы, его законы, диалектика души», что «психический анализ есть едва ли не самое существенное из качеств, дающих силу творческому таланту, таинственный процесс, посредством которого вырабатывается мысль или чувство» [21. С. 423–425].

В литературных салонах Петербурга и Москвы западниками и славянофилами горячо обсуждались проблемы просвещения и грамотности. В этих дискуссиях принимал участие Толстой весной 1856 г., что немного позднее выразилось в резком выступлении Толстого против определения цели народной школы как грамотности [11. С. 43].

В это время он познакомился со славянофилами: С. Т. Аксаковым, его

сыновьями — Константином и Иваном Аксаковыми, А. С. Хомяковым, Ю. Ф. Самариним, братьями Киреевскими. Славянофилы считали, что подлинное просвещение народа связано с русской сельской общиной, носительницей опыта и традиций народа, несмотря на то что народ не знает грамоты. Позицию славянофилов достаточно определенно выразил В. И. Даль в статье «Письмо к издателю А. И. Кошелеву». На эту статью впоследствии будет ссылаться Толстой.

«Но разве просвещение и грамотность одно и то же? Грамотность только средство, которое можно употреблять и на пользу просвещения, и на противное — на затемнение. Можно просветить человека в значительной степени без грамоты, и может он с грамотой остаться самым непросвещенным невеждой да сверх того и негодеям. Грамотность сама по себе ничему не вразумит крестьянина, она скорее собьет его с толку. Перо легче сохи, вкусивший без толку грамоты норовит в указчики, а не в рабочие, норовит в ходоки, мироеды, а не в пахари; он склоняется не к труду, а к тунеядству», — писал Даль [3. С. 1—16]. Видимо, Толстой в этот период, принимая участие в спорах, обдумывал и свою позицию. Ряд высказываний славянофилов ему импонировали. Так, славянофилы различали не просвещение и грамотность, а образованность книжную и жизненную. По их мнению, «знание не есть еще истинное просвещение. Знание есть расширение умственного богатства, просвещение же истинное,

сверх знания, включает в себе развитие высших начал нравственных и духовных» [20. С. 388]. Славянофилы подчеркивали, что «сфера мысли и знания отчуждались... от почвы народной, «проникались «презрением к так называемой практике, т. е. к живому факту». Произошел разрыв между жизнью и знанием, между практикой и теорией, которым «особенно болеет наше время» [1. С. 266]. Видимо, все это и привело к выводу о «невозможности» сельского чтения и о вреде грамотности для народа, сделанных В. И. Далем в его статье [6. С. 54].

Толстому могла импонировать и мысль К. С. Аксакова о «необходимости собственной деятельности», «производительной силе ума», чтобы «знания лежали не как зерна на песке, но привели бы в движение почву и дали плоды» [6. С. 55]. Впоследствии Толстой в публицистической работе «Так что же нам делать?» вспомнит об этом времени и подвергнет специальному анализу проблему «отчуждения» науки и искусства.

В многочисленных дискуссиях, спорах, «впитывая голоса эпохи» (М. Бахтин), Толстой вырабатывал свое миропонимание. Позднее, вспоминая обстановку этих дискуссий, Толстой писал о мгновенном крушении притягательности царствующей философии Гегеля, горячих спорах о проблемах нравственности и нравственного прогресса. Видимо, этот период жизни дал Толстому огромный интеллектуальный импульс видения крушения одного миропонимания и утверждения другого. Это и была та огромная

внутренняя работа, которая совершалась в нем, по выражению литературного критика Анненкова, и которая повлияла на осознание сверхзадачи всего творчества о высшем смысле жизни и ценностях, о духовной нравственной сущности человека, которая создается самим же человеком в своем духовном нравственном опыте.

В 1857 г. Толстой предпринял первое заграничное путешествие, посетил Германию, Францию, Швейцарию, Италию, где ознакомился с деятельностью учебных заведений. Во время поездки у него возникла мысль организовать школу для крестьянских детей. В дневнике от 11–23 июля 1857 г. он записал: «Главное ... пришло мне в голову завести у себя школу в деревне для всего околотка и целая деятельность в этом роде».

Интенсивная педагогическая работа Л. Н. Толстого началась с 1859 г., спустя 10 лет после первых занятий с крестьянскими детьми, когда он открывает бесплатную начальную школу в Ясной Поляне. Это событие прекрасно описано бывшим учеником Толстого Василием Морозовым: «В 1859 г. ранней осенью нам оповестили по деревне Ясная Поляна о желании Льва Николаевича ... открыть школу в Ясной Поляне и о том, чтобы желающие дети приходили учиться, что школа открывается бесплатная. Я помню, какая была суматоха. На деревне начались сходы, начались разные толки, суждения. Как? Почему? Не обман ли какой? Но затем толки улеглись, и ребята стали собираться в школу, надевали белые рубашки, лапти новые, головы намазывали маслом»

[5. С. 21]. По словам В. Морозова, Лев Николаевич простым и добрым обращением создал сразу доверительную атмосферу, и вместо пришедших вначале 22-х человек скоро собралось до 70.

Деятельность Толстого-педагога делится на три периода: первый — 1859–1862 гг., второй — 1870–1876 гг., третий, — начиная с конца 80-х гг. и до конца жизни писателя.

Первый период педагогической деятельности (1859–1862) писатель назвал периодом «трехлетнего страстного увлечения... педагогическим делом». Это было время большого общественного подъема в России в связи с отменой крепостного права. Просветительскую деятельность среди крестьян Л. Н. Толстой рассматривал как выполнение своего долга перед народом. «Другое теперь нужно. Не нам нужно учиться, а нам нужно Марфутку и Тараску выучить хоть немножко тому, что мы знаем» [18. С. 325].

Воспитание творческой личности ребенка Толстой считал важнейшей задачей школы. «Если ученик в школе, — указывал он, — не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений» [11. С. 195].

Учебно-воспитательная работа с детьми и внеклассные занятия учащихся Яснополянской школы непрерывно развивались, совершенствовались. Школу посещало от 30 до 40 мальчиков и девочек 7–13 лет. Уроки

в школе начинались в 8 часов утра и зачастую продолжались до 2 часов дня; с 2 до 5 часов был обеденный перерыв. Занятия заканчивались в 8—9 часов вечера.

По мнению Толстого, крестьянские дети должны быть введены в мир искусства, благородных идей и переживаний. Обращаясь к образованным людям, Толстой писал: «Федька не тяготится своим оборванным кафтанишком, но нравственные вопросы и сомнения мучат Федьку, а вы хотите дать ему 3 рубля, катехизис и историю о том, как работа и смирение, которых вы сами терпеть не можете, одни полезны для человека» [11. С. 149].

Учебный план школы Толстой составлял с учетом того, чтобы его ученики получили широкий круг знаний. В Яснополянской школе учащиеся изучали 12 предметов: 1) чтение механическое и постепенное, 2) писание, 3) каллиграфию, 4) грамматику, 5) священную историю, 6) русскую историю, 7) рисование, 8) черчение, 9) пение, 10) математику, 11) беседы из естественных наук, 12) закон божий.

Яснополянская школа стала своеобразной педагогической лабораторией по изучению творчества учителей и учащихся, должна была, по мнению Толстого, показать эффективность его подхода. Он был уверен, что учебная деятельность детей, ее содержание определяют общее развитие личности и возникновение так называемых высших способностей — «воображения, творчества, соображения», которым Л. Н. Толстой придавал решающее значение во всей личностной сфере

ребенка. При этом он полагал, что ему необходимо глубже познакомиться с постановкой народного образования в странах Западной Европы, педагогической наукой, учебной и методической литературой, с тем, чтобы быть «на уровне» всего нового в педагогике. С этой целью он посещает Германию, Францию, Бельгию, Англию, Италию.

Второе заграничное путешествие длилось 9 месяцев с июля 1860 по апрель 1861 г. Толстого интересовало буквально все в постановке народного образования: теории познания и этики, положенные в основание педагогики, организация школ, детских садов, приютов, учебники. Он стремился познать все новации как в педагогической науке, так и в организации народного образования. Так, после посещения двух народных школ в немецком городе Киссельгене он записал: «6 июля. Был в школе малых детей — также плохо. 17 июля. Был в школе. Ужасно. Молитва за короля, побои, все наизусть, испуганные, изуродованные дети» [16. С. 26]. В письме С. А. Рачинскому он писал 7 августа 1862 г., что школа Стоя в Иене была самым интересным и единственным почти живым заведением из всех немецких школ. «Остальные, вы знаете, как мертвы, совсем мертвы» [18. С. 433].

Второе заграничное путешествие ознаменовалось интересными встречами. Одна из них с прогрессивным немецким педагогом Дистервегом. Толстой следующей записью отразил эту встречу в дневнике 10 апреля 1861 г.: «Дистервег. Умен, но холоден и не хочет верить и огорчен, что можно

быть либеральнее и идти дальше его. Воспитание кладет задачей» [16. С. 35]. В Брюсселе состоялась встреча с французским мелкобуржуазным социалистом, теоретиком анархизма Прудонем. Прудон пропагандировал мирное переустройство общества путем реформ. Фигура Прудона и его взгляды интересовали Толстого еще задолго до их встречи. В дневнике Толстого от 25 мая 1857 г. имеется следующая запись: «Читал логического матерьяльного Прудона, мне ясны были его ошибки, как и ему ошибки идеалистов. Сколько раз видишь свою бессильность ума, всегда выражающуюся односторонностью в прошедших мыслителях и деятелях, особенно когда они дополняют друг друга. От этого любовь, соединяющая в одно все эти взгляды, и есть единственный непогрешимый закон человечества». Описывая эту встречу, Толстой выделил проблему народного образования, которая, по его мнению, являлась «единственной законной сознательной деятельностью для достижения наибольшего счастья всего человечества» [11. С. 517]. По словам Толстого, Прудон живо заинтересовался мнением Толстого и сказал: «Ежели это правда, вам, русским, принадлежит будущность» [11. С. 52–53].

Второе заграничное путешествие Толстого сыграло бы огромную роль в понимании того пути, по которому должно было пойти народное образование России, будь он понят и услышан современниками-педагогами на родине. Буржуазная цивилизация, пороки которой Толстой впоследствии очень

тонко подметил, обобщил, произвела на него отрицательное впечатление. Возвратившись в Россию, Толстой пишет прошение министру народного образования Е. П. Ковалевскому об издании педагогического журнала, а в мае того же года возобновляет свои занятия в Яснополянской школе. В дневнике от 12 мая 1861 г. об этом сохранилась запись: «Подал прошение о школе. «Я — приходский учитель». «Есть и у меня поэтическое, прелестное дело, от которого нельзя оторваться, — это школа, — писал Толстой в начале августа 1861 г. — Вырвавшись из канцелярии и от мужиков, преследующих меня со всех крылец дома, я иду в школу, но так как она переделывается, то классы рядом, в саду, под яблонями, куда можно пройти только нагнувшись, так все заросло... И мы начинаем беседовать часа 3–4, и никому не скучно. Нельзя рассказать, что это за дети, — надо их видеть. Из нашего милого сословия детей я ничего подобного не видал».

Выполняя обязанности мирового посредника, Л. Н. Толстой почти во всех делах неизменно защищал нужды крестьян, выносил решения в их пользу и добивался открытия школ по всему уезду. Эти школы существовали на средства, вносимые родителями, которые платили от 50 до 80 копеек серебром в месяц за обучение каждого ребенка. В этот период было открыто свыше 20 школ, в которых учителями работали студенты. Толстой, приглашая учителей, помогал им при составлении учебных планов, поддерживал и направлял их педагогическую деятельность, старался улучшить их ма-

териальные условия.

Толстой начинает издавать с 4 февраля 1862 г. ежемесячный журнал «Ясная Поляна», каждый номер которого включал педагогический раздел и рассказы для детей (всего вышло 12 номеров). Статьи в журнале Толстого раскрывали цели и задачи, содержание обучения в народной школе. Обращаясь к учителям, он говорил о необходимости формирования творческого мышления и нравственного сознания учащихся уже на первоначальном этапе обучения, делился мыслями о целесообразности приучать учащихся к самостоятельной деятельности при активной помощи учителей. В журнале Толстой публиковал свои статьи программного характера: «О народном образовании», «О методах обучения грамоте», «Воспитание и образование», «Прогресс и определение образования», «Дневник Яснополянской школы» и др.

Работа в журнале оказалась трудоемкой: Толстой выступал и как автор, и как редактор. Он очень внимательно следил за тем, чтобы все материалы были не только актуальны, но и написаны хорошим языком. Толстой призывал «сословие педагогов» знакомить широкого читателя с ценным педагогическим опытом, наблюдениями. По мнению критика, философа и психолога Н. Н. Страхова, журнал отличался необыкновенным, поэтическим «чутьем всех явлений живой души» русских детей: «Дух детской невинности, свежести и чистоты, которого обыкновенно вовсе не слышно в педагогических журналах, в «Ясной Поляне» схвачен весьма глубоко» [10.

С. 35].

Педагогическая деятельность Толстого высоко оценивалась теми, кто посещал Яснополянскую школу и наблюдал за занятиями учеников. Так, один из знакомых Толстого — учитель Тульской гимназии Е. Марков — писал: «Мы следили за изумительными успехами его школьников, среди которых иные бойкие мальчуганы, оторванные прямо от бороны или от стада овец, всего через несколько месяцев учения уже могли свободно писать довольно грамотные сочинения... Этими почти невероятными результатами Яснополянская школа была обязана... исключительно обаятельному таланту преподавания и внутреннему жизненному огню Льва Николаевича, который непобедимо захватывал и поднимал с собой в высоту и ширь самый вялый ум, самое невпечатлительное сердце» [4. С. 282].

Распространение образования среди крестьян, организация школ, рассмотрение споров между помещиками и крестьянами, в которых, как правило, он вставал на защиту крестьян, издание журнала «Ясная Поляна» не вызывали одобрения со стороны правительственных учреждений. Неприязненно относились к журналу «Ясная Поляна» ведущие педагогические журналы России «Учитель» и «Журнал министерства народного просвещения», замалчивая деятельность Толстого. Из-за цензурных придирок журнал часто выходил с большими опозданиями.

Утомленный напряженными занятиями в школе, изданием журнала «Ясная Поляна» и огромной работой

по организации народных школ, Л. Н. Толстой 12 мая 1862 г. выехал из Ясной Поляны в Самарскую губернию, в башкирское кочевье, для отдыха и лечения. Во время его отсутствия по распоряжению властей в Ясной Поляне был произведен обыск: искали тайную типографию, нелегальную литературу. Бесцеремонное вмешательство жандармов потрясло писателя. В письме А. А. Толстой он писал: «Народ смотрит на меня уже не как на честного человека, мнение, которое я заслуживал годами, а как на преступника, поджигателя или делателя фальшивой монеты, который только по плутоватости увернулся. “Что брат? Попался! Будет тебе толковать нам об честности, справедливости; самого чуть не заковали”» [18. С. 438]. Обыск, постоянные цензурные придирки при издании журнала, обстоятельства личной жизни в связи с женитьбой на Софье Андреевне Берс, начало работы над романом «Война и мир» — все это привело к тому, что Толстой в 1862 г. прекратил свою работу в Яснополянской школе.

В 1863 г. Толстой посвятил себя работе над романом «Война и мир» (1863–1869). В «великой книге жизни» продолжал исследовать проблемы духовной сущности человека, его устремленности к высшему смыслу жизни, соотношение свободы и детерминации. Характеризуя поступки и действия своих героев, он одновременно обдумывал «педагогические начала». Это позволяло подойти к пониманию сущности человека. Он пытался изложить свои взгляды в виде отдельной книги, делал записи

в дневнике, делился педагогическими размышлениями в письмах к друзьям и близким. «Нынче утром записал кое-что по педагогике» (апрель 1865 г.); «...думал много о своих педагогических началах. Я обязан записать все об этом деле» (сентябрь 1865 г.); «...не перестаю думать об этом и, ежели бог даст жизнь, надеюсь еще из всего этого составить книгу...» (письмо А. А. Фету, май 1865 г.); «Я все много думаю о воспитании, жду с нетерпением времени, когда начну учить своих детей, собираюсь тогда открыть новую школу и собираюсь написать резюме всего того, что я знаю о воспитании и чего никто не знает или с чем никто не согласен...» (письмо А. А. Толстой, ноябрь 1865 г.).

Еще работая над романом «Война и мир», Толстой в 1868 г. составил план книги для чтения в народной школе. Этот замысел был результатом его пристального внимания и высокой требовательности к учебной литературе для детей. Ранее в ряде статей Л. Н. Толстой отмечал, что литературы для детей нет. Уже в журнале «Ясная Поляна» приложением к педагогическим статьям печатались маленькие рассказы, часть из которых была написана яснополянскими учениками под руководством Толстого.

После завершения романа «Война и мир» начинается второй период педагогической деятельности Толстого (1870–1876). Он приступает к составлению «Азбуки» — своеобразного комплекса учебных книг для первоначального обучения чтению, письму, грамматике, старославянскому языку и арифметике. «Азбука» состояла из

четырёх книг. Первая книга включала собственно азбуку, т. е. букварь, тексты для первоначального чтения, славянские тексты, материалы для обучения счёту, методические указания для учителя. Следующие три книги включали художественные и научно-популярные рассказы по истории, географии, физике, естествознанию. В каждой из них имелись тексты для изучения церковно-славянского языка и материалы по арифметике, содержание материалов усложнялось в соответствии с возрастом учащихся. Это была своеобразная энциклопедия знаний для первоначального этапа обучения. В популярной форме раскрывались понятия физики, химии, ботаники, зоологии. Многие рассказы имели проблемный характер, содержание научных понятий связывалось со знакомыми детям явлениями. Толстой в своих рассказах избрал своеобразную форму воздействия на чувства детей: плачущие, страдающие растения, разговаривающие животные.

Педагогическая общественность с нетерпением ждала появления «Азбуки». Однако первые рецензенты, отмечая выдающиеся достоинства рассказов для детей, осуждали методику обучения грамоте, предложенную Толстым, и отмечали, что отдел арифметики был написан неудачно. Министерство народного просвещения рекомендовать «Азбуку» Толстого для школ отказалось.

Неудача, постигшая «Азбуку», побудила Л. Н. Толстого написать заново краткое и доступное для детей пособие, по которому они могли бы научиться грамоте. «Новая азбука»

вышла в свет в мае 1875 г. и значительно отличалась от прежнего пособия. Ее можно было использовать при различных способах обучения грамоте: слуховом, звуковым, буквослагательном и даже так называемом методе целых слов. Если в «Азбуке» букварь составлял лишь первую часть комплекса учебных книг, то «Новая азбука» становилась самостоятельным учебником. Остальные части «Азбуки» были переработаны в отдельные учебники: «Арифметика» и получившие мировую известность «Русские книги для чтения». «Новая азбука», получив широкое признание, была одобрена министерством народного просвещения и рекомендована «для всех учебных заведений, где обучение начинается с азбуки».

Известный педагог Д. Д. Семенов в 80-х гг. писал, что рассказы Толстого для детей представляют собой верх совершенства как в художественном, так и в психологическом отношении. «Что за выразительность и образность языка, что за сила, сжатость, простота и вместе с тем изящество речи, что за краткость и будто отрывочность каждой фразы, каждого отдельного рассказа! Какая русская, народная, наша собственная [речь]! В каждой мысли, в каждом рассказе есть и мораль... притом она не бросается в глаза, не надоедает детям, а скрыта в художественном образе, а потому так и просится в душу ребенка и глубоко западает в ней» [8. С. 176].

В период создания «Азбуки» Толстой возобновил занятия с крестьянскими детьми, стараясь проверить свой метод обучения грамоте.

С. А. Толстая так писала об этих занятиях своей сестре: «В... доме у нас целая толпа учителей народных школ, человек 12 приехали на неделю. Левочка им показывает свою методу учить грамоте ребят, и что-то они там обсуждают; навезли ребят из Телятинок и Груманта, таких, которые еще не начинали учиться, и теперь вопрос о том, как скоро они выучиваются по левочкиной методе. Роман [«Анна Каренина»] совсем заброшен, и это меня огорчает». Вместе с учащимися в Ясной Поляне собирались учителя народных школ для обсуждения методики Толстого.

Обучая крестьянских детей, Толстой стремился развить их самостоятельность и творчество, помочь овладеть основами грамотности, а также дать им возможность продолжить свое образование. Учитывая нехватку квалифицированных учителей в России, он решил летом 1875 г. организовать двухгодичные педагогические курсы, или учительскую семинарию. Предполагалось, что на двухгодичных курсах будут учиться не менее 50 человек, окончивших народную школу и сдавших соответствующие экзамены при зачислении на курсы. За первые 6 месяцев слушатели должны были изучить арифметику, русский и славянский языки, географию, геометрию, черчение, землемерие, пение, алгебру, чистописание, а также пройти практику пробных уроков в Яснополянской школе.

План и содержание педагогических курсов Толстой направил на рассмотрение в управление московского учебного округа. Но, несмотря на то

что после длительной ведомственной переписки разрешение было получено в мае 1877 г., а открытие курсов предполагалось провести в сентябре 1877 г., успеха это предприятие не имело. Как отметил секретарь и биограф писателя Н. Н. Гусев, незначительное число желающих поступить на педагогические курсы «совокупно с другими обстоятельствами» заставили Толстого отказаться от своего намерения [2. С. 175].

В первой половине 70-х гг. Толстой, активно занимаясь педагогической деятельностью, преподавал в Яснополянской школе, как член училищного совета Крапивенской земской управы добивается прибавки оплаты труда учителей в открытых крестьянских школах, заботится о снабжении школ учебниками, хрестоматиями, грифельными досками, карандашами, перьями, прописями и т. п. «Замучили хлопоты, заботы... Хлопоты же больше все педагогические — и теория, и практика», — писал Толстой в письме П. Д. Голохвостову об этом времени [19. С. 197–198].

Споры Толстого с учителями по вопросам «сравнительной эффективности» различных методов обучения грамоте привели к тому, что в одной из фабричных школ на Девичьем поле в Москве 17 января 1874 г. был дан урок по методу Толстого. Московский комитет грамотности предложил организовать дальнейшую проверку в двух школах при уравнивании ряда условий обучения (одинаковый возраст учеников, одинаковая успеваемость). По методу Толстого работал учитель Морозов. Проверка продолжалась

7 недель и не дала сколько-нибудь определенных результатов. Экзаменационная комиссия не приняла окончательного решения. Толстой выступал в комитете грамотности в защиту своего метода. Сочувственно относившись к педагогическим взглядам Л. Н. Толстого председатель Московского комитета грамотности попросил его изложить письменно высказанные им мысли. Толстой согласился на это предложение. Так появилась его статья «О народном образовании», в которой он проанализировал причины неудачной экспериментальной проверки и со всей остротой вновь поставил вопрос о необходимости решения «чему и как учить в народной школе», связав решение этого вопроса с развитием творческого мышления. Как показала развернувшаяся в печати дискуссия, современники не поняли новизны предложений Толстого, настолько непохожи были они на привычные стандартные подходы.

Во второй половине 70-х гг. Толстой на ряд лет отошел от педагогической деятельности в связи с работой над романом «Анна Каренина». Концовка романа «Анна Каренина» — гибель Анны и выход из духовного кризиса Левина, устремленность его вовне — к помощи крестьянам — являли собой ответ на вопрос о смысле жизни.

Анна, погруженная в собственные переживания, измученная, не может найти иного выхода, как покончить с жизнью. Близок к такому решению и Левин, но он связывает смысл жизни с деятельностью на благо людей.

На рубеже 70—80 гг. в мировоззрении писателя произошел пе-

реворот: «Со мной случилось то, что жизнь нашего круга — богатых, ученых — не только опротивела мне, но потеряла всякий смысл... Действия же трудящегося народа, творящего жизнь, представилась мне единым настоящим делом» [14. С. 40].

В советском толстоведении этот духовный кризис Толстого приравнивался к «духовной революции, которая соответствовала историческим сдвигам в народной жизни, в общественном сознании и по-своему предвещала будущие революционные взрывы во всем устройстве жизни» [12. С. 419]. Главная направленность духовного кризиса связывалась в основном с демократическим и социальным пафосом дальнейшего творчества писателя. При этом не затрагивался такой важный момент в творчестве Толстого, как этические и религиозные искания. К сожалению, философские размышления писателя этого периода оказались менее всего изученными.

Третий период педагогической деятельности Толстого (конец 80-х — 1910 г.) совпадает с разработкой религиозно-нравственного учения и обличением всех недостатков окружающей жизни. Толстой развил и обосновал «обвинительный акт» против царского самодержавия, он писал: «Думал: вот 7 пунктов обвинительного акта против правительства: 1) Церковь, обман суеверия, траты. 2) Войско, разврат, жестокость, траты. 3) Наказание, развращение, жестокость, зараза. 4) Землевладение крупное, ненависть бедноты города. 5) Фабрики — убийство жизни. 6) Пьянство. 7) Проституция» [17. С. 76—77].

Этот обвинительный акт правительству Толстой выдвинул как в художественных произведениях этого времени: романе «Воскресение», повести «Смерть Ивана Ильича», пьесах «Плоды просвещения» и «Власть тьмы», так и в публицистических: «Исповеди» (1879—1881), трактате «Так что же нам делать?» (1882—1886), статьях о переписи московского населения (1882), о голоде (1891—1893), трактате «Царство божие внутри вас» (1890—1893) и «Рабство нашего времени» (1900), статьях о науке и искусстве.

К этому этапу жизни писателя относятся слова русского философа Н. Бердяева о том, что в гениальном творчестве и жизни Толстого покаяние господствующих классов достигло величайшего напряжения, он хотел радикально порвать с этим обществом.

Подлинный демократизм, гуманизм и народность его творчества поставили Толстого в это время, по словам М. Горького, в число тех, «на кого смотрит весь мир, из Китая, Индии, Америки — отовсюду к нему протянутся живые, трепетные нити, его душа — для всех и навсегда».

Для пропаганды своих идей Толстой использовал издательство «Посредник», идейным вдохновителем и организатором которого он выступил. Придавая исключительно важное значение роли доступной и высокохудожественной литературы для простого народа, Толстой печатал свои рассказы «Чем люди живы», «Бог правду видит, да не скоро скажет» и ранний рассказ «Кавказский пленник» и др. К работе издательства

«Посредник» Толстой привлекал известных писателей и художников.

В замыслы Толстого, по свидетельству одного из знакомых педагогов — П. А. Буланже, написавшего впоследствии очерк педагогической деятельности Толстого, входило создание энциклопедического словаря для крестьян и целого ряда учебников по всем отраслям знаний. Толстой даже поручал П. А. Буланже составить программу такого издания. Чувствуя, что эту работу он не успеет завершить, Толстой перешел к изданию своеобразных компиляций, переложений мыслей, изречений, афоризмов философов, писателей, ученых, публицистов, в которые включались и собственные мысли и афоризмы, в том числе по вопросам воспитания. Так, в издательстве «Посредник» Толстой издает «Круг чтения», «На каждый день», «Путь жизни», начинает работать над своеобразным пособием для родителей и воспитателей («Детский круг чтения») и в последний год своей жизни пишет ряд рассказов — «Детская мудрость».

Статья «Беседы с детьми по нравственным вопросам» была опубликована в журнале «Свободное воспитание» (1908). В ней рассказывалось об опыте занятий писателя с мальчиками по вопросам морали в Ясной Поляне в 1906—1908 гг. Этому писатель придавал большое значение. Сохранилась дневниковая запись 17 марта 1907 г.: «За это время был занят только детскими уроками. Чем дальше иду, то вижу большую и большую трудность дела и вместе с тем большую надежду

успеха. Все, что до сих пор сделано, едва ли годится. Вчера разделил на два класса. Нынче с меньшим классом обдумывал». 5 апреля того же года: «Детские уроки и приготовление к ним поглощают меня всего. Замечаю ослабление сил физических и умственных, но обратно пропорционально нравственным. Хочется многое писать, но многое уже навсегда оставил незаконченным и даже неначатым».

Центральным педагогическим вопросом для Толстого в этот период стал вопрос о смысле жизни и нравственном воспитании.

В письме к В. Ф. Булгакову «О воспитании» (1909), которое явилось как бы итогом педагогических и философских размышлений Толстого о человеке, он показал, что путь к преодолению философской проблемы противоречия между конечным, переходящим существованием личности и бесконечным существованием мира лежит в понимании того, что всеобщее, родовое, а потому «бесконечное» в человеке — нравственность. Поэтому нравственное воспитание молодежи он связывал с прогрессом человечества, этой объективной необходимостью развития человеческой культуры.

До последних лет жизни Толстой не утратил желания заниматься педагогической деятельностью. 14 сентября 1909 г. в Крехшине Толстой встретился с народными учителями и учительницами земских школ Звенигородского уезда Московской губернии, тщательно готовился к этой беседе, написав предварительно текст в виде небольшой статьи «В чем глав-

ная задача учителя?»². Даже в период величайшего душевного разлада, когда писатель решил окончательно уйти из Ясной Поляны и порвать с теми условиями жизни, которые противоречили его учению, 25 октября 1910 г. (за три дня до ухода) Толстой утром посетил Яснополянскую школу и принес учащимся экземпляры детского журнала «Солнышко», попросив учителя раздать эти книги детям. В два часа дня Толстой снова был в школе, хотел побеседовать с детьми по поводу книг «Солнышко». Узнав, что учитель еще не успел передать детям книги, Толстой сам сделал это.

Деятельность Толстого на поприще народного образования являет пример гражданского мужества и патриотизма. Подняв свой голос в защиту полноценного образования детей из народа, писатель надеялся на будущие позитивные перемены в системе народного образования России.

Л. Н. Толстой в современной педагогической теории и практике. Педагогические идеи Л. Н. Толстого оказались очень маловостребованными в демократических преобразованиях российского общества при утверждении новой гуманистической образовательной парадигмы, в научном осмыслении проблем духовности и нравственности. Имея в виду образование и воспитание духовного и нравственного человека, Толстой в свое время сказал, что воспитание спасет мир.

Исключение в нашей стране из научного оборота произведений Толстого периода создания религиоз-

но-нравственного учения о человеке, а также неадекватная методология интерпретации как самого учения, так и педагогических сочинений писателя привели, видимо, к созданию устойчивого стереотипа общественного сознания о «слабом мыслителе» (В. И. Ленин), боязни привлекать имя Толстого к демократическим преобразованиям и в целом уже якобы неактуальных в настоящее время педагогических и религиозных взглядов писателя и мыслителя.

Обратим внимание на следующие причины забвения духовного наследия Толстого.

1. До революции существовал запрет духовной цензуры на книги Толстого, относимые к созданию учения о человеке, так как в них прозвучала критика в адрес церкви и устоев государства. В дореволюционной России было неоднозначное отношение к религиозным исканиям Толстого в среде интеллигенции, ученых, писателей, особенно религиозно настроенных. И только благодаря деятельности друга и единомышленника Толстого — Черткова — произведения этого периода были изданы в Лондоне на английском, а затем французском, немецком, итальянском языках и стали достоянием интеллигенции Европы и США. Действительно, «нам не дано предугадать, как наше слово отзовется». В 90-е годы XX столетия из трудов представителей гуманистической и экзистенциальной психологии, изданных уже в России, мы узнали о том, каково было действительное влияние Толстого на развитие гуманистического сознания в

науках о человеке в XX в. в странах Европы и США, что подтверждает интуитивное угадывание писателем и мыслителем возможного направления развития знания о человеке, в котором будет синтезировано духовное и материальное.

2. После Октябрьской революции решающими в отношении Толстого-мыслителя оказались определения Ленина. «Слабый» мыслитель со множеством противоречий перестал привлекать исследователей, или исследования проводились с позиции марксистско-ленинской идеологии, весьма далекой от взглядов Толстого. Позорным можно считать тот факт, что именно с таких позиций написаны комментарии в 90-томном издании к трактатам философско-религиозного содержания. Толстоведение в советский период истории нашей страны не в состоянии было преодолеть политические установки и господствующую методологию.

3. Состояние традиционной психологии и педагогики дезавуировало смысл высказываний Толстого и создавало впечатление о действительности существующих противоречиях мировоззрения и творчества писателя. В педагогике Толстой стал рассматриваться как реликт, неактуальный в современном мире. Ученые-психологи, не запятнали себя отрицательными высказываниями в адрес Толстого, хотя сам писатель их явно провоцировал оценками психологии, в которой душа человека «сведена к нервам лягушки», науки не о человеке, а естественно-научно понимаемой психике. Но и в психологии не пришло время

для продуктивного диалога, только начинаются диспуты о необоснованном сужении предмета традиционной психологии, что может пролить свет на высказывания Толстого по тем же вопросам. К чести ученых-психологов надо сказать, что именно их исследования позволяют понять высказывания Толстого о науках о человеке (С. Л. Рубинштейн, В. В. Давыдов, Б. С. Братусь, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин, В. П. Зинченко), и, конечно, этому способствует формирующееся пространство исканий предмета христианской психологии.

4. Церковное христианство заняло двойственную позицию: не умалять значение Толстого — великого художника, но отрицать его право вторжения в вопросы религиозного миропонимания, исследования духовного измерения человека, в связи с чем вопрос о так называемом «отлучении» Толстого от церкви не пересматривается.

Положение начало медленно, но меняться с 90-х гг. XX в., когда стала подвергаться резкой критике марксистская методология наук о человеке, появились и развиваются во многом созвучные Толстому христианская, гуманистическая, экзистенциальная психология, заявила о себе постнеклассическая педагогика. Не случаен подход видного австрийского экзистенциального психолога В. Франкла, который не создал прецедента в отношении церкви, так как вывел из-под критики религиозных деятелей исследование высшего, по сути духовного измерения человека, назвав его нозтическим, а Толстого рассматривал как предтечу гуманис-

тической психологии.

Самой действительностью актуализированы проблемы осмысленной духовной жизни, идеи здоровьесберегающих техник и технологий в педагогике, оформляется исследовательский замысел сближения религии и науки в проблеме человековедения, что делает актуальными религиозные искания писателя (ж. «Человек», 1996. № 1, 2) и его предвидение необходимости науки жизни.

Появились позитивные оценки в отношении того пласта творчества, который Толстой считал главным делом своей жизни, т. е. сочинения последних 30 лет. (А. Николюкин, Ю. Давыдов, Н. Кудрявая, А. Мень, Л. Мелешко, М. Лукацкий, Б. Сушков, В. Ремизов и др.). Проведены фундаментальные исследования, которые проливают свет на впечатляющую картину духовных исканий писателя в контексте его литературного творчества и богословия (Р. Густафсон), либо внутреннюю картину исканий Толстого (И. Мардов)

Педагогическая общественность испытывает потребность в новой научной интерпретации педагогических взглядов Л. Н. Толстого, этому посвящены вступительные статьи данного издания.

Педагогические взгляды Л. Н. Толстого в 60-е — 70-е гг. 19 столетия. Опыт и свобода — такова краткая формула творческого подхода Толстого в педагогике. Желание научить детей творчески мыслить, «спасти тонущих» будущих «Пушкиных, Остроградских, Филаретов, Ломоносовых», которые «кишат в каж-

дой школе», ставило Толстого перед загадкой: почему существовавшая школа не помогает этому? «Начиная учить детей в русской деревне, — откровенно писал он, — я не мог, не бывши набитым дураком, принять в основании ни немецко-протестанскую лютеровскую систему, ни классическую, ни иезуитскую, — ни новейшую теоретическую систему воспитания. Еще менее мог я серьезно принять за систему славянский курс букваря, часовника и псалтыря и связанные с этим курсом семинарские приемы».

С гениальной прозорливостью Толстой выразил мысль об исторической неразвитости педагогической науки середины XIX века, считая ее эмпирической, механистической, лишенной диалектики представлений о сущности психики и мышления ребенка. И поэтому «стремление к общим выводам было величайшее зло, остановившее развитие науки воспитания», в результате чего «дело образования отстало от других сторон развития человечества и какое значение вследствие этой отсталости получило в наше время» [13. С. 403]. Его характеристики «ложной» методологии чрезвычайно лаконичны и выразительны — это «вечные законы разума», «неизменные готовые формы», философия весьма сомнительного свойства»; «квазифилософские теории», отсутствие «общего, разумного закона, критериума» и т. п.

Педагогическое наследие Толстого 60—70-х гг. создает благоприятные условия для понимания методологических подходов писателя и мыслителя, на что не обращалось внимания в

толстоведении. Начиная педагогическую деятельность, в статье «О народном образовании» (1862 г.) Толстой решительно заявил, что научные основания педагогики еще не разработаны, и он шаг за шагом собирается это сделать на страницах журнала «Ясная Поляна». Статьи Толстого носили протестный характер по отношению к традиционной педагогике и начинающей свое естественно-научное оформление психологии. Проведенное исследование педагогических воззрений Толстого позволяет говорить о том, что он утверждал необходимость антропологической парадигмы и онтологической методологии в науках о человеке. А изучение западноевропейской педагогической науки, практики образовательных учреждений и методической отечественной и зарубежной литературы позволили ему утверждать о «ложности» (т. е. неправильности) классического миропонимания, принципов научного знания и основанной на них педагогики, что послужило известным трамплином к развитию этих идей при создании науки жизни. Первым таким положением являлось утверждение об антропологической парадигме в науках о человеке, истоки которой Толстой выявил в христианском миропонимании.

Что такое антропологическая парадигма образования в современном понимании? По мнению видного психолога В. И. Слободчикова, это обоснование такого инновационного развивающего образования, которое бы приводило к формированию собственно человеческих родовых характеристик, а онтологическими основа-

ниям этого образования является рефлексивное сознание, деятельность и общность. Эти основания, по мнению В. И. Слободчикова, и есть условия выделения человеком субъектом собственной жизни [9. С. 89].

Подобная постановка вопроса об антропологической парадигме образования и онтологических основаниях педагогики были сделаны Толстым в 1862 г. на страницах журнала «Ясная Поляна», что, по его мнению, должно было открыть дискуссию в среде педагогов.

Заявление Толстого о том, что пока эти основания еще не обоснованы, «не существует никакой науки образования и воспитания, а определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно» (ст. «О народном образовании») не могло быть объяснено в формате традиционной педагогики. Толстой имел в виду «квазифилософские теориейки весьма сомнительного свойства» (в нашем понимании — позитивизм), который он, «не бывши набитым дураком», не мог взять за основание педагогики. Более того, он тонко подметил, что из педагогики с подобным обоснованием исчезает понимающая компонента, ускользает опыт субъективных переживаний учащихся, исчезают условия выделения себя субъектом, что обездвигивало и овеществляло педагогику.

Толстой свою задачу в педагогике видит в «отыскании законов... воздействия одних людей на других» и заявляет о необходимости такого образования (включая обучение и воспитание), в основе которого лежит

«потребность к равенству знаний и неизменный закон движения вперед образования», т. е. фиксирует внимание на онтологических, а не иных основаниях. Для науки образования, в таком случае, предметом изучения становится выявление, изучение всех тех условий, которые способствуют совпадению стремлений образовывающего и образовывающегося на пути к единой цели». По мысли Толстого, один человек для другого есть фундаментальное онтологическое основание нормального развития и полноценной жизни.

Толстой, понимая, что это принципиально новая, по сравнению с традиционной, постановка проблематики педагогики через изучение онтологических оснований, считал возможным «шаг за шагом, факт за фактом, доказать приложимость и законность наших столь диких (противоречащих существующим — Н. К.) убеждений» на страницах журнала «Ясная Поляна» и в ходе практической педагогической деятельности.

«Детство, Отрочество, Юность» и педагогические сочинения 1859—1862 гг. взаимосвязаны, в них начало размышлений писателя об онтологии развития, об индивидуальной траектории развития как пути жизни человека, этапах, способах присвоения культуры, в т. ч. духовной личностно-деятельностной и аксиологической природе этих процессов. Толстой стихийно высказал мысли, опережавшие научное становление и педагогики, и психологии.

Проследим за шагами Толстого в педагогике, которые позволили ему

выделить основания онтологии человека — деятельность, рефлексивное сознание и общность (в практике Яснополянской школы — со-бытийность, со-деятельность).

Видимо, именно организацией Толстым практики Яснополянской школы, которую можно назвать антропопрактикой, объясняется тот необычный дух школы, который царил в ней, незаметно передавался от одного ученика к другому и создавал нечто необъяснимое в сравнении с той дегуманизированной, механистической, психотравмирующей практикой образования, которую наблюдал Толстой в большинстве образовательных учреждений Западной Европы во время второго заграничного путешествия, когда «душа ребенка, как улитка, спряталась в свой домик».

Эта дегуманизированная практика, приводящая к торможению собственно человеческого в человеке, когда ребенка учат «как ученую лошадь», в воспитании занимаются починкой сломавшихся деталей конструктора или духовного кодирования, в результате появляется симптомокомплекс духовного нездоровья (лень, апатия, несамостоятельность, отсутствие творчества и нравственных чувств), побуждали писателя к действиям, которые вступали в противоречие с существующей моделью педагогики и естественно понимаемой психики в психологии.

Толстой, безусловно, пытался донести до современников необходимость утверждения антропологической парадигмы образования и привлекал их внимание к дефектности,

ложности (т. е. неправильности) как самой традиционной педагогики, так и практики обучения и воспитания на ее основе (статьи журнала «Ясная Поляна»).

В педагогических статьях Толстой выделяет онтологические категории, утверждающие полноту человеческой реальности — деятельность, сознание и общность, и это в его понимании будут новые концептуальные основы образования, в котором нуждается народ в определенный судьбоносный период развития пореформенной России, когда большая масса детей трудящихся получила доступ к образованию. Можно согласиться с писателем, который чувствует себя адвокатом 0,999 населения крестьянской для того времени России.

Каждое из выделенных онтологических оснований педагогики (деятельность, сознание и общность) он использует в практике работы Яснополянской школы и в статьях, описывающих его опыт.

В понимании Толстого эти онтологические категории являются условиями развития высших человеческих способностей становления субъективности.

Толстой подтвердил деятельностную основу развития учащихся и использовал понятие деятельности как объяснительный принцип развития человека и культуры. В его педагогических статьях множество свидетельств видения этого в философии Гегеля (при этом он отмежевывается от мистического понимания происхождения «духовных начал» и видит их в первожизни, практике), трудах

славянофилов, философии которых он симпатизировал.

С помощью понятия деятельности Толстой объясняет феномен развития как становление родовых характеристик — рефлексии, воображения, различных форм мышления, нравственных чувств и умения решать задачи, которые выдвигает жизнь. Толстой намечает канву нового, по сравнению с традиционным, понимания целей народной школы, содержания и характера обучения, замечая при этом, что все, о чем он говорит, относится не только к низшему, но и к высшему этапу обучения. (подробнее см.: Кудрявая Н. В. Лев Толстой о смысле жизни. — М. : Красный пролетарий, 1993.)

В основу своей преподавательской деятельности в Яснополянской школе Толстой положил такое понимание форм мышления и логики развертывания предметного материала, которое приводило бы к познанию сущности вещей, выявлению генетически исходного, всеобщего, которое, как «частность», должно было стать исходным в изучении отдельных учебных дисциплин.

Толстой убедительно показывает, что педагогическая практика Яснополянской школы — это совместная деятельность, со-бытийность детей и учителя в пространстве рефлексивного сознания. Прекрасным примером является статья «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят», в которой Толстой описывает поиск таких образовательных ситуаций, в которых становится возможным под-

линное личностное самоопределение, обретение субъективности, самостоятельных осмысленных действий детей при написании маленьких рассказов.

Толстой описывает, как постепенно все самостоятельное становятся действия детей, когда заданная тема пословицы «Ложкой кормит, а стеблем глаз колет» задела детей за живое, оказалась жизненной, понятной им, и они стали строить фабулу рассказа, подбирать меткие определения и, наконец, перешли полностью к самостоятельному сочинению. Толстой образно описал этот процесс зарождения субъективности, т. е. самостоятельных осмысленных действий детей, который нельзя торопить и уподобляться действиям человека, разворачивающего лепестки цветка, и ждать, когда произойдет естественное расцветание. Толстой мастерски показал методику «выращивания» собственно человеческого в человеке. Рост души, расцветание души ребенка подобны расцветанию папоротника, который нельзя увидеть, но он есть и проявляется в их самостоятельных действиях и в продуктах деятельности детей — маленьких поэтических сочинениях, в опыте душевной жизни.

Принцип свободы в обучении и воспитании, который поддержал Толстой, прежде всего означал новый тип общения между учителями и учащимися — важнейшего условия эффективности учебно-воспитательного процесса. Новая школа может быть создана только тогда, указывал Толстой, когда учителя откажутся «от старого взгляда на школу, как на дисциплинированную роту солдат, ко-

тойрой нынче командует один, завтра другой поручик» [11. С. 156].

Л. Н. Толстой стремился к тому, чтобы создать в своей школе атмосферу естественных отношений между учителями и учениками, обстановку деятельной и творческой работы учителей, пытливого изучения детьми необходимых им знаний. Обучение детей должно быть пронизано новым духом, который способствовал бы развитию творчества детей, определял стиль работы школы в целом. Имея в виду свою школу, Л. Н. Толстой писал: «Есть в школе что-то неопределенное, почти не подчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность, успешность учения, — это дух школы... Этот дух школы есть что-то быстро сообщающееся от одного ученика другому, сообщающееся даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования, что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому должнствующее быть целью всякого учителя» [11. С. 172–173].

Л. Н. Толстой стремился к тому, чтобы дети сами осознали необходимость порядка и дисциплины в школе, которые, по его мнению, не могут быть навязаны силой. Он подчеркивал, что учитель не должен педантично вмешиваться в многогранную и кипучую жизнь детей. Они сами в большинстве случаев могут наладить свои отношения, поскольку чувство справедливости проявляется в детском коллективе. При такой организации

в Яснополянской школе за время ее существования, как указывал Л. Н. Толстой, не было каких-либо тяжелых случаев. Решительно отвергая телесные наказания детей, он отказался от воздействия на провинившихся учеников мерами, унижающими личность ребенка. Он считал, что главное в его педагогической работе заключается не в придумывании наказаний, а в развитии сознательности детей, в воспитании у них искренности, честности и правдивости путем осуществления новой системы школьной работы, устраняющей возможность плохого поведения детей.

Имея в виду западноевропейскую школу, где учителя зачастую механически и изошренно применяли детально разработанную систему телесных наказаний, не вдаваясь в анализ нарушения дисциплины детьми, Толстой резко критиковал перенесение в русскую школу этой системы наказания.

Огромный авторитет Толстого у детей, исключительный интерес учеников к урокам, умение учителей школы создавать на занятиях деловую обстановку предупреждали, как правило, возможность серьезных нарушений дисциплины со стороны учеников. Бережное отношение к детям, простота и доброта в общении создавали ситуации, когда, казалось бы, безнадежно забитые дети пробуждались к знаниям, начинали верить в себя.

«В школе у нас, — вспоминает В. С. Морозов, — было весело, занимались с охотой. Но еще с большей охотой, нежели мы, занимался с нами Лев Николаевич. Так усердно

занимался, что нередко оставался без завтрака. В школе вид он принимал серьезный. Требовал от нас чистоты, бережливости к учебным вещам и правдивости. Не любил, если кто-нибудь из учеников допускал глупые шалости, не любил шалунов, которые смеялись нечистым смехом, любил, чтобы на вопросы ему отвечали правду, без задней выдумки... Порядок у нас был образцовый за все три года» [5. С. 44–50].

В статьях журнала «Ясная Поляна» Толстой неоднократно обращается к термину «любовь», который он использует для характеристики нового, демократического и альтруистического стиля общения учителей и учащихся. В «Общих замечаниях для учителя» (1872) Л. Н. Толстой использует его для характеристики ведущего качества личности преподавателя: «Качество это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он — совершенный учитель» [11. С. 292].

Велика роль Толстого в разработке теоретических проблем педагогической науки. Он стремился определить ее задачи, выделить новое направление в истории педагогики, уточнить существующие понятия и отрефлексировать новые, адекватные в нашем понимании понятиям «усвоение», «присвоение». Он пытался показать, что обучение, воспитание и развитие

соотносятся между собой, как форма и содержание единого процесса психического развития человека, «...чтобы сделаться наукой, и плодотворной наукой, — указывал Л. Н. Толстой, — педагогике, по нашему убеждению, нужно перестать оставаться на абстрактных теориях, а принять за основание путь опыта и выводить свои положения от частных к общим, а не наоборот...» [13. С. 368].

Формулируя задачи педагогической науки, Л. Н. Толстой отмечает, что они заключаются в «изучении условий совпадения» деятельности «образовывающего и образовываемого» на пути к единой цели, а также необходимости изучения и тех условий, которые препятствуют такому совпадению. При этом особо важную роль он придавал изучению передового опыта, превращению каждой школы в «лабораторию творческого труда учителей и учащихся».

Обобщение педагогического опыта, по мнению Л. Н. Толстого, не следует возлагать лишь на одних теоретиков педагогики. Оно будет выполнено успешно только тогда, когда к этому делу удастся привлечь директоров и учителей гимназий, а также учителей уездных, приходских и частных училищ. «Сословие педагогов, — писал Л. Н. Толстой, — владеет огромным запасом особенно драгоценных в настоящее время педагогических фактов, наблюдений и выводов опыта, которые, будучи обнародованы, не только принесут неизмеримую пользу для самого хода образования и для науки педагогики, но которые одни разрешат окончательно те бесчисленные

вопросы по народному образованию, которые в настоящее время столь законно занимают наше общество. Только на этих фактах, наблюдениях и выводах, а не на кабинетных теориях может построиться здание нашего будущего народного образования».

Л. Н. Толстой не ограничился теоретическими соображениями по поводу изучения опыта учебно-воспитательной работы, но на практике своих занятий с детьми в Яснополянской школе показал, как изучать этот опыт и содействовать дальнейшему развитию педагогики. Дневник Л. Н. Толстого о работе Яснополянской школы является творческим отчетом великого русского писателя и педагога и принадлежит к числу лучших творений мировой педагогической литературы.

Говоря о задачах истории педагогики, Л. Н. Толстой обратил внимание, что она развивается в основном как история идей в области воспитания и образования. По его мнению, «новая история педагогики должна явиться и лечь в основание всей педагогики. В этой науке должно быть показано, как учился говорить человек 1000 лет тому назад и как учится теперь, как он учился называть вещи, как он учился различным языкам, как он учился ремеслам, как он учился этике; как он учился различию сословий и обращению с ними, как он учился думать и выражать свои мысли».

В педагогических статьях Л. Н. Толстого немало высказываний о методах педагогики как науки. Он мастерски владел методом педагогического наблюдения во время уроков,

игр, совместных прогулок и превосходно знал, как дети ведут себя дома. Глубокое проникновение в духовный мир детей помогало Л. Н. Толстому безошибочно применять те или иные способы воздействия на учащихся. Но особенно большое значение он придавал педагогическому эксперименту в исследовании педагогических и методических проблем. Будучи педагогом-новатором, Л. Н. Толстой рассматривал Яснополянскую школу как педагогическую лабораторию, в которой он стремился разработать наиболее эффективные методы преподавания. Л. Н. Толстой по справедливости может считаться одним из первых русских педагогов, положивших начало экспериментальной работе в условиях повседневных школьных занятий.

Внимание к онтологическим основаниям педагогической деятельности пронизывает все сочинения писателя 60–70-х гг., в которых Толстой горестно замечает, что традиционная педагогика уподобилась такой науке, которая бы учила, «как должно ходить человеку», изобретая правила, «как учить детей ходить, предписывая им сокращать тот мускул, вытягивать другой и т. д.».

Выражая недоумение, Толстой обращался к современникам: «...Каким образом люди честные, образованные, искренне любящие дело и желающие добра, каковыми я считаю огромное большинство моих оппонентов, могли стать в такое странное положение и так глубоко заблудиться» [20. С. 94].

Современный уровень развития наук о человеке позволяет утверж-

дать, что в педагогической деятельности 60–70-х гг. 19 века Толстой подводит к пониманию ряда теоретических положений методологического характера:

— об антропологической парадигме образования;

— об онтологической методологии и выделения научных оснований жизни человека: деятельность, сознание, общность, которые должны стать научными основами и педагогики и науки жизни;

— об оценке научного знания своей эпохи и критики, свойственных ему, псевдонаучных принципов, которые дегуманизировали, овеществляли практики работы с человеком и потому не могли использоваться ни в педагогике, ни в науке жизни;

— о возможности человека к познанию и преобразованию своей природы, поиске подлинной человеческой сущности, идентичности.

Л. Н. Толстой — учитель жизни. В последние 30 лет жизни педагогика Толстого отразила его взгляды на становление человека духовного и нравственного и даже побудила писателя сделать предложение о своеобразной духовной реформе народного образования: включении в учебный план школы двух учебных предметов: религиозное миропонимания и нравственного учения.

Понять, объяснить, описать и научить людей проживать свою жизнь в качестве духовного и нравственного существа — педагогическая и проповедническая задача всей жизни великого писателя, мыслителя и педагога нашла воплощение в его размышлени-

ях о науке жизни, которую называют религиозно-нравственным учением Толстого.

Прозрения, сделанные Толстым в 60–70 гг. XIX в., кажутся столь невероятными, что это мешает их адекватной оценке и сравнимы, пожалуй, с революцией в области естественных наук (Н. Бор, В. Гейзенберг, А. Эйнштейн).

Толстой стремился разорвать порочный круг, когда наука не включает в свой состав учение о душе, Боге, нравственности и это приводит людей к безнравственной жизни, и в то же время наука оправдывает такую жизнь.

Толстой следующим образом определил цели науки жизни в педагогическом сочинении «О воспитании» (1909 г.), известном как письмо В. Ф. Бугакову. «Что я такое, какое отношение мое, моей отдельной личности ко всему бесконечному миру» и «Как мне сообразно с этим моим отношением к миру жить, что делать и чего не делать». Следование этим целям должно было приводить человека к благу, т. е. счастливой жизни.

Размышления о предмете науки жизни становятся все настойчивее. Так, в статье «Еще о науке» (1909 г.) он следующим образом описывает свое видение не только предмета науки жизни, но и того универсального содержания, которое должно стать методологической основой всего совокупного научного знания. Он обращается к следующим основам: «Первая — учение о своем Я, отделенном от Всего, т. е. учение о душе, вторая — учение о том, что такое то Все, от

чего человеческое Я сознает себя отделенным, т. е. учение о Боге, и третья — учение о том, каково должно быть отношение Я к тому Всему, от чего оно отделено, т. е. учение о нравственности». [23. С.171].

Толстой считал, что такая наука «будет необходимым для всех, всех учением о жизни и в нравственном, духовном, и в практическом смысле и доступным всем, всем людям, и прежде всего трудящемуся сословию, а не одному малому праздному классу людей». (38, 172)

Толстой в этих размышлениях делает ряд прозрений о необходимости новой гуманизации научного знания о человеке, о псевдонаучных принципах, которые необходимо преодолеть: редукционизм, эмпиризм, рационализм. Это являлось собственно научным вопросом, требующим разработки новых пластов знания — учения о человеке духовном и нравственном, новой разработки эпистемиологических проблем и познающих возможностей рефлексивного сознания, помогающего человеку преобразовать свою природу, о разумной вере, формирующей картину мира и человека в нем. Но во всех этих размышлениях о сложности совокупности проблем его не покидает мысль о том, что наука жизни — это не кабинетная наука в ее классическом оформлении, а наука практическая, «наука всего народа», которая «будет естественно, бескорыстно, радостно, как все духовное, передаваться от людей людям». [23. С.172].

В произведениях последних 30 лет жизни отчетливо просматривается идея первичности духовной энер-

гии ко всем остальным физическим энергиям, материальному миру, и эту идею как своеобразный принцип дополнительности (Н. Бор) Толстой использует при разработке науки жизни как науке о жизни души, в которой становится возможным познание так называемого нематериального в таких специфических формах душевной жизни, как вера, покаяние, грех, молитва, благоволение, любовь и т. д.

Эта грандиозная идея, связанная с преодолением ошибочности позитивистской методологии и необоснованным сужением предмета, например, психологии, неоднократно выражалось писателем путем сравнения реки и мельницы: «Признание всей жизнью материального временного существования человека есть ошибка мысли признания части за целое, последствия за причину, есть такая же ошибка мысли, как признание силою, движущее колесом мельницы падающей струи воды, а не реки». [23. С. 142].

Содержание науки жизни разрабатывалось Толстым на страницах величайших творений, таких книг, как «Так что же нам делать?», «Исповедь», «Христианское учение», «О жизни», «В чем моя вера?», «Царство Божие внутри вас», «Что такое религия и в чем сущность ее», «Религия и нравственность», «О науке», «О воспитании», «Мысли мудрых людей», «На каждый день», «Путь жизни», оно нашло отражение в многочисленной переписке и дневниковых записях.

Перед нами плод невероятно кропотливой, интегрирующей или отвер-

гающей отдельные положения мысли Толстого, опережающей свое время.

Действительно, это первая в истории человечества попытка соединения религиозного миропонимания с научными основами жизни человека, онтологическими характеристиками бытия, которые Толстой использует в качестве научных основ науки жизни, науки о смысле и нравственном поведении, что органически вытекало из педагогической деятельности 60—70 гг. 19 в.

Размышления о вере. Созданное Толстым религиозно-нравственное учение — это его наука жизни, пусть и имеющая не совсем привычное оформление не в виде законченной системы. Действительно, манера Толстого излагать свои мысли через тематическую подборку изречений, афоризмов, выдержек из произведений великих мудрецов мира, писателей, религиозных деятелей, ученых приводила к неполному пониманию или непониманию исследователями той части творчества, которое считалось философским и которое сам Толстой хотел сделать максимально простым. Можно вспомнить слова Толстого о том, что, по его мнению, для христианина нет и не может быть никакой сложной метафизики. «Все, что можно назвать метафизикой в христианском учении, состоит в простом понятном всем положении, что все люди — сыны Бога, братья, и поэтому должны любить Отца и братьев и вследствие этого поступать с другими так же, как желаешь, чтобы поступали с тобой».

Создавая «науку жизни» или религиозно-нравственное учение, Толстой

использует богатейший творческий, здоровьесберегающий, личностный, развивающий характер христианства. Он писал: «Ключ к учению Христа в том, что человек с проснувшимся сознанием узнает, кто он; он думал, что он жалкое, бедственно живущее и бессмысленно умирающее животное, и он узнает, что он Бог, Бог, хотя и ограниченный условиями того животного, в которое он вложен, но все-таки Бог, т. е. вечно свободная, всемогущая, творящая жизнь и постоянно освобождающаяся от своих ограничений сила».

Первым произведением диалога Толстого с «ложной» (т. е. неправильной) наукой и христианством явилась «Исповедь», которая знаменовала выход писателя из глубокого духовного кризиса, переживания утраты смысла жизни — своеобразного экзистенциального вакуума на основании разумной веры, которая дает человеку жизненный ресурс, обращает его к вертикали бытия, устанавливает связь с Богом.

«Исповедь» открывает последующие размышления о ложной картине человека и мира, которые создаются позитивистским знанием и в котором нет Бога, которое не использует могущественнейший ресурс христианства. «Исповедь» открывает поиск Толстым диалога науки и религии, науки и веры в понимании природы человека и желания помочь ему в том, чтобы прожить свою жизнь как существу духовному и нравственному.

По мнению Толстого, извращение смысла жизни извратило всю разумную деятельность человека, так как из человеческого знания исчезла «самая

важная и законная область деятельности человека — знание того, «...что должен человек делать для того, чтобы ему самому быть счастливее и лучше», то есть учение о смысле жизни и нравственном поведении.

Толстой связывал явление искажения смысла с неспособностью дать ответ на вопрос: «Как жить лучше?», что, в свою очередь, приводит к пассивности людей, снижению ответственности. Толстой писал, что через несколько веков история этого искажения смысла будет составлять «неистошимый предмет смеха и жалости будущих поколений», так как ученые люди «находились в повальном сумасшествии, ...воображая, что им принадлежит вечная блаженная жизнь, ... сами же ничего не делали и не думали никогда ничего о том, как сделать эту свою жизнь лучше». [23. С. 382]. Намекая на позицию марксистов о якобы полезности обострения противоречий между трудом и капиталом, которое ускорит «наступление хорошей жизни» в соответствии с законами общественного развития, Толстой писал, что люди в ожидании момента, когда жизнь сама собой сделается хорошей, живут как на постоялом дворе, думая, что где-то есть настоящая жизнь.

Смысл жизни человека в самой нашей реальной земной жизни, во все большем и большем сознании в себе Бога, именно в этом осознании смысла, ценности содержится мотив жизни в мире ценностей — это и есть проявление в «телесной личности» «действительно существующего» «вечного всего».

Вера и есть — учение о жизни и объяснение смысла ее. Человеку нуж-

на вера. Разумные поступки всегда определяются верою. По мнению Толстого, настало время новой разумной веры, и этой верой для него явилась вера в учение Иисуса Христа, принципы ненасилия и понимания того, что любовь людей между собой есть их естественное блаженное состояние. В заповедях Христа перечислены соблазны, которые мешают естественному состоянию любви и благу. И если человек верит в учение Христа и исполняет его заповеди, то жизнь получит единственно возможный, разумный, радостный и не уничтожаемый смертью смысл.

Разумная вера человека и смысл его жизни — эта вера в тот свет, который есть в человеке, вера в свои неограниченные возможности на пути духовного и нравственного развития — основная идея книги «В чем моя вера?»

«О жизни». С современных позиций книга «О жизни» открывает научное исследование духовной сущности человека, которая является его основной сущностью, заданностью, и поэтому задача Толстого в том, чтобы помочь человеку прожить эту заданность, быть духовным. Это первая попытка в науках о человеке утвердить новую онтологическую методологию, показать, что духовность связана со стремлением человека к смыслу. Толстой называет это высшее измерение человека духовным и утверждает, что духовность является основой жизни человека, она антропна.

«О жизни» наиболее важная, по мнению самого Толстого, книга наряду с книгой «В чем моя вера?», велика

ее роль для понимания психологических взглядов писателя, в ней разгадка многих так называемых парадоксов, которые не поняли не только современники, но и исследователи XX столетия.

Книга «О жизни» — смысловой стержень учения Толстого о человеке, его истинной, т. е. духовной жизни, нравственности, которые являются источником блага. В этой работе он выявляет антропологические основы духовности и характеризует человека, превосходящим свою физическую и психическую природу.

Толстой дает экзистенциальное определение духовности как способа бытия, как открытость праоснове персонального бытия, когда возникает чувство предельной защищенности. Толстой выявляет связь духовной жизни с нравственностью, которая коренится в онтологической целостности личности, ее идентичности и прорастает в онтологическом опыте ребенка, взрослого. Нравственность, пересаженная через познание, минуя опыт, как растение без корня, засыхает, а такой взгляд на проблемы нравственного воспитания подобен детской попытке, иллюзиям, лишенным оснований, возможности вырастить цветок без корня.

Современный читатель сможет убедиться в актуальности критики позитивистской науки со свойственной ей методологией редукционизма, эволюционизма, эмпиризма и рационализма. Хотя этих терминов не найти в трактате «О жизни», они свойственны нашей эпохе, но по существу их истоки и последствия вскрыты Л. Н.

Толстым, на что не обращали внимание исследователи-толстоведы. Особенно значима эта критика для решения проблем духовного и нравственного развития детей, подростков (да и взрослого населения), для осмысления и реализации воспитательных подходов, нового понимания целей и задач, содержания, методов и результатов в деле воспитания. Толстой помогает понять, как иллюзорна мысль традиционной педагогики о якобы возможности всестороннего изучения личности, которую для этого надо «овеществить», обездвигить, лишить свободы, о целях воспитания как наращивании положительных качеств.

Чрезвычайно остроумны, полны сарказма, горькой иронии замечания Толстого о том, что ученые изучают тени, а не самого человека. Согласно такой логике, надо, чтобы тень стала сплошной, лишила человека яркой индивидуальности. В таком случае исключается нравственный вопрос о том, «какие надо возбуждать в себе мысли и чувства».

Толстой переходит к важному моменту понимания жизни как предмета, имеющего три измерения: высоту, ширину и длину. Он говорит, что жизнь обнаруживается во времени и пространстве, но определяется степенью подчинения животной личности разуму. Он говорит, что надо одновременно представить движение предмета в высоту, движущегося и в плоскости. Движение в высоту ни уменьшается, ни увеличивается от его движения в плоскости. Сила, поднимающая человека в высоту, и есть та сила жизни, для которой нет ни временных,

ни пространственных пределов. Так Толстой исследует *творческую* человека, связанную с вертикалью этой модели. Между движением в высоту и в плоскости совершается движение по равнодействующей, поднимающей существование человека в область жизни. Толстой практически раскрывает те же мысли, которые были высказаны в «Исповеди» (описание сна). Если человек поднимается на некоторую высоту, то видит призрачность своего животного существования, видит пропасти и ужасается тем, что он увидел с высоты.

Толстой пишет о том, что человек должен признать эту силу жизни, ведущую в высоту своей истинной жизнью, тогда он не будет видеть обрывов и ужасаться этому. Сила жизни — это крылья, благодаря которым он поднимается в высоту, надо поверить в крылья и лететь туда, куда они влекут человека. В такой образной форме Толстой опять подтверждает необходимость веры, от недостатка веры происходят явления колебания истинной, т. е. духовной жизни, остановки ее и раздвоения сознания, снижается творческий потенциал человека, духовное и душевное здоровье. Разумная жизнь проявляется только в настоящем, вне времени и пространства, здесь и теперь.

О категории «человек». Категорию «человек» Толстой вводит для того, чтобы отмежеваться от естественно-научного понимания личности в его эпоху. Животная личность и человек — таков взгляд Толстого на видовое и родовое в человеке. В такой дихотомии человек обладает разум-

ным сознанием, его душа устремлена к познанию, творчеству, единению с другими любовью, он обладает нравственным чутьем и нравственными чувствами. Толстой отмечает, что благодаря ложным (т. е. неправильным) учениям происходит смешение животной личности и человека. Сознание личности для человека — это не жизнь, а тот предел, с которого начинается его жизнь. Цели, указываемые разумным сознанием, кажутся непонятными, они невидимы, так как их надо совершать самому человеку. Если отречение от блага животной личности не совершается свободно, то совершается в каждом человеке насильственно при плотской смерти его как животного, когда человек от тяжести страданий желает только одного: избавиться от мучительного сознания погибающей личности и перейти в другой вид существования.

«Отречение от блага животной личности есть закон жизни человеческой» [21. С. 363]. Для убедительности своих слов Толстой приводит пример жизни лошади, которую хозяин выводит из конюшни. Лошадь увидела свет и почуяла свободу, и ей кажется, что в этой свободе и состоит ее жизнь. Но хозяин впрягает лошадь в телегу и трогает. Лошадь чувствует тяжесть, и, если она думает, что ее жизнь в том, чтобы бегать на свободе, она начинает биться, падает и убивается иногда.

Толстой замечает, что у лошади только два выхода: «Или она пойдет и повезет, и увидит, что тяжесть невелика и езда не мука, а радость, или отобьется от рук, и тогда хозяин сведет ее на рушительное колесо, при-

вяжет арканом к стене, колесо завертится под ней, и она будет ходить в темноте на одном месте, страдая, но ее силы не пропадут даром: она сделает невольную работу, и закон исполнится и на ней. Разница будет только в том, что первая будет работать радостно, а вторая невольно и мучительно». [21. С. 366].

На законно возникающий у читателя вопрос: «Зачем эта личность, от которой надо отречься?» Толстой отвечает: «Животная личность, в которой застает себя человек и которую он призван подчинить своему разумному сознанию, есть не преграда, но средство, которым он достигает цели своего блага: животная личность для человека есть то орудие, которым он работает. Животная личность для человека — это лопата, которая дана разумному существу для того, чтобы ею копать, и, копая, тупить ее и точить, тратить, а не очищать и хранить. Это талант, данный ему для прироста, а не для хранения». [21. С. 367].

Толстой ссылается на Евангелие: «И кто хочет жизнь свою сберечь, тот потеряет ее. И кто потеряет жизнь свою ради меня, тот обретет ее».

Толстой выявляет антропность духовности, рождение духом — это закономерность, но людям необходимо преодолеть стереотипы сознания:

— **понять невозможность личного существования** и увидеть постоянное взаимное служение людей друг другу вместо «неразумной борьбы существ, губящих друг друга»;

— **понять обманчивость наслаждений** как цели жизни, приводящих к страданию; признать свою жизнь в

стремлении к благу других, и «праздная и мучительная деятельность, направленная на наполнение бездонной бочки животной личности, заменяется...чувством сострадания к другим, вызывающим несомненную плодотворную и самую радостную деятельность» [21. С. 371].

— **понять, что страх смерти** происходит только из страха потерять благо жизни с ее плотской смертью.

Деятельностная любовь. В книге «О жизни» Толстой исследует такую онтологическую категорию как общность — как деятельностную любовь. По мнению Толстого, чувство любви есть проявление деятельности личности, подчиненной разумному сознанию. Но чувство любви исходит из сердца, каждая «неразвращенная человеческая душа» изначально направлена вовне, к Другому. Не случайно, что в качестве одного из эпитафий к книге Толстой берет слова Евангелие: «Заповедь новую даю вам, да любите друг друга». (Евангелие от Иоанна XII, 24).

По мнению Толстого, любовь есть деятельность настоящего. Истинная, т. е. духовная любовь, прежде чем сделаться деятельностным чувством, должна быть «истинным состоянием», разумным, светлым, спокойным и радостным. Это состояние Толстой называет состоянием благоволения ко всем людям, когда «потоком хлынет из сердца запертое до тех пор благоволение ко всем людям». Толстой заимствует из учения Иисуса Христа положение, что любовь есть сама жизнь, но жизнь не страдальческая и гибнущая, но жизнь блаженная и бес-

конечная...

В книге «Царство Божие внутри вас» Толстой анализирует три жизнеописания: первое — личное, или животное, второе — общественное или языческое, третье — всемирное или Божеское. Эти жизнепонимания служат основой существовавших или существующих религий.

Последнее жизнепонимание и основанное на нем христианское учение должны руководить всей жизнью и деятельностью человека и человечества.

Толстой отмечает, что учение Христа руководит людьми иным способом, чем руководят учения, основанные на низшем жизнепонимании.

Учение Христа основано на понимании способности человека к самозменению, бесконечному самосовершенствованию, которое, как полное совершенство, никогда не достигается, но стремление к полному, бесконечному совершенству будет увеличивать благо людей. Толстой выявляет творческую учения Христа, способность человека к творению, обновлению

Толстой указывал в связи с этим на сильные стороны учения Христа и видение Христом имманентного противоречия жизни. Он писал, что Христос учит не ангелов, а людей, живущих животной жизнью. Психологизм учения Христа, по мысли Толстого, заключался в том, что он как бы силу божеского сознания, как стремления к совершенству, превращал в одну из двух равнодействующих сил жизни человека. Толстой использовал прекрасный образ реки жизни. Он писал, что если полагать-

ся на то, что лодочник, переплывая быструю реку и направляя свой ход почти прямо против этого течения, поплывет по этому направлению, значит наивно полагать, что жизнь человека пойдет по направлению, указанному Христом. Христос признавал существование двух сторон: силу животной природы человека, которая находится вне власти человека, и силу сознания сыновности Богу. По мнению Толстого, Христос в своих проповедях призывал людей к осознанию силы божеской, освобождению ее от всего, что задерживает развитие и доведению ее до высшего напряжения. В увеличении этой силы и ее «освобождении» — суть «истинной жизни человека».

Толстой считал, что человек достоин идеи Бога, как идеала абсолютного совершенства, вершины человеческой апперцепции. Он замечал, что только этот идеал полного бесконечного совершенства действует на людей. Идеал умеренного совершенства «теряет свою силу воздействия на души людей». Смысл учения не просто в следовании заповедям, они только «указатели» ограничений, т. е. того, что люди не должны делать на той или иной ступени своего развития, а в стремлении к божескому совершенству.

Толстой обращал внимание на то, что новое жизнепонимание не может быть предписано, а может быть свободно усвоено. Это учение истины и пророчества не может осуществиться сразу, оно должно разрастаться, как огромное дерево из малозаметного зерна.

Толстой говорил, что стоит каждому жить под тем светом, который есть в нас, чтобы наступило Царство Божие, к которому влечется сердце каждого человека. Человеку при этом не нужно делать никаких подвигов и специальных поступков, а нужно сделать внутреннее усилие сознания.

Царство Божие и есть духовное сознание человека, которое достигается усилием разума и любовью.

О свободе. Толстой, исследуя условия развития самосознания человека как духовного сознания, обращался к пониманию свободы как способности признания или непризнания этих истин.

Толстой подчеркивал, что человек никогда не может быть свободен, если смысл его жизни находится в области последствий. Но человек свободен в мотивах, их перестройке, своем духовном росте.

Человек — раб жизни, если цели жизни в делах плотских («никогда не может быть достроена башня мирского счастья»), так как в этом случае его деятельность находится в зависимости от многочисленных временных и пространственных условий, находящихся не во власти его сознания. И только видя смысл своей жизни в следовании «открывшейся ему истине» (разумной вере), человек совершает дела, «не имеющие причины всего остального и имеющие бесконечное, ничем не ограниченное значение».

Толстой сравнил пренебрежение к принятию разумной веры (перестройки сознания) с состоянием людей на пароходе, которые заглушили бы па-

ровик и вместо того, чтобы идти с помощью винта и пара, гребли веслами, не достающими до воды. Толстой использовал высказывание А. И. Герцена о том, что свобода личности должна проявляться в готовности людей сломать свой наследственный замок из одного удовольствия и участвовать в закладке нового дома.

Толстой соединял свободу и ответственность, которые понимались, как способность принять или не принять нравственные установки, смыслы, ценности и отвечать за свои поступки. Но так как «Царство Божие внутри вас есть» и «усилием берется» — то только человек сам свободно и ответственно может решить — участвовать ему в деле «единения всего живущего» или нет.

Толстой понимал, что перестройка сознания и духовный рост, требующий усилий человека, дело не простое. Это жизнь, поступки, деятельность. На самом же деле люди часто не хотят ни свободы, ни ответственности. В этом феномене «слабости толпы» писатель увидел грозные предзнаменования эсхатологических потрясений человечества, свидетелями которых, прежде всего, стали народы, населяющие в XX столетии Россию, родину писателя.

Толстой анализировал истоки «слабости» толпы, «безответственности», «несамостоятельности» и связывал это явление с утратой смысла. Вину за это он возлагал на «суеверие», распространенное в науках и в государстве, т. е. на идеологию, которая так и не стала для многих людей убедительной.

Современное прочтение трактата свидетельствует о его глубоком психологизме, обращенности к высшей форме самосознания человека — духовному сознанию, тому свету, который внутри человека, и разгорается этот свет только в результате собственных усилий. В этом, по убеждению Толстого, состоит единственный смысл жизни человека в служении миру. Эти размышления явились вкладом отечественного мыслителя в развитие гуманистической психологии.

О нравственности и нравственном воспитании. Если религия устанавливает отношение к миру, то нравственность есть указание и разъяснение той деятельности человека, которая вытекает из того или другого отношения человека к миру.

По мнению Толстого, нравственность не может быть независима от религии, т. е. учения о смысле жизни, так как она имплицитно включена в религию «Всякая религия есть ответ на вопрос: каков смысл моей жизни? И религиозный ответ включает в себя уже известное нравственное требование» [22. С. 16]. Если людям образованным кажется несовместимым понятие нравственности с кажушимися им суеверными формами выражения отношения человека к миру, то надо «стараться выразить это отношение более разумно, ясно и точно», но не надо придумывать светскую, нерелигиозную нравственность, основанную на софизмах.

Толстой выражал мысль о необходимости онтологической укорененности нравственности, что чрезвычайно важно для определения тактики вос-

питания и понимания бесполезности воспитания нравственности, минуя опыт душевной жизни и переживание.

Надо признать, что понимание высказываний Толстого по проблемам нравственного воспитания возможно только в связи с содержанием религиозно-нравственного учения.

Игнорирование в советское и постсоветское время религиозно-нравственного учения в соответствии с марксистско-ленинской идеологией, которая считала его вредным и антинаучным, а именно с таких позиций написаны учебники истории педагогики, привело к живучести устаревших стереотипов о принижении якобы Толстым роли воспитания, сведения принципа свободы к попустительству и анархии, непонимание толстовской постановки вопроса о целях воспитания и ряд других.

Сейчас очевидно, что собственно педагогическая канва проблемы воспитания: цели и задачи, методы, результаты, взаимодействие воспитателя и воспитанника и ряд других могут быть поняты только в контексте глубоких размышлений отечественного мыслителя о становлении человека духовного и нравственного, о пути жизни, опыте и свободе, роли сознательного и бессознательного и т. д.

О вредных последствиях эмпиризма в воспитании, приводивших к игнорированию смысловых, духовных пластов бытия личности, Толстой предостерегал своих современников на страницах журнала «Ясная Поляна» в 60-х годах XIX столетия. Уже в те годы Толстой отметил, что эмпи-

ризм и авторитаризм в воспитании чреваты личностными деформациями, несамостоятельностью мышления, чему также способствует и преподавание закона Божьего. В этом проявляется «извращение в духовном мире человека», когда он сам не знает, как отличить добро от зла, ложь от истины, ребенку внушаются несовместимые с разумом и знаниями догматы церковного учения. Вспоминая, видимо, свой путь духовного повзреления, Толстой писал о том, что когда эти положения «...неизгладимо запечатлеваются в восприимчивом уме ребенка», ребенок остается один на один с собой и не может разобраться в возникающих противоречиях.

Если же уже повзрослевший человек освободился от «гипноза», в котором его воспитали, то «извращение его души» не прошло бесследно. Освободившись от ложной церковной веры, этот человек усвоит учение передовых людей о том, что всякая религия является препятствием движения человечества «по путям прогресса», он станет, скорее всего, «беспринципным, т. е. бессовестным человеком, руководствующимся в жизни только своими похотями и не только не осуждающий себя за это, но считающим себя поэтому на высшей, доступной человеку точке духовного развития» [14. С. 229]. Это Толстой относил к людям с сильной волей. Большинство же людей становится покорным орудием власти.

С конца 80-х годов проблемы нравственного воспитания и этического познания потребовали от Толстого огромной интеллектуальной нагруз-

ки, он шел путем, который уже полностью противоречил традиционным педагогическим подходам.

Утверждая принцип творчества и свободы в воспитании, он заявил о том, что нет воспитания, как воздействия взрослого на ребенка, а есть одно самовоспитание, самосовершенствование. Обычно термин самосовершенствование трактовался не так, как понимал его Толстой. Дело в том, что Толстой нигде не говорил о процессе воспитания как некоем процессе обязательного наращивания, прибавления хороших качеств, привычек, черт личности. Он всегда исходил из того, что природа человека противоречива, чего воспитатели часто не понимают. Здесь уместно привести высказанное им видение имманентного противоречия жизни, которое является препятствием нравственного развития, если оно не учитывается, и взрослым не проводится своеобразная духовная терапия пути жизни ребенка. Поэтому Толстой писал о «вечной ошибке всех педагогических теорий», которые «... развитие ошибочно принимают за цель», когда педагоги содействуют развитию, а не гармонии развития.

В данном контексте становится понятным, что Толстому ошибочно приписывалась идеализация природы ребенка, которому изначально свойственна гармония, правда, красота и добро. Толстой выразил мысль о том, что все дальнейшее развитие, воспитание должно содействовать обретению целостности, гармонии уже как высшего идеала гармонии, прообразом которого и является изначально

«добрая» природа ребенка. В связи с этим Толстой сравнивал педагога с плохим ваятелем, который, вместо того, чтобы соскабливать лишнее, налепливает все больше и больше, «раздувает, залепляет кидаящиеся в глаза неправильности, исправляет, воспитывает». Ребенку, по мысли писателя, «...нужен только материал для того, чтобы пополняться гармонически и всесторонне» [11. С. 288]. Так просто подходил Толстой к проблеме целей воспитания, решением которых он хотел показать отличие этики творчества, основанного на ней нравственного воспитания, нормативной этики и авторитарного воспитания.

Отрицание авторитарного воспитания и его целей, как системы качеств, черт характера в соответствии с этической нормой данного общества было связано с отрицанием Толстым стремления педагогов создать некий эталон «наилучшего человека», который обездвиживал, овеществлял процесс воспитания. Он писал: «Люди, во-первых, не знают, какими должны быть люди, — они могут в лучшем случае знать только идеал, к которому им свойственно стремиться; во-вторых, люди, воспитывающие сами, никогда не готовы, не воспитаны, а сами, если они не мертвы, движутся и воспитываются» [11. С. 451].

Широту философского кругозора Толстой выразил в оценке этических философских систем уже в первой программной статье «О народном образовании» (1862). Он писал: «Все педагогически-философские теории имеют целью и задачей образование добродетельных людей...

Философские теории педагогики разрешают вопрос о том, как воспитать наилучшего человека по известной теории этики, выработанной в то или другое время и признающей несомненной... Все они (педагоги, философы), начиная от Платона и до Канта,... хотя бы угадать то, что нужно человеку... каждый предписывает законы, основанные на своей теории и тем самым стесняет свободу» [11. С. 58–59].

Видимо, различным пониманием целей воспитания Толстым и немецким педагогом Дистервегом в ходе их продолжительной беседы объяснялась возникшая атмосфера непонимания. Замечание Толстого Дистервегу о том, что в деле воспитания лучшая система — не иметь никакой системы, исследователями педагогического наследия Толстого расценивалось как стремление к анархии в деле воспитания.

Толстого волновал вопрос низкой мировоззренческой, этической культуры, возможного снижения творческого потенциала из-за неверного понимания целей и задач нравственного воспитания. Нравственное воспитание в понимании Толстого — это есть форма нравственного развития. Нравственное воспитание осуществляется бессознательно самой жизнью общества, семьи. Толстой ошибочной считал позицию тех педагогов, которые связывали цели воспитания с присвоением младшим поколением «сознания» данного этапа развития общества. Это бессмысленно, так как молодое поколение уже имеет это сознание. Цель нравственного воспитания состоит в развитии более

высокого уровня сознания, идеальную форму которого человечество давно уже выразило в идее Бога, без которой ничего, кроме скотской жизни, по мнению Толстого, быть не может. Но цель не может быть выражена как нечто конечное.

Следовательно, само определение целей нравственного воспитания Толстым исходит из противоположного традиционному пониманию процесса воспитания, как некоего наращивания, накапливания, возрастания морального потенциала личности, объяснявшегося не видением экзистенциального противоречия жизни человека. В понимании Толстого, нравственное развитие — это путь творческих нравственных актов, опыта, решения жизненных задач. Поэтому нравственное совершенствование — это стремление быть лучше, постоянный выбор поступков, постоянная самооценка, и как результат этого — глубокое чувство эмоционального удовлетворения, радость, — свидетельство достижения гармонии мироощущения, целостности.

На страницах своих художественных, педагогических и философских сочинений толстой оставил множество убедительных ответов на возникающие у педагогов-практиков непростые вопросы, например, о том, как совершается личностный рост, какова природа присвоения духовных ценностей.

Педагогические занятия подталкивали Толстого к осознанию природы присвоения духовных ценностей и нравственного развития человека. В позиции Толстого по этому вопросу просматривается двойственность. С

одной стороны, он рассматривает духовные ценности как нормы должностовования, как априорные духовные феномены. Такая позиция, идущая из глубин Ветхого Завета и философии И. Канта, четко просматривается в педагогических статьях 60—70 х. гг. Но по мере занятий с детьми на темы морали у Толстого обнаруживается тяготение к онтологическому подходу, согласно которому ценности создаются в бытии, в опыте. Более того, он все больше чувствует во время занятий по истории и географии ту «пропасть», которая возникает в процессе преподавания между «мертвым» содержанием обучения, которое он старается «оживить», и детьми.

Уже в 60-е — 70-е гг. 19 столетия Толстым были поняты изъяны эмпирических теорий познания и эти размышления нашли продолжение в период создания религиозно-нравственного учения уже применительно к проблемам нравственного воспитания.

Размышляя о природе этического познания, Толстой обратил внимание на изначально некорректную постановку вопроса субъект-объектных отношений в ходе познания, которые и приводили к возникновению «пропасти между познающим и познаваемым».

Позднее такое же видение этой проблемы высказал русский философ Н. Бердяев, парадоксально выразив свою мысль о том, что субъект объективен, а объект субъективен. В 60-е годы XX века в нашей стране подобная позиция развивалась С. Л. Рубинштейном, который писал, что «...человек находится внутри

бытия, а не только бытие внешне его сознанию» [7. С. 262].

Такой подход к теории познания вполне совпадал со взглядами Толстого, высказанными еще в прошлом веке. Первым опытом специальной организации этического познания в Яснополянской школе у Толстого стало чтение и обсуждение маленьких рассказов на темы морали. Развивая эту систему, Толстой создал «Азбуку» и «Новую азбуку».

В этих учебниках большое место занимали материалы для чтения, в ходе которого у детей происходила самооценка, рождалось теплое чувство к страдающим растениям, животным, что, безусловно, испытал тот, кто читал эти маленькие шедевры Толстого и помнит их с детства.

Поэтому, опираясь на опыт 60–70-х гг., Толстой в период создания религиозно-нравственного учения углубил, развил, нашел доступную форму выражения своих взглядов о природе этического познания как творческой духовной жизни.

Вершиной нравственных исканий Толстого можно считать первые в истории педагогики духовные практики работы с детьми по вопросам морали 1906–1907 гг., для которых Толстой написал «Беседы с детьми по нравственным вопросам» и книгу «Путь жизни».

В предисловии к книге «Путь жизни» Толстой оставляет духовное завещание как матрицу духовной, нравственной жизни и пытается ответить на вопрос «как жить?».

Толстой около 300 раз, как свидетельствуют архивные материалы, переписывал предисловие, стараясь найти наиболее доступную форму для самого простого читателя.

С современных позиций Толстой в свете деятельностного подхода описывает жизнедеятельность как антропологическую категорию и ее составляющие: ресурс, потенциал, действие, условия, цель. Такое видение жизнедеятельности отстаивается известным психологом В. И. Слободчиковым, который видит в нем возможность представить путь становления человека субъектом, автором собственной судьбы [9. С. 89].

Можно утверждать, что анализ Толстым многовекового опыта духовной культуры, который нашел отражение в высказываниях, афоризмах, мыслях мудрых людей, позволил ему структурировать жизнедеятельность человека, соответственно выделяя ресурс, потенциал, действия, условия, цель. Срединная часть формулы жизнедеятельности — потенциал, действие, условие выступают у Толстого как способ духовной, нравственной жизни, все время преодолевая двойственность своей природы — Божеское и человеческое.

Безусловно, эти искания Толстого дали огромный материал его оппонентам для обвинения в панморализме, но нами они воспринимаются как опережающие свое время.

Заключение

Мысли Толстого об антропологической парадигме, об онтологической

методологии в науках о человеке, о разумной вере как основе осмысленной жизни человека, о связи разумной веры как учения о смысле жизни с повседневным нравственным поведением человека, о его способности собственными силами следовать позитивным изменениям поведения и жизни («Царство Божие внутри вас»), об энергии духовности и о духовном высшем измерении человека актуальны в наши дни.

Толстому удалось показать те пути развития научного знания, которые позволяют преодолеть глубокий духовный и гуманитарный кризис, связанный с материалистическим миропониманием и соответствующими ему псевдонаучными принципами и психотравмирующими образовательными практиками. Борясь с естественно-научной психологией, которая, по его мнению, была знанием о психике, а не о человеке, Толстой предлагал подумать о проявлении «божественности» души, о том, что нематериальное может воплощаться в социальном, духовном, эмоциональном, религиозном опыте человека и иметь вполне поддающийся научному описанию характер.

Исследуя христианство, Толстой раздвинул рамки понимания познавательных возможностей человека и, прежде всего, возможности познания самого себя. Благодаря выделенным онтологическим характеристикам сознания он объяснил на научном, а не мистическом уровне связь человека с трансценденталь-

ным, что в психологии не удавалось сделать ученым.

Толстой на примере педагогики и науки жизни показал плодотворность деятельностного подхода в понимании развития человека и культуры, опережая и в этих вопросах общественное сознание.

Развивая мысль о духовном, высшем измерении человека, о связи разумной веры с повседневным нравственным поведением, о связи разумной веры и нравственности, которая прорастает в онтологическом опыте ребенка, взрослого, Толстой делает выводы, близкие такому современному направлению в психологии, как экзистенциализм.

Толстой неоднократно отмечал, что ему близки идеи христианства, которое учит человека жить согласно своей божественной природе, он указывал, что сущность души человека есть любовь и что благо человек получает от любви к Богу, которого он сознает в себе любовью.

Л. Н. Толстому есть что сказать современному человеку. Его высказывания и сегодня воспринимаются нами как чрезвычайно актуальные для формирования самосознания личности. Нас не перестают беспокоить и сегодня сложные вопросы воспитания духовности, нравственности, гуманности молодежи. Преодолению негативных явлений в развитии психологической и педагогической науки также могло бы в определенной мере способствовать и педагогическое наследие Л. Н. Толстого.

Л. Н. Толстой блестяще решил подсказанную ему самой жизнью задачу осмыслить причины отставания дела образования и воспитания и всем своим педагогическим творчеством показал, какой вред делу образования и воспитания подрастающего поколения приносит неразработанность мето-

логических аспектов педагогической науки. В период, когда воспитание творческой нравственной личности является объективно необходимым процессом, еще более притягательной силой для нас начинает обладать педагогическое наследие великого писателя.

Список литературы

1. Аксаков, И. С. Собрание сочинений в 4 т. / И. С. Аксаков. — М. : Художественная литература, 1886. — Т. 2. — 560 с.
2. Гусев, Н. Н. Жизнь Льва Николаевича Толстого. Л. Н. Толстой в расцвете художественного гения (1862—1877) / Н. Н. Гусев. — М., 1927. — 840 с.
3. Даль, В. И. Письмо к издателю А. И. Кошелеву / В. И. Даль // Русская беседа. — 1856. — № 3 — С. 1—16.
4. Марков, Е. «Живая душа в школе» / Е. Марков // Вестник Европы. — 1990. — № 3. — С. 59—82.
5. Морозов, В. С. Воспоминания о Толстом ученика Яснополянской школы Василия Степановича Морозова / В. С. Морозов ; Редакция и примечания А. Сергеевко. — М. : Посредник, 1917. — 136 с.
6. Попов, В. Из встреч 50-х годов: [Л. Н. Толстой и С. Т. Аксаков] // В. Попов // Прометей. — М., 1980. — Т. 12. — С. 50—61.
7. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — С. 262.
8. Семенов, Д. Д. Избр. пед. соч. / Д. Д. Семенов. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. — 476 с.
9. Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. — Биробиджан: БГПИ, 2005. — 272 с.
10. Смирнов, Н. Лев Толстой — редактор журнала «Ясная Поляна» / Н. Смирнов. — Тула: Приок. кн. изд-во., 1972. — 86 с.
11. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — М. : Педагогика, 1989. — 544 с.
12. Толстой, Л. Н. Собрание сочинений в 22 т. / Л. Н. Толстой. — М. : Художественная литература, 1984. — Т. 16. — 419 с.
13. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / Л. Н. Толстой. — М. : Государственное издательство художественной литературы, 1936. — Т. 8. — 681 с.
14. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / Л. Н. Толстой. — М. : Государственное издательство художественной литературы, 1957. — Т. 23. — 617 с.
15. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / Л. Н. Толстой. — М. : Государственное издательство художественной литературы, 1956. — Т. 37. — 503 с.
16. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / Л. Н. Толстой. — М. : Государственное издательство художественной литературы, 1952. — Т. 48. — 567 с.
17. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / Л. Н. Толстой. — М. : Государственное издательство художественной литературы, 1952. — Т. 50. — 372 с.
18. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / Л. Н. Толстой. — М. :

Государственное издательство художественной литературы, 1949. — Т. 60. — 565 с.

19. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / Л. Н. Толстой. — М. : Государственное издательство художественной литературы, 1953. — Т. 62. — 586 с.

20. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / Л. Н. Толстой. — М. : Государственное издательство художественной литературы, 1936. — Т. 17 — 824 с.

21. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / Л. Н. Толстой. — М. : Государственное издательство художественной литературы, 1936. — Т. 26 — 957 с.

22. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / Л. Н. Толстой. — М. : Государственное издательство художественной литературы, 1956. — Т. 39 — 299 с.

23. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / Л. Н. Толстой. — М. : Государственное издательство художественной литературы, 1936. — Т. 38. — 628 с.

24. Хомяков, А. С. Поли. собр. соч. в 8 т. / А. С. Хомяков. — М., 1880. — Т. 1. — С. 388.

25. Чернышевский, Н. Г. Полн. собр. соч.: В 15 т. / Н. Г. Чернышевский. — Т. 3. — М. : Просвещение, 1947. — 567 с.



Г. Б. Корнетов

«ВЫСОЧАЙШАЯ ТОЧКА, ДОСТИГНУТАЯ РУССКОЙ ПЕДАГОГИКОЙ»

(С. Н. Дурылин о педагогических
идеях Л. Н. Толстого)

УДК 371.4

ББК 74.03(2)

С. Н. Дурылин, развивая в 1907–1913 гг. педагогику свободного воспитания в России, опирался на педагогические идеи и опыт Л. Н. Толстого 1860-х — 70-х гг. Постепенно он перешел от неприятия педагогических воззрений Л. Н. Толстого 1890-х — 1900-х гг. к их признанию в качестве основополагающих в деле решения проблем воспитания и обучения подрастающих поколений.

Ключевые слова: педагогические идеи Л. Н. Толстого, педагогика свободного воспитания С. Н. Дурылина, оценка С. Н. Дурылиным педагогических воззрений Л. Н. Толстого.

G. B. Kornetov

“THE HIGHEST POINT REACHED BY RUSSIAN PEDAGOGY” (C. N. DURYLIN ABOUT L. N. TOLSTOY’S PEDAGOGICAL IDEAS)

In the period from 1907 to 1913 when developing the pedagogy of free upbringing S. N. Durylin based his ideas on pedagogical views and experience of L. N. Tolstoy as voiced and practised in the 1860 and the 1870s. Gradually, from negating L. N. Tolstoy’s pedagogical ideas S. N. Durylin passed to recognizing them as fundamental principles in solving the problems of upbringing and educating rising generations.

Key words: pedagogical ideas of L. N. Tolstoy, the pedagogy of free moral education, S. M. Durylin’s assessment of pedagogical ideas of L. N. Tolstoy.

«Л. Н. Толстой — бесконечная, трудная, прекрасная загадка. Кому удастся разрешить ее безошибочно? Все обычные решения — не решения, а только приближения к решению, сде-

ланные с точностью до одной десятой, одной тысячной и т. д. “Вещи познаются сравнением”. Но среди нас, в нашей современности, Толстого не с кем сравнить, и ему нет подобных. Он

— свидетель и обитатель иной современности, чем наша, и только там можно найти ему подобных. Эта его современность отделена от нашей, в которой довелось ему жить, давностями в столетия и тысячелетия; для нас его современность — не современность, для нас — это такое бесконечное, дряхлое, ветхое прошлое, о котором мы не можем и помыслить. Для него — это живая современность. Там с древними пророками, основателями религий, мудрецами, во всю жизнь создававшими одну книгу или вовсе не создававшими книг, там он — не одинокий, как среди нас, там он — один из мудрецов. Для нас же он — последний мудрец, как был когда-то последний пророк, как будет, может быть, когда-нибудь последний ученый» [5].

Этими словами начинается текст, написанный русским педагогом, богословом, литературоведом и поэтом С. Н. Дурылиным сразу после встречи с Л. Н. Толстым в Ясной Поляне 20 октября 1909 г. и повествующий о целом дне яркого общения молодого человека с великим мыслителем. Можно без преувеличения сказать, что вся жизнь Сергея Николаевича прошла под знаком «последнего мудреца», ставшего для него подлинным источником духовной силы и творческих исканий. Влияние Л. Н. Толстого на С. Н. Дурылина трудно переоценить. Эта тема заслуживает специального монографического рассмотрения, впрочем, так же, как и тема отношения С. Н. Дурылина к идеям, творчеству и жизненному пути

Л. Н. Толстого. Я же коснусь лишь одной проблемы, связанной с оценкой Сергеем Николаевичем педагогических исканий писателя.

Лев Николаевич Толстой (1828—1910) являлся практически единственным отечественным педагогом второй половины XIX — начала XX в., чьи идеи и опыт были не только известны и признаны на Западе, но также оказали заметное влияние на развитие теории и практики образования, прежде всего представителями реформаторской педагогики и нового воспитания. В их ряду достаточно назвать Марию Монтессори, которая в начале XX столетия в своих работах прямо и непосредственно обращалась к педагогике Л. Н. Толстого, давая ей исключительно высокую оценку.

В 1860-е — 70-е гг. Толстой, опираясь на опыт созданной им в Ясной Поляне школы, разработал оригинальную теорию свободного образования. Он продолжил традицию Ж.-Ж. Руссо, потребовавшего в романе-трактате «Эмиль, или О воспитании» (1762 г.) строить педагогическую работу с ребенком на основе создания максимально благоприятных условий для его естественного развития на основе предоставления ему свободы самовыражения. В отличие от Ж.-Ж. Руссо Л. Н. Толстой не стал писать литературно-педагогических утопий, а на практике организовал свободное обучение детей и дал ему глубокое и оригинальное теоретическое обоснование.

Педагогические искания велико-

го писателя всколыхнули российскую педагогику. Отечественные педагоги, не принявшие радикальные идеи Л. Н. Толстого, не могли просто пройти мимо. Они были вынуждены на них реагировать, критиковать их и опровергать. Это делало теорию свободного образования мощнейшим катализатором развития педагогической мысли и педагогической практики в России.

В конце XIX — первой четверти XX столетия в нашей стране на основе развития идей Л. Н. Толстого получило развитие педагогическое течение свободного воспитания, которое носило международный характер. Но на Западе оно в большей степени ориентировалось на идеи Ж.-Ж. Руссо, а также его западноевропейских и североамериканских последователей. В России яркими представителями свободного воспитания были К. Н. Вентцель, И. И. Горбунов-Посадов, А. У. Зеленко, О. В. Кайданова, М. М. Клечковский, Н. В. Чехов и С. Н. Дурылин. Они открыто провозгласили себя преемниками и продолжателями дела Л. Н. Толстого.

Сергей Николаевич Дурылин (1886 [2] — 1954) — личность яркая, многогранная и трагическая. В молодости — профессиональный литератор и журналист, теоретик свободного воспитания, участник археолого-этнографических экспедиций, богослов и философ, в 1912—1918 гг. секретарь Московского религиозно-философского общества памяти Владимира Соловьева. Книга С. Н. Дурылина «Церковь невидимого града. Сказание

о граде Китеже» (М., 1914) получила высокую оценку императора Николая II, что позволило ему некоторое время преподавать русский язык царским дочерям [9. С. 314].

В 1920 г. С. Н. Дурылин был рукоположен в священники, в 1922 г. арестован и выслан в Челябинск. **Затем, до 1936** гг. пережил еще несколько арестов и ссылок. С 1936 по 1954 гг. С. Н. Дурылин жил в Болшеве (ныне микрорайон г. Королева) под Москвой. Будучи автором многочисленных искусствоведческих и литературоведческих работ, стал доктором филологических наук, профессором, заведовал кафедрой истории русского театра ГИТИСа, был награжден орденом Трудового Красного Знамени. Имя С. Н. Дурылина является признанным достоянием современной отечественной культуры. В Болшеве открыт его дом-музей. Издаются и переиздаются его педагогические, искусствоведческие, литературоведческие работы, публикуются художественные произведения, дневники, воспоминания, переписка. Его творческому наследию посвящено значительное количество исследований.

С. Н. Дурылин родился в Москве в патриархальной семье купца первой гильдии Николая Зиновьевича Дурылина. Он учился в 4-й мужской гимназии (бывшем Благородном пансионе при Московском университете). Рано увлекся литературой, музыкой, театром, живописью, начал писать стихи. В гимназические годы С. Н. Дурылин проникся революци-

онными настроениями. По словам Г. Е. Померанцевой, в феврале 1904 г. одном из писем он пишет, что «намерен уйти из своей обстановки и среды, потому что находит ее «пошлой, затягивающей и вредной». Он будет жить только на средства, заработанные личным трудом... Он сделал первый шаг: ушел из гимназии, заявив товарищам и начальству, что считает «стыдным» пользоваться теми привилегиями, которые дает образование, а самообразование — «ложным и вредным»» [10. С. 17]. Юный С. Н. Дурылин стал зарабатывать на жизнь частными уроками. Среди его учеников был будущий выдающийся артист театра и кино Игорь Владимирович Ильинский.

В 1903 г. С. Н. Дурылин знакомится с людьми из круга Толстого — с А. С. Буткевичем и Н. Н. Гусевым, который позднее стал секретарем писателя. По совету Н. Н. Гусева С. Н. Дурылин обратился с просьбой о предоставлении литературной работы к И. И. Горбунову-Посадову, который в то время в качестве редактора руководил «Посредником» — просветительским издательством, созданным в 1884 г. по инициативе Л. Н. Толстого и сохранявшим с ним тесную связь. Летом 1905 г. С. Н. Дурылин был зачислен в штат издательства. Позднее он вспоминал: «С лета 1905 г. я работал в книгоиздательстве “Посредник”, где все и всё были полны вниманием и любовью к жизни и мысли Л. Н. Толстого» [5].

В 1906 г. С. Н. Дурылин пишет и издает небольшую книжку «В школь-

ной тюрьме. Исповедь ученика», которая получила широкий общественный резонанс (книга была повторно издана в 1909 г.). В ней человеком, не понаслышке знакомым с гимназической жизнью, была нарисована поистине страшная картина массового российского образования того времени: «Школы без науки... Учителя без знаний и без любви к делу... Ученики без охоты учиться... <...> И что удивительно, если в этих школьных тюрьмах происходит постоянное духовное убийство детей, растление их души и тела, если там гибнут несчастные дети, не в силах вынести тюремного режима? Всякая тюрьма требует жертв — и школьная тоже» [3. С. 45, 47].

И хотя в своей книге С. Н. Дурылин прямо не упоминает имя Толстого, в каждой ее строчке, в каждом слове, в самом тоне произведения явственно слышится голос создателя теории свободного образования, обличавшего бессмысленность традиционного образования, по самой своей сути чуждого детскому сознанию. Развивая мысли великого писателя, юный литератор пишет: «Понимать и воспринимать можно только то, что воспринимается в силу естественного стремления к какой-либо области знания или искусства. Знать можно только то, к чему есть интерес. Эти два положения просты, несомненны и очевидны. Ясно и понятно, что ничто нельзя навязать человеку помимо его воли, что нельзя заставить его полюбить что-либо помимо его самого, — но нас, маленьких, несчастных лю-

дей, именно и заставляли, под страхом наказания и под приманкой наград, делать то, что мы не могли делать, любить и понимать и знать то, что мы не хотели ни любить, ни понимать, ни знать. И это было страшное насилие над нами, это было грубое и жестокое насилие. Мы были похожи на людей, которые сыты, не хотят есть, и которм, насильно разжимая рот, всовывая в глотку грязными руками, дают есть недоброкачественную, вонючую пищу. Они не хотят ее есть, они показывают, как могут, что она им противна, а им снова суют ее в рот, и заставляют давиться и глотать ее, чтобы потом с тяжелыми усилиями выбросить ее из себя вон непереваренной. Маленькие люди в узких серых курточках, за книгами непонятных и бесконечно чужих Цезарей и грамматик, мы в душе рвались вон из серых стен с большими окнами, называвшихся гимназией... Из того, чему нас учили, знать мы не могли ничего, потому что прежде всего не хотели знать. Не все ли равно, что будут пихать в рот насильно — мясо или черствый сухарь! Все одинаково противно и все одинаково не остается в желудке. Раз наша потребность в знании не была понята и удовлетворена, какое было нам дело до того, что нам дают вместо того, чего мы хотим?» [3. С. 34, 39].

Вероятно, что острота и успех книги «В школьной тюрьме» послужили одной из причин того, что И. И. Горбунов-Посадов предложил молодому сотруднику стать ответственным секретарем нового журнала

«Свободное воспитание», который он сам возглавил в качестве главного редактора. С. Н. Дурылин занимал этот пост с момента создания журнала в 1907 г. до 1913 г. Именно в этот период своей жизни он системно обратился к проблемам воспитания и обучения, постоянно осмысливая их в контексте педагогических идей и опыта Л. Н. Толстого.

Сам С. Н. Дурылин вспоминал: «В сентябре 1907 г. “Посредник” начал издавать журнал “Свободное воспитание”; идейно этот журнал был детищем IV тома сочинений Толстого и его Яснополянской школы. Журнал этот просуществовал 10 лет и вошел уже в историю русской педагогики как единственный орган, ратовавший за реформу воспитания на основе свободы, то есть признания творческой личности ребенка. В журнале участвовал и Лев Николаевич. Для первого же номера журнала он дал свою статью “Беседы с детьми по нравственным вопросам”. Это был возврат его к педагогическим работам после 30-летнего перерыва: статья отражала его занятия с крестьянскими детьми, веденные им летом 1907 г. Однако тогдашние педагогические журналы почти не обратили внимания на это третичное выступление великого писателя на педагогическом поприще» [5].

Из номера в номер, практически в каждом выпуске «Свободного воспитания» с 1907 по 1913 гг. С. Н. Дурылин публиковал статьи, очерки, заметки, обзоры, рецензии, так или иначе связанные с педагогической

проблематикой. В этих материалах он постоянно прямо и непосредственно обращается к педагогическим идеям Л. Н. Толстого, давая им оценку, комментируя и развивая их, ссылаясь на них как на высший авторитет.

С. Н. Дурьин говорит о том, что «в педагогической мысли всегда было два основных течения, почти никогда не соединявшихся в одном русле: одно, исходя из данных разума и опыта, хотело *лучшего* в педагогике и педагогической действительности, другое, исходя из самых очевидных нужд текущей педагогической действительности, современной их носителям, требует, со всей силой разума и убедительностью яркой мысли, *лучшего*, признавая, что только в *лучшем* — избавление от худого и худшего. Многочисленные реформаторы маленьких областей и уголков педагогической действительности верят в спасительную силу *хорошего* — силу улучшений, исправлений, поправок и т. п. — и боятся лучшего, не веря ему» [4. С. 78–79]. К числу тех, кто последовательно стремится к лучшему, кто заявляет, что «существующее не исправимо, но заменимо другим, лучшим», он относит Толстого [4. С. 79].

Задаваясь вопросом о том, какое из обозначенных течений может быть признано истинным, С. Н. Дурьин отвечает на него диалектически: «Реальное осуществление идей новой педагогики в жизни зависит от слияния этих двух течений в одном общем русле. Иначе педагогическая работа, стремящаяся только к “хорошему”, к

мелким и частным, но, конечно, необходимым изменениям в современной педагогической действительности, будет лишена огромного жизненного влияния великой педагогической мысли, устанавливающей законы педагогического развития, определяющей самое существо педагогического воздействия в ряду других воздействий — государственного, религиозного и др.; но и “лучшее”, не осуществляемое неполным, но необходимым “хорошим”, никогда не станет “лучшим” в действительности. Работники для педагогического будущего должны работать рука об руку с работниками педагогического настоящего. Педагогическое “настоящее” должно быть непрекращающимся синтезом педагогического “хорошего” и “лучшего”» [4. С. 79].

С. Н. Дурьин сравнивает масштаб личности Л. Н. Толстого с масштабом личности «мудрейшего из греков» и «олицетворения философии» Сократом. Он пишет: «Л. Н. Толстой не нуждается ни в каких сравнениях, и его почти не с кем сравнивать; но если уже нельзя обойтись без сравнений, если мы все еще призываем их себе на помощь, когда хотим ближе подойти к великому человеку, то одно сравнение заслоняет собою все другие, когда думаешь о Толстом: Лев Толстой и Сократ. <...> В них обоих — в Сократе и Толстом — горел огонь учительства. <...> Быть истинным учителем, это, прежде всего, быть учеником; вечными учениками были Сократ и Толстой. Если у Сократа учениками был афинский народ, кипящая мыслью и

деятельностью афинская площадь, то у Толстого, к концу его жизни, учениками был весь разноязычный, разнотверный, разноплеменной мир человеческий, кипящая враждой и отчаянием Вселенная. Но и Сократ, и Толстой поражают одинаково *всенародностью* своего учительства: у них столько учительских приемов, подходов к человеку, столько им только ведомых путей в человеческую душу и разум, что не было около них человека, который бы не мог быть их учеником. Если современная педагогика только начинает додумываться до необходимости индивидуализировать преподавание и воспитание и каждому говорить на языке каждого, то Сократ в древности, Толстой в современности давно и прекрасно осуществили все это: не было более внимательных к ученику, чутких к сложнейшим, почти неуловимым движениям мысли и чувства учителей, чем эти два» [4. С. 258–259].

С. Н. Дурылин относит Толстого к числу тех мыслителей, которые, решая вопрос о том, «что есть истина в воспитании и просвещении», ставили проблему предельно широко, в основном не связывая ее с определенной эпохой, хотя и пытаясь учесть ее запросы. Путь этих мыслителей «от общего к частному, от принципов — к их применению, от основначал педагогики — к педагогической тактике и практике. Иначе говоря: “лучшее”, преломляясь в плохой действительности, становится “хорошим”, не переставая в своих основаниях быть “лучшим”» [4. С. 80]. При этом он отмечает, что «русской

педагогической мысли суждено было много поработать и послужить идее педагогического “лучшего”. Теория “малых дел” не имела успеха у виднейших представителей русской педагогики, как и вообще у русских мыслителей. Все наиболее значительные русские педагогические мыслители никогда не ограничивались частями и мелочами педагогической проблемы, хотя бы и крайне существенными в настоящем. Вопрос народного просвещения для русского мыслителя не вопрос только практически-житейского характера — об известном соотношении группировки общественных сил с нуждами широкого просвещения народа или об известном внешнем школьном реформаторстве: перемене программ, правил и т. п., — но прежде всего вопрос об основных задачах и целях, о сущности образования и воспитания вообще» [4. С. 79–80].

По мнению С. Н. Дурылина, «высочайшая точка, достигнутая русской педагогикой в прошлом, — педагогическое учение Толстого — есть учение о школьном раскрепощении личности» [4. С. 82]. С. Н. Дурылин относит Л. Н. Толстого к числу тех «гигантов педагогической мысли», которые боролись против «насильственной школы» [4. С. 8]. Говоря о том, что «освобождение школы есть прежде всего освобождение детей», что это освобождение именно так «и было понимаемо творцами новой педагогики», он отмечал, что во главе этих творцов «стоят великие имена Руссо и Л. Толстого» [4. С. 9, 46]. Основная идея Толстого

(как и Руссо) — идея свободы [4. С. 10]. С. Н. Дурылин называет Толстого в числе виднейших представителей российского свободного воспитания [4. С. 57].

Оценивая ситуацию, складывающуюся в начале XX в. в отечественном и зарубежном образовании, С. Н. Дурылин приходит к выводу, что казавшаяся прежде неосуществимой педагогическая утопия Толстого начинается «то там, то тут переходить малопомалу в жизнь» [4. С. 10].

Анализируя существующую систему воспитания и обосновывая свой педагогический идеал, С. Н. Дурылин обращается к идеям Толстого: «Наша современная система воспитания нелепа потому, что она, одурманивая детей удушливой атмосферой взрослых, втискивая их преждевременно в тесный круг интересов взрослых, лишает их детства, отнимает у них прекрасное право быть детьми. Разумной же системой воспитания будет единственно та, которая возвратит детям детство, при которой дети будут детьми, которая запомнит и исполнит прекрасный завет Л. Толстого: “Уважай всякого человека, но во сто раз больше уважай ребенка и берегись того, чтобы не нарушить девственной чистоты его”. Забота воспитателя при такой системе будет не в том, чтобы наложить на ребенка, свободным или несвободным способом, печать взрослого, отпечатать в его душе невозвратно свой скудный и несовершенный образ, но в том, чтобы, помогая работе детского сознания, открывая детскому разуму

свободные пути развития, оставлять чистой и свободной великую работу детской души, давать простор тем великим началам правдивости, веселья, чуткости и светлости душевной, которые живут во всяком ребенке» [4. С. 41].

С. Н. Дурылин обращает внимание на то, что «такой художник слова, как Л. Толстой», восхищался художественно-литературным мастерством детей, подчеркивая, что в школах преподают родной язык так, что «этим преподаванием безвозвратно губят оригинальность и красоту языка у детей» [4. С. 135–136].

С. Н. Дурылин говорит о том, что все великие воспитатели, называя в их числе и Толстого, «носили в себе вечное детство, воистину были как дети, когда подходили к детям и были с детьми, и потому детские сердца раскрывались пред ними, и они создавали школы и воспитание, единственные по успешности и по своему влиянию на людей» [4. С. 44].

Для С. Н. Дурылина уникальный период детства человека, сам ребенок во всей его глубине и сложности являются важнейшими педагогическими проблемами. Рассматривая в духе евангельского учения детство как бесценную, святую и прекрасную пору человеческой жизни, С. Н. Дурылин в статье «Вечные дети» обращался к творчеству Толстого: «“Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства! Как не любить, не лелеять воспоминаний о ней?” Эти знаменитые строки из “Детства” Толстого повто-

рит всякий, и глубоко, непоправимо несчастен тот, кто не повторит этого» [4. С. 32]. И далее приводил следующие слова великого писателя: «Если бы мне дали выбирать: населить землю такими святыми, каких я только могу вообразить себе, но только чтобы не было детей, или такими людьми, как теперь, но с постоянно пребывающими свежими от Бога детьми, я бы выбрал последнее» [4. С. 32–33].

Говоря о том, что «взрослый может дать ребенку знания, поделиться с ним опытом, но никак не может дать ему того, чего сам не имеет, — ту первоначальную могучую стихию пылливости духа, добра, правдивости и веселья, которая преисполняет всякого ребенка», С. Н. Дурылин пишет: «Отлично характеризует это великое преимущество детей перед взрослыми Л. Толстой: “Отчего дети нравственно выше большинства людей? Оттого, что разум их не извращен ни обманами, ни соблазнами, ни грехами. На пути к совершенству у них ничего не стоит. Тогда как у взрослых стоят грех, соблазн и обман. Первым надо только идти, вторым — бороться. Ребенок знает свою душу, она дорога ему, он бережет ее, как веко бережет глаз, а без ключа любви никого не пускает в душу свою. Дети знают истину так же, как часто люди знают иностранный язык, хотя и не умеют говорить на нем. Они не сумеют сказать вам, в чем добро, но безошибочно отвернутся от всего недоброго. Притворство в чем бы то ни было может обмануть самого умного, проницательного человека, но

самый ограниченный ребенок, как бы оно ни было искусно скрывается, узнает его и отвергается. Какое время может быть лучше детства, когда две лучшие добродетели — невинная веселость и беспредельная потребность любви — являются единственными побуждениями к жизни”. Тот же Толстой в одном месте утверждает, что наряду с не имеющими разума животными и просветленными высшим разумом святыми, радость жизни дано чувствовать еще одним — детям» [4. С. 39–40].

С. Н. Дурылин пишет, что «преклонение перед божественностью человека и особое, постоянное благоговение перед ребенком — есть красная (тут “красный” по-древнеславянски совпадает со словом “прекрасный”) черта педагогического учения Льва Толстого» [4. С. 260]. Он обращает особое внимание на то, что «великое благоговение к только что исшедшей из источника всякого совершенства детской душе в Толстого подкреплялось глубоким *знанием* детей, своих учеников. <...> В Яснополянской школе <...> было подлинное изучение, настоящее знание детей! Там не забывали одной основы всякого знания: “Безмерной нежностью всеведение полно”. Там была эта нежность, дающая всеведение, и мы наслаждаемся доселе и этой нежностью понимания, и этим знанием. <...> Такое знание дается лишь способностью учителя “быть как дети”» [4. С. 264–265].

С. Н. Дурылин четко определяет две «драгоценные черты Толстого-

учителя: первая черта — его уверенность в себе, что он, учитель знает только то, что он ничего не знает, что деятельность учителя, соприкасающаяся с тайнами человеческой души, наиболее обильна ошибками из всех деятельности человеческих, что учитель есть вечный и часто плохой, неудачный, тупой ученик среди своих учеников, и вторая черта — крепкое доверие к детской свободе» [4. С. 266].

По мнению С. Н. Дурылина, «великое уважение к человеку, теплая любовь к ребенку, защита человеческого разума, стремление вдохновить, а не притупить разум знанием, внимание к ученику, бережность к его самобытной мысли, чуткость ко всей духовной жизни ученика, вечное ученичество учителя — вот те драгоценные черты Льва Толстого-учителя, которые светили и светят нам в его жизни, в его учении и в его школе» [4. С. 263].

В статье «Эксперимент или попытка», имеющей подзаголовок «К вопросу об экспериментальной школе», С. Н. Дурылин, разъясняя, что он понимает под «истинной экспериментальной школой», обращается к опыту Л. Н. Толстого. С. Н. Дурылин пишет: «Такой школой была яснополянская школа Л. Толстого (везде и всюду, как только речь идет об истинном воспитании, приходится вспоминать эту школу). Когда Толстой приступил к созданию своей школы, первое, что он сделал, был полный отказ от всех не только приемов, но и от самой сущности, самой души (если только можно употребить здесь это слово) старой

педагогике. Толстой действовал на свой страх и совесть. Он был убежден в одном: в том, что не он знает, чему учить детей, и что дети откроют ему это, и что весь его труд — тяжелый и напряженный — должен быть в том, чтобы постоянно угадывать эти колебания детского интереса, найти в них то основное, что составляет сущность этого интереса, и эту-то сущность постоянно оберегать и удовлетворять всеми силами. Так Толстой и поступал постоянно в своей школе. Во всей педагогической литературе нет для меня лично более искренних, прекрасных, постигающих самую суть вопроса воспитания страниц, как те, где Толстой рассказывает, как дети убегали из его школы с уроков, находя на воле более интересные занятия, или те, где он просто и художественно рассказывает, как шумная и громоздкая “мала куча” ребят, возившаяся на полу, рассаживалась сама собой, мало-помалу по партам и, затаив дыхание, слушала рассказ учителя... Сам собой разрешался у Толстого вопрос, нужно или нельзя, рано или поздно и т. д. преподавать детям историю, географию и другие предметы и как именно ему надо их преподавать, по какой методике или системе; ему не для чего было исписывать для этого сотни страниц, как делаем это мы, мнящие себя безгрешными в постигновении истинных детских нужд и интересов: ему ответ давали сами дети — и давали единственно верный и безошибочный ответ. Толстой верил только ему и не верил в толстые книги педагогов, — и оттого

у него была цветущая школа и счастливые дети... Мы поступаем обратно, — и у нас — гниющая школа-труп и все растущие детские самоубийства. Школа Толстого была непрерывный, ни на минуту не останавливающийся эксперимент. Свою теорию воспитания, свои неподражаемые народные рассказы, вошедшие во все хрестоматии для детского чтения, Толстой вынес из своей школы, из глубокого доверия к детским силам, из своего бережного, чуткого отношения к свободе тех, “чье есть царство небесное”. Толстой зачинал свою школу, вел ее и производил в ней то, что теперь называют “экспериментом”, подчиняясь всецело и безраздельно одному закону — детской свободе. Мерило успешности или неуспешности его приемов, пригодности или непригодности его системы было у него одно — детское счастье, ничем не омрачаемая радость, детская постоянно растущая жажда к знанию, а все это может быть налицо только тогда, когда не связана детская свобода, когда ребенок чувствует себя свободным во всех своих движениях, когда он ничего не таит про себя и в себе, боясь обнаружить это, боясь требовать, боясь пытливно спрашивать, боясь быть самим собой [4. С. 49—50].

Мысль о Толстом как педагогическом экспериментаторе С. Н. Дурьин развил в статье «А. Н. Толстой как школьный учитель»: «Толстой поистине первый педагог-экспериментатор. Десятки страниц его знаменитой летописи «Яснополянская школа за

ноябрь и декабрь месяцы» посвящены подробному описанию и разбору тех методов преподавания различных предметов в школе, которые то принимались, то отвергались, из которых возникали один из другого новые методы. Он внимательно отмечает все малейшие достоинства и недостатки того или другого метода, педагогического приема, учебника; он следит за влияниями педагогических методов и приемов на внимание, способности, интерес, характер детей; он учитывает все степени вреда и пользы, приносимых тем или иным способом преподавания. Подбор даваемых сведений, их объем, их общее значение в развитии детей — все подвергается самому глубокому обдумыванию и обсуждению. В его школе нет ничего случайного. Путем сомнений, отрицания, исследования вырабатываются те методы преподавания, тот внутренний распорядок школы, тот объем даваемых ею знаний, тот круг ее воспитательных воздействий, который соответствует потребностям, склонностям, индивидуальностям учащихся, причем учитываются все особенности их быта, среды, возраста, верований» [4. С. 269].

Говоря о глубокой любви Толстого к народу, о его подлинном демократизме, С. Н. Дурьин пишет: «Его школа — община, а всякая община возможна лишь при таком укладе жизни, который приемлем для подавляющего большинства ее членов; так в школьной общине абсолютно верен лишь тот метод преподавания, которым доволь-

ны ученики, то есть широкий нижний слой общины, на который больше всего ложится трудность работы уклада жизни. Кажущееся стеснение учителя в данном случае вознаграждается тем плодотворным общим захватом, той любезной всем общинной работой, которая только при данных условиях и возможна. Нет сомнения, что в *этом* смысле Яснополянская школа была самая народная из всех школ, а ее учитель был народнейшим из всех народных учителей; но народны они были и не только в этом одном смысле. Я не боюсь сказать, что школа Ясной Поляны была единственной истинно народной школой в России. Она была построена на глубокой вере в творческие силы народа; на уважении к духу и деятельности народа, уважении, так ярко выразившимся в убеждении, что свобода развития, предоставленная народному гению, приведет и к процветанию школы, и мы знаем, что вера эта блестяще оправдалась в практике Яснополянской школы... Толстой не *учил* в своей школе в *нашем* смысле, в смысле много духовного превосходства учителя над учениками, над народом, но учил, учась сам, учил, помогая лишь свободному развитию великих народных сил» [4. С. 269–270].

С. Н. Дурылин показывает однозначно негативное отношение Толстого к наказаниям детей. Он пишет: «Наказание есть ложь и мерзость перед Богом, ибо только Богу ведома душа человека. Так кратко могу я выразить сущность воззрений Толс-

того-учителя на наказание, это первое поругание детства, первое, что насильственно вовлекает ребенка в мир организованного зла. <...> Не одна только вера в нравственную силу детства и природы, но и глубокое знание детской природы и души заставляют Толстого — школьного учителя — вычеркнуть принуждение и наказание из числа воспитательных средств своей школы <...> «Насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе», — говорит Толстой, и там, где учитель не страдает ни тем, ни другим, там создается свободная школа. Толстой не страдал «поспешностью», столь распространенным грехом педагогической торопливости; уважение же к человеческой природе есть ось всей многолетней жизни Толстого, и оттого он как школьный учитель создал свободную школу» [4. С. 266–267].

С. Н. Дурылину импонировала установка Льва Толстого на самовоспитание. Говоря о том, что «*хотящий просвещать*» должен начинать «*работу просвещения с самого себя*», быть первым, «кого он должен просветить», что «без самопросвещения не может быть просвещения», С. Н. Дурылин в качестве эталона подлинного просветителя приводил Льва Толстого: «Вся деятельность его может быть определена как проповедь самовоспитания, самообновления, самопросвещения как естественного действительного начала всякой деятельности человека: писателя, художника, учителя, учено-

го, пахаря и т. д.» [4. С. 221].

Говоря о необходимости не подчиняться внешнему авторитету в случае, если провозглашаемое им противоречит внутренним убеждениям, необходимости верить себе, С. Н. Дурылин апеллировал, в частности, к воззванию Л. Н. Толстого «Верьте себе», в котором тот обратился к молодежи с призывом «слушать и слышать в себе “голос Божий”» [4. С. 223].

Можно без преувеличения сказать, что все педагогическое творчество С. Н. Дурылина буквально пронизано духом идей Толстого. Ни в одной из своих опубликованных в журнале «Сводное воспитание» статей С. Н. Дурылин не позволяет в его адрес никаких критических замечаний и высказываний. Однако в написанной в это же самое время, но так и не опубликованной при жизни С. Н. Дурылина статье «Л. Н. Толстой и свободное воспитание»¹ содержится резкая критика в адрес своего кумира. Эта критика касается педагогических идей Л. Н. Толстого 1890-х — 1900-х гг., тех идей, в которых великий мыслитель отошел от идеалов столь милого сердцу С. Н. Дурылина свободного воспитания.

Рассмотрим основные положения статьи «Л. Н. Толстой и свободное воспитание». Она как бы состоит из двух частей. Первая часть статьи написана в обычном для С. Н.

Дурылина духе преклонения перед писателем. Он дает исключительно высокую оценку педагогики великого мыслителя: «С Толстого начинается русская самобытная педагогическая мысль... Педагогические идеи Толстого при своем появлении произвели бурю в маленьком педагогическом мире 60-х гг., но они же впервые привлекли к педагогическим вопросам всеобщее внимание, они первые заставили общество думать о детях и о воспитании». По мнению С. Н. Дурылина, «величайшее значение Толстого-педагога прежде всего главнее всего в том, что он с гениальной смелостью провозгласил основной принцип новой педагогики — клич нового освободительного движения — свобода детям!». С. Н. Дурылин подчеркивает, что именно Толстым была дана самая яркая и определенная формулировка сущности нового воспитания — «отрицание права и возможности старшего поколения — радeteлей воспитания и образования — подчинять себе младшее» [4. С. 254].

По словам С. Н. Дурылина, Л. Н. Толстым были сказаны самые убедительные и ясные слова в защиту свободного воспитания, в защиту права молодого поколения на свободу и независимость: «В мире нет абсолютных истин, абсолютно нужных знаний, кроме абсолютно ненужных,

¹ Статья С. Н. Дурылина «Л. Н. Толстой и свободное воспитание» была впервые опубликована в педагогическом альманахе «Свободное воспитание ВЛАДИ» (М.: Владимир, 1993. Вып. 4. С. 1–4). Впоследствии статья несколько раз переиздавалась. См., например: Новые ценности образования. Свободное воспитание: отечественные традиции и инновации. — М., 2003. Вып. 3 (14).

— все индивидуально: все нужно и ненужно, истинно или неистинно постольку, поскольку все индивидуально нужно или нет, истинно или нет. Поэтому не может быть принуждения в воспитании и образовании. Исходя из таких соображений, Толстой горячо обрушивался на весть строй современного образования и воспитания. Тысячелетиями, по его мнению, детей учили тому, чему они никогда не хотели учиться, отвечали на вопросы, которые они не задавали и не интересовались, в каком направлении работает их мысль. Все воспитание и образование, низшее, среднее и высшее, от школы грамоты до университета, проникнуто принуждением, насилием и ложью — поэтому вредно и опасно для жизни и развития». Именно поэтому, подчеркивал С. Н. Дурылин, «с точки зрения Толстого, народный учитель, заставляющий крестьянских детей учить наизусть стихи Некрасова или Никитина, вселяющий в них интерес к истории Иосифа и к преобразованиям Петра, — также не нужен и вреден, как профессор, догматически излагающий студентам свои воззрения, безразлично к какой бы области знания они не относились» [4. С. 254–255].

Величайшая заслуга Л. Н. Толстого состоит в том, что он на практике реализовал свою идею свободного образования. С. Н. Дурылин обращает на это особое внимание: «В руководимой Толстым Яснополянской школе он стремился к полной свободе детей

учиться или не учиться, чему они пожелают. В выборе чтения и занятий для детей Толстой неумолимо следовал своим принципам — и в этом он видел успех своей школы: в ее соответствии с детскими потребностями и нуждами» [4. С. 255].

Оценивая вклад Л. Н. Толстого в педагогику, С. Н. Дурылин пишет: «В статье “Воспитание и образование” он дает свой ответ на вопрос, конечно, первый и единственный по важности во всем воспитании: “Воспитание — насильственно и потому незаконно и несправедливо, не может быть оправдано разумом и поэтому не может быть предметом педагогики”. Чтобы понять это, на первый взгляд, странное утверждение, надо вспомнить, что сам Толстой называл воспитанием “стремление одного человека сделать другого таким же, какой он сам”. Но такое стремление может быть осуществлено только путем насилия и принуждения — открытого и скрытого, грубого или тонкого, а насилие и принуждение нетерпимы и ненавистны Толстому в воспитании и образовании. Крайний педагогический радикализм Толстого нашел в приведенном выше отрывке свое наиболее полное и, по нашему мнению, бессмертное выражение. После провозглашение таких идей в истории педагогики начинается новая эпоха, открывается новый путь, отправная точка которого идеи Толстого и его яснополянская школа как первая попытка привести их в жизнь» [4. С. 255].

Однако вторая часть статьи, составляющая примерно ее половину, носит резко критический характер. С. Н. Дурылин пишет, что «Толстой остановился в развитии своих педагогических идей на той ступени, которую он достиг в 60–70-х гг. Интерес к вопросам воспитания и образования, к детям и школе в нем никогда не угасал, а под конец опять усилился (появление новых мыслей и заметок о воспитании в 90–900-х гг.), но самые взгляды Толстого резко изменились. Оглядываясь в “Исповеди” на свою прошедшую жизнь и на ее дела, Толстой резко осудил свою педагогическую деятельность, свою работу в качестве педагога-мыслителя и народного учителя. Религиозный переворот, совершившийся в сознании Толстого, заставил его признать свою предыдущую педагогическую деятельность прихотью и, употребляя самое страшное слово языка человеческого, “разворот”, “развращением детей”. Изменились и педагогические взгляды Толстого» [4. С. 255–256].

Характеризуя новую позицию Л. Н. Толстого по вопросам воспитания и образования, С. Н. Дурылин пишет: «Основу современных взглядов Толстого на воспитание, пользуясь его же словами, можно выразить так. Воспитательная гипнотизация — воспитательное внушение детям религиозного учения Христа в том виде, как его принял Толстой, — вот все, что должно заложить и в современную школу, и в идеи новой педаго-

гики, и в саму педагогику; остальное же — образование, знания, наука, искусство — или несущественно, или ненужно, или вредно. Нравственная же гипнотизация, ныне проповедуемая Толстым, уже, конечно, ничего общего не имеет со свободным воспитанием, а всецело относится к тому “нравственному деспотизму”, против которого так гениально выступал Толстой 60-х гг. Толстого-педагога, Толстого — вдумчивого аналитика педагогической мысли, Толстого-искателя педагогической правды и истины, ее проповедника — теперь не существует. Есть Толстой-моралист, излагающий нравственные теоремы своего учения и стремящийся распространить их возможно шире вплоть до детского сознания... Из сторонника, зачинателя и борца за свободное воспитание, каким он был в 60–70-х гг., Толстой превратился теперь в сторонника религиозного воспитания в духе собственного понимания христианства, в принципиального противника педагогики, которую он олицетворял в виде одного из дьяволов, губящих и соблазняющих людей, в проповедника морального учения, в котором заключено общее спасение и возрождение. Я глубоко убежден, что Толстой, создавшей Яснополянскую школу и IV том своих сочинений, будет вечно жив и дорог всем, кто борется за новую школу, за освобождение детей» [4. С. 256–257].

Таким образом, из статьи следует, что С. Н. Дурылин в период ее написания достаточно избирательно

относился к педагогическим идеям Л. Н. Толстого и один только авторитет великого писателя не был залогом безоговорочного принятия и одобрения всех его мыслей.

Когда была написана статья? Точно ответить на этот вопрос невозможно. Однако сохранились документы, свидетельствующие о духовных исканиях С. Н. Дурылина, его колебаниях в отношении к Л. Н. Толстому. Например, в письме Н. Н. Гусеву 19 декабря 1909 г. он пишет: «Те годы, после несчастного 1905, 906 г., 907, часть 908, я вспоминаю с грустью, с тоской, с сожалением... Я тогда много мучился, много мучил других, и, в конце концов, несмотря на мои увлечения то Толстым, то другим, был глубоко несчастен. <...> Единственный, кто был трезв, кто не подчинился обману тогда, мне представляется — Толстой. Я долго, слишком долго не понимал этого, но, когда понял, я отстранился от всего — и теперь я живу и поступаю на свой собственный страх» [8. С. 107–108]. Из этого письма следует, что статья была написана либо во второй половине 1907 г., когда начал издаваться журнал «Свободное воспитание», либо — в первой половине 1908 г., когда колебания С. Н. Дурылина (в том числе и в отношении Л. Н. Толстого) еще продолжались.

Возможно, поводом для написания статьи послужил отзыв Л. Н. Толстого на статью С. Н. Дурылина «Воспитание мужества», которая была опубликована

в № 4 журнала «Свободное воспитание» за 1907/1908 г. Сам Сергей Николаевич позднее так вспоминал об этом событии: «Лев Николаевич читал “Свободное воспитание”. В одной из первых книжек журнала я изложил только что вышедшую немецкую книгу профессора Л. Гурлитта “Воспитание мужественности”. В ней Гурлитт доказывает необходимость творческого воспитания личности, считая истинно мужественными таких людей чистой воли и напряженного творчества, как Лютер, Р. Вагнер. К изложению мыслей Гурлитта я присоединил несколько своих замечаний о необходимости педагогической свободы для творческого воспитания личности. Лев Николаевич, занимавшийся тогда с деревенскими детьми географией и нравственными беседами, прочел мою статью. Тогда же через И. И. Горбунова мне был передан отзыв Льва Николаевича: “Я согласен: свобода. Свобода нужна, но свобода всегда бывает для чего-нибудь и от чего-нибудь. Свобода от насильственного обучения — это понятно, но для чего нужна человеку свобода? Можно ею воспользоваться для чего угодно. Настоящая свобода возможна только при соблюдении нравственного закона. Только религиозный человек — свободный человек”. Этот переданный мне И. И. Горбуновым отзыв Льва Николаевича выражал окончательный взгляд его на верховную задачу воспитания и образования» [5].

Этот отзыв во многом противо-

речил теории свободного образования Л. Н. Толстого 1860-х — 70-х гг., искренним и горячим приверженцем которой был С. Н. Дурылин. Возможно, отзыв великого мыслителя вызвал несогласие и раздражение, что породило желание ответить на него, что молодой литератор и сделал. Это тем более представляется вероятным, что многие представители российского свободного воспитания начала XX в., при всем их преклонении перед Л. Н. Толстым, выражали несогласие с его педагогическими идеями

последнего периода жизни. Это, например, делал К. Н. Вентцель², еще один кумир С. Н. Дурылина, посвятившего ему свою книгу «В школьной тюрьме»³. С. Н. Дурылин ценил К. Н. Вентцеля очень высоко, заявляя: «В современной педагогической литературе, кроме некоторых мыслей Л. Н. Толстого, я знаю только одну работу, в которой признается и утверждается за ребенком право воспитателя и где ребенку-воспитателю отведено несколько ярких и убежденных страниц: это прекрасная работа К. Н. Вентцеля

² «Ни религия, ни нравственность не могут быть основой воспитания. Всякое воспитание, в основу которого положена религия или нравственность, уже по этому самому есть не свободное воспитание. Вообще всякая внешняя цель, которую мы ставим себе в деле воспитания, делает его несвободным. Воспитание и образование не должно служить никакой внешней цели, оно должно служить самому себе. Если же воспитание и образование основано на чем-либо, то уже сам факт этого обоснования извращает его истинный характер. Всякое воспитание и образование, основанное на чем-либо, а не на самом себе, есть ложное воспитание и образование, хотя бы для обоснования воспитания и образования служило то, что Толстой называет религией и нравственностью. <...> Если я говорю, что религия и нравственность не должны быть основой воспитания, то это вовсе не значит, что я отрицаю религию и нравственность. Я отрицаю их только в качестве основы воспитания, но не отрицаю их самих по себе. Человек — творец религии и нравственности и, если мы хотим, чтобы он создал высшие формы религии и нравственности, мы должны освободить его развитие от давления низших форм религии и нравственности. <...> Под образованием Толстой, очевидно, разумеет передачу знаний. И самое воспитание он ставит в зависимость от этой передачи знаний, говоря, — «нельзя воспитывать, не передавая знаний». Тут-то и кроется роковое заблуждение, которое влечет за собой ложные выводы по вопросу о том, на чем должно основываться истинное воспитание и образование. Образование не есть передача знаний, а есть самостоятельное завоевание знаний. Истинное образование заключается не в том, чтобы передавать знания, а в том, чтобы содействовать детям в самостоятельном приобретении этих знаний, не в том, чтобы сообщать детям ответы на те вопросы, которые возникают в их душе, а в том, чтобы помогать им самостоятельно добиваться ответов на эти вопросы. И Толстой смотрит на образование с точки зрения наполнения детей всякого рода знаниями, только вся разница от обычного взгляда на образование, который находит свое применение в существующей школе, заключается в том, что Толстой хотел бы наполнить души детей тем, что он считает истинным и ценным знанием, нужным для жизни религиозной и нравственной, а существующая школа наполняет души детей знанием, которое с точки зрения Толстого представляется излишним, ненужным. Толстой стоит на той же почве, на какой стоят и его противники, с которыми он борется». (Вентцель К. Н. Свободное воспитание. Сборник избр. трудов / Под ред. Л. Д. Филоненко. — М.: А.П.О. — 1993. — С. 125–126).

³ В посвящении было сказано: «Борцам за свободу детей — дорогим и любимым К. Н. Вентцелю и М. М. Клечковскому».

“Принцип авторитета и его значение в жизни и в воспитании” (Вестник воспитания. — 1909. — № 3)»⁴.

Однако, как свидетельствует приведенный выше фрагмент письма С. Н. Дурылина Н. Н. Гусеву, со второй половины 1908 г. он определился в своем позитивном отношении к учению Л. Н. Толстого в целом. В этом его отношении к идеям великого мыслителя еще более укрепила состоявшаяся 28 октября 1909 г. их личная встреча и беседы в Ясной Поляне. О ней С. Н. Дурылин подробно рассказал в уже неоднократно цитировавшемся очерке-воспоминании «У Толстого и о Толстом», а также в письме Н. Н. Гусеву, в котором есть такие слова: «Поговорив с Толстым и повидав его день, нельзя, по-моему, не ухать от него толстовцем, в том смысле, что всегда будешь носить в себе его образ и всегда будешь любить его!» [8. С. 110].

О своей встрече с великим писателем С. Н. Дурылин рассказывает и в статье «Л. Н. Толстой как школьной учитель», опубликованной в № 6 журнала «Свободное воспитание» за 1910/1911 г., практически сразу же после смерти мыслителя, на похоронах которого он присутствовал. В этой статье С. Н. Дурылин выразил

и свое новое отношение к педагогическим идеям Л. Н. Толстого 1890-х — 1900-х гг. С. Н. Дурылин пишет о том, что «софистическому безразличию к знанию Сократ противопоставляет ...этическую оценку знания; произволу знания — противопоставляет глубокий духовный иерархизм знания. ...Толстой, для которого дети были сосуды Божьей правды, не хотел, чтобы вместо вдохновенной мудрости всего мира и всех веков, вместо знания о Боге и Его мире, мы наполняли бы их историями о муховидных. Если мы не можем знать *всего*, то пусть мы и наши дети будем знать не хронологию французских королей, не классификацию пресмыкающихся, — но то, в чем существо мировой жизни, в чем смысл, радость и вечность человеческой жизни. Если мы хотим любить и — даже не говоря о любви — просто уважать человека и ребенка, то мы не должны относиться с неуважением к *его* мысли и разуму, а обременять разум и мысль муховидными и утаивать от них вдохновение вечной мысли — значит не уважать человека, презирать ребенка. Против этого презрения к человеческому разуму горячо и восстал Толстой, в этом великий смысл его воззрений на знание и науку» [4. С. 261–263].

⁴ Следует отметить, что С. Н. Дурылин был нетерпим к идеям К. Н. Вентцеля, в случае, если их взгляды не совпадали. См., например, статью С. Н. Дурылина «Педагогика творческой личности» (Свободное воспитание в России: К. Н. Вентцель и С. Н. Дурылин: Антология педагогической мысли / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2008. — С. 286–307.), в которой он резко критикует за излишний радикализм ряд важнейших положений программной работы К. Н. Вентцеля «Принцип авторитета и его значение в жизни и воспитании» (Там же. С. 128–156).

С. Н. Дурылин, говоря о том, что «деятельность Толстого как школьного учителя возобновилась в конце его жизни, в девятисотых годах», отмечает, что «есть лишь одно отличие семидесятилетнего школьного учителя от тридцатилетнего. Если через деятельность яснополянской школы особенно ярко прошла та первая красная черта <...> — принцип детской свободы и независимости, то последняя педагогическая деятельность Льва Николаевича, сохранив в себе полностью эту драгоценную черту, была отмечена незабываемо и второй <...> чертою: особенной строгостью в выборе того, что должно предлагать детям, строгости, свидетельствующей о глубоком уважении к человеческому разуму и душе. <...> Новая забота о том, чтобы детский разум был вдохновлен великими, вечными истинами и идеями, переполняет великого учителя наряду со старой заботой. <...> В глубокой старости, в предсмертные годы Л. Толстой еще раз преклонился пред ребенком и божественностью человеческого духа и еще беспримечнее. Он сделал ребенка участником своего религиозного творчества, религиозно-го служения» [4. С. 271—272].

Возможно, что принятие точки

зрения Л. Н. Толстого на воспитание детей в контексте его религиозно-нравственного учения, способствовало к тому, что С. Н. Дурылин в 1913 г. перестал сотрудничать с журналом «Свободное воспитание» и практически перестал заниматься педагогической проблематикой⁵. В августе 1917 г. он объяснил причины своего «ухода из педагогики» в письме И. И. Горбунову-Посадову в ответ на его приглашение принять участие в праздновании десятилетнего юбилея журнала. Это письмо было опубликовано в № 1—2 «Свободного воспитания» за 1918 г. Приведем полностью его содержание, так как оно буквально пронизано религиозно-нравственными идеями Л. Н. Толстого:

«Дорогой Иван Иванович!

Я очень признателен вам за добрую память обо мне. Ваше письмо дошло до меня лишь в конце августа, и я отвечаю на него, не зная, когда мой ответ дойдет до вас. В течение последних пяти лет я не печатал ни строчки по вопросам воспитания, но немало думал о них, так как все это время, месяц за месяцем, жил с детьми, сходилась с ними близко, сживался с их душевными и умственными нуждами, на которые, по мере сил и

⁵ В 1914 г. в наброске предполагаемого (но так и осуществленного) семитомного собрания своих сочинений, С. Н. Дурылин пятый том назвал «Педагогика». Он подробно расписал его содержание: «Педагогика (1907 – 1913). Том V. Что дала Гоголю школа? – Вечные дети. – Л. Толстой – школьный учитель. – Пирогов и будущее педагогики. О силе просвещения и народном просвещении. – Культура и совместное воспитание. – Педагогические памятники: I. Тургенев. II. Белинский. III. Ломоносов. – История одной свободной школы. – Дети и искусство. – Из размышлений о религиозном воспитании. Этика и педагогика творческой личности» (Резниченко А. С. Сергей Дурылин: проекты и наброски (к реконструкции ландшафта) // Резниченко А. С. Сергей Дурылин и его время: Исследования. Тексты. Библиография. – М.: Модест Королев, 2011. – С. 479).

умения, принужден был отвечать. И вот к чему я пришел, — пришел ценою многих ошибок и грубых заблуждений, ценою отмены многого, во что я прежде верил, как в самоочевидную истину.

Когда-то я очень любил известное изречение Руссо: “Искусство воспитания состоит в том, чтобы не воспитывать”. В нем виделась мне истина, почти самоочевидная. Теперь оно представляется мне вовсе не выражающим и доли истины. Я думаю теперь как раз обратное: не только искусство воспитания, но и все искусство жизни состоит в том, чтобы непрестанно воспитывать. Кого? Себя самого так же, как своего или чужого ребенка. И мало того: весь смысл жизни лишь в том, чтобы не только воспитывать себя ли, других ли, но и быть непрестанно воспитываемым единственным воспитателем — той истиной, которая принесена на землю Христом. Истинного воспитания нет вне христианства, потому что только христианство раскрыло всецелую правду о природе человека, указав, — со всею беспощадной силой истины, — что человеку присуща с малых лет не только живая причастность бессмертию, но и действительное рабство греху и смерти. Поэтому у воспитания может быть и есть только одна задача, — величайшая, правда, но и труднейшая, к разрешению которой безумием было бы и приступать без великой помощи религии, — эта задача: бороться в ребенке, как и во взрослом человеке, со всем, что является в человеческой природе

прямым следствием рабства греху, и бережно хранить и помогать росту того, что в человеческой природе свидетельствует о бессмертных истинах и корнях человека, что являет собой нетленный отблеск Божества в строе человеческого духа, души и тела. При такой верховной задаче, — а мне представляется она единственной задачей воспитания, — воспитание должно быть тем же, чем должна быть и философия — “служанкой религии”.

Вопрос воспитания переносится, таким образом, всецело в ясную сферу религии, а область воспитания местом частых применений того непреложного знания о человеческой природе, о добре и зле в человеке и мире, о значении и назначении человека, о сущности мирового процесса и истории, которые дает и может дать одна только религия. Для меня знание о ребенке лежит всецело в знании о человеке, а это знание дано в величайшей и единственной полноте христианством.

Когда я понял это, все вопросы, собственно педагогические, стали для меня частным видом вопросов религиозных, а все эти вопросы разрешаются для меня лишь верою в Того, Кто сказал про Себя: “Я есмь путь, истина и жизнь” (Ев. от Иоан.).

Вот в двух словах то, к чему я пришел путем многолетней думы и практической работы над вопросами воспитания. Писать об этом мне стало труднее, но жить и работать с этим мне стало легче и светлее. Я перестал быть писателем по педагогическим вопросам, но по-прежнему — и больше прежнего

— нахожу много радости в работе с детьми, около детей и для детей.

Шлю вам свой искренний привет и еще раз благодарю за добрую память обо мне.

Преданный вам Сергей Дурылин» [4. С. 330—331].

Следует отметить, что в середине 1920-х гг. после ужасов Октябрьской революции и Гражданской войны С. Н. Дурылин, попавший в жернова политических репрессий, начинает весьма критически высказываться о своем былом кумире. Об этом, в частности, свидетельствуют фрагменты из его дневников:

«Толстой был “специалист” по “религиям” и исписал томы (скучные томы), так хотел его ум, но душа его не пахла религиозным; ее запах не был тонкий аромат религиозного; ни одно его слово, ни одна его книга религиозно не пахучи. От этого от так много “выражал себя” (целые десятки томов о религии) — на горе себе, выразил, кажется себя всего: и это все оказалось религиозным ничем — ни самой маленькой струйки религиозного аромата».

«Есть ум — дурак: все переумнит и ничего не поймет. Такой ум был у Толстого».

«То, что я видел Льва Толстого, это не так уж и важно, поменялся бы охотно с тем, кто знал денщика Лермонтова».

«Все, что пишет Толстой, доносится как из граммофона; голос заключен в мембрану, в рупор толстовских идей, мыслей, взглядов, — и его нельзя слы-

шать без сопровождения их шипенья, вибрации, гудения, постоянно припешивающих к его прямому звуку» [6. С. 102, 173, 350, 398].

Однако постепенно С. Н. Дурылин вновь возвращается к однозначно положительной оценке идей великого мыслителя. Возможно, толчок этому дала работа над очерком воспоминаний «У Толстого и о Толстом», которую он завершил по просьбе Н. Н. Гусева в январе 1928 г. Именно в это время он пишет в своем дневнике: «Можно придумать всевозможные обвинения против толстовства, изобрести какие угодно возражения против затраты всех своих сил и построение кельи под елью для нравственного своего совершенствования, против нянченья со своим усовершенствующимся “Я”, можно выдвигать какие угодно иные идеалы общественные, политические, религиозные, нравственные, но нельзя возразить ничего против одной правоты Толстого. Эта правота — что всякое действительное начало есть *начало с себя*. “Я” — та станция, которая не может не быть станцией отправления во всяком *действительном* деле какой угодно величины. И “Я” — есть та единственная станция, с которой каждый свободен выехать, куда ему надо» [6. С. 497].

И, наконец, в декабре 1930 г. после трехлетней томской ссылки, живущий в Киржаче С. Н. Дурылин делает запись: «Я особенно — к концу жизни, как и при ее начале (сознательной моей жизни) — стал любить Л. Толстого. В нравственном нашем сознании самые

прямые — как мужицкая тележная колея — и потому самые твердые и глубокие линии провел он один. Только у Толстого “не убий” *всегда* значит “не убий”, “люби”! *всегда* значит “люби”! У других — будь они разидеалисты, “не убий” может значить иной раз “убий, прилежно и обильно убий!”, а “люби!” может значить и “ненавидь!”. Отсюда — “жизни перешедши неве-

домое поле”, или почти перешедши — моя новая любовь к Толстому, и мало сказать: любовь — моя любовь к Толстому, и мало сказать: любовь — моя любовь — благодарность, любовь — признательность» [6. С. 795].

С. Н. Дурылин это восхищение Л. Н. Толстым пронес до конца своей жизни.

Список литературы

1. Вентцель, К. Н. Свободное воспитание. Сборник избр. трудов / К. Н. Вентцель ; Под ред. Л. Д. Филоненко — М. : А.П.О. — 1993. — 172 с.

2. Гончаров, В. А. Отказывался ли о. Сергей Дурылин от духовного сана? / В. А. Гончаров, В. В. Нехотин // Община XXI век. — 2001. — № 4—5. — С. 6—7.

3. Дурылин, С. Н. В школьной тюрьме. Исповедь ученика / С. Н. Дурылин // Дурылин С. Н. Идеал свободной школы: Избр. пед. произв. — М. : АСОУ, 2007. — С. 45—47.

4. Дурылин, С. Н. Идеал свободной школы: Избр. пед. произв. / С. Н. Дурылин ; Отв. ред., сост. и автор предисловия Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2003. — 212 с.

5. Дурылин, С. Н. У Толстого и о Толстом / С. Н. Дурылин // Прометей: историко-биографический альманах. — М.: Прометей — 1980. — Т. 12. — С. 199—226.

6. Дурылин, С. Н. В своем углу / С. Н. Дурылин ; Сост. и прим. В. Н. Тороповой. — М. : Молодая гвардия, 2006. — 879 с.

7. Дурылин, С. Н. Л. Н. Толстой и свободное воспитание / С. Н. Дурылин // Свободное воспитание. ВЛАДИ. Педаго-

гический альманах. Вып. 4. — М., 1993. — С. 1—4.

8. Никерина, И. В. «Берите пример с Сережи...» (К вопросу о взаимоотношениях Л. Н. Толстого и С. Н. Дурылина) / И. В. Никерина // Резниченко А. Сергей Дурылин и его время: Исследования. Тексты. Библиография. — М. : Модест Королев, 2010. — С. 107—108.

9. Половинкин, С. М. С. Н. Дурылин — учитель свв. Царских Дочерей и А.Д. Сахарова / С. М. Половинкин // Резниченко А. Сергей Дурылин и его время: Исследования. Тексты. Библиография. — М. : Модест Королев, 2010. — С. 313—315.

10. Померанцева, Г. Е. На путях и перепутьях. (О Сергее Николаевиче Дурылине) Текст / Г. Е. Померанцева // Дурылин С. Н. В своем углу. — М. : Молодая гвардия, 2006. — С. 5—96.

11. Резниченко, А. Сергей Дурылин: проекты и наброски (к реконструкции ландшафта) / А. Резниченко // Резниченко А. Сергей Дурылин и его время: Исследования. Тексты. Библиография. — М. : Модест Королев, 2011. — С. 426—478.

12. Свободное воспитание в России: К. Н. Вентцель и С. Н. Дурылин: Антология педагогической мысли / Ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2008. — С. 286—307.



Е. Н. Астафьева

**ОБ ОБРАЗОВАНИИ НАРОДА
И ПЕДАГОГИКЕ СВОБОДЫ
(Рецензия Н. Г. Чернышевского
на журнал «Ясная поляна»)**

УДК 371.4

ББК 74.03(2)

Аннотация: Л. Н. Толстой и Н. Г. Чернышевский рассматривали проблему отношения народа к образованию, но рассматривали ее по-разному, с различных точек зрения — Толстой с последовательно антропологической, Чернышевский с последовательно социологической. Л. Н. Толстой четко определили главную проблему школьной организации — эта организация противоречит природе ребенка, его внутренним потребностям и интересам. Именно поэтому ребенок сопротивляется усилиям учителя. Педагогические цели учителя, который лучше знает, что ребенку нужно и стремится направить неразумную волю ребенка в нужное русло, радикально не совпадает с жизненными целями ученика.

Ключевые слова: Л. Н. Толстой; Н. Г. Чернышевский; отношение народа к образованию; свободное образование.

Ye. N. Astafyeva

**On Educating People and Pedagogy of Freedom
(Chernyshevskiy's Review of the Journal Yasnaya
Polyana)**

Both L. N. Tolstoy and N. G. Chernyshevskiy considered the problem of people's attitude to education but in a different way and from different perspectives: Tolstoy — from a consistently anthropological point of view, Chernyshevskiy — from a consistently sociological one. L. N. Tolstoy clearly described the main problem of school organization — this organization contradicts the child's nature, his inner needs and interests. It is for this very reason that the child reacts against the teacher's efforts. The pedagogical objectives of the teacher, who presumably knows the child's needs better and tries to steer the child's immature will in the right direction are in absolute discord with the child's life objectives.

Key words: L. N. Tolstoy, N. G. Chernyshevskiy, people's attitude to education, free education.

Новаторская педагогика Л. Н. Толстого ознаменовала собой начало нового этапа в развитии теории и практики образования как в России, так и во всем мире. Последовательно опираясь на гуманистическую и антропологическую традиции в педагогике, великий мыслитель существенно развил и обогатил ту линию свободы, как основы организации образовательного процесса, которая была провозглашена Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) в 1762 г. в романе «Эмиль, или О воспитании». Саму свободу в образовании Л. Н. Толстой трактовал иначе, чем женеvский мудрец. На это обратил внимание еще С. Н. Гессен: «Свобода не в природе, а в жизни. Воспитатель не должен ничего навязывать ребенку. Его задача заключается только в том, чтобы предоставить самим себе те образовательные силы, которые действуют в жизни. Этим отличается отрицательное воспитание Толстого от отрицательного воспитания Руссо: Эмиля должна была воспитывать сама природа, впрочем, представленная своим министром, как однажды называет Руссо воспитателя Эмиля. При обосновании этой мысли Толстой различает между двумя понятиями — образованием и воспитанием» [1. С. 426].

Однако, пожалуй, главное, что отличало Л. Н. Толстого как педагога от Ж.-Ж. Руссо, так это то, что он перешел к практической реализации идеи свободосообразной педагогики. Автор «Эмиля», как известно, изложил свои идеи в художественной фор-

ме романа-трактата. Сам он практической педагогикой не занимался, за исключением одной крайне неудачной попытки поработать домашним наставником в 1740 г. Даже собственных пятерых детей он отдал в воспитательный дом. То огромное влияние, которое оказали педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо на развитие педагогической мысли в первое столетие после выхода книги в свет, на практике не привело к созданию сколько-нибудь реально работающей модели образования, основанной на реально предоставляемой ребенку свободе. Впервые это удалось сделать Л. Н. Толстому в Яснополянской школе в 1859–1862 гг. Он не только создал работающую модель свободной школы, но дал ей фундаментальное теоретическое осмысление. В 1862 г. Л. Н. Толстой издавал журнал «Ясная Поляна», который сделал его педагогический опыт и идеи достоянием широкой общественности.

В российском обществе начала 60-х гг. XIX века к педагогическим исканиям великого мыслителя отнеслись весьма неоднозначно. Следует признать, что очень многие даже весьма прогрессивные люди того времени не поняли и приняли его революционных идей. В этой связи несомненный интерес представляет рецензия на журнал «Ясная Поляна», написанная Н. Г. Чернышевским. Тем более, что, по сути, это была одна из первых, если не первая рецензия на это издание. Чернышевский был активным деятелем революционно-демократи-

ческого движения, одним из наиболее известных отечественных мыслителей того времени, редактором влиятельного журнала «Современник». Он сам не был чужд педагогической проблематики. К педагогическому наследию Чернышевского (1828—1889) в советское время относились более чем серьезно. За 52 года его педагогические сочинения издавались отдельной книгой семь раз — в 1931, 1936, 1940, 1948, 1949, 1953 и 1983 гг.

Академик РАО З. И. Равкин (1918—2004) вообще поднял педагогические идеи Николая Гавриловича практически «на недосягаемую высоту». Он в 1986 г. опубликовал «Перспектив учебника по истории педагогики», в котором 20-я глава была озаглавлена: «Развитие Н. Г. Чернышевским и Н. А. Добролюбовым революционно-демократической педагогической теории». Конспективное изложение содержания этой главы, состоящей из шести параграфов, заканчивалась сокрушительной фразой: «Революционно-демократическая педагогика 60-х гг. — высший этап в развитии отечественной и мировой педагогической мысли того времени» [5. С. 269].

В постсоветской России педагогическому наследию Н. Г. Чернышевского внимания стали уделять значительно меньше. Но все же помещенный во втором томе «Российской педагогической энциклопедии» (М., 1999) текст статьи о нем заметно превышает объем текста статьи, посвященной его

современнику и основоположнику отечественной педагогической науки К. Д. Ушинскому.

В 1862 г. Л. Н. Толстой обратился к Н. Г. Чернышевскому с просьбой высказать на страницах «Современника» свое мнение о только изданном первом номере журнала «Ясная Поляна». Ранее Н. Г. Чернышевский по собственной инициативе уже опубликовал на страницах своего журнала (№ 12 за 1856 г.) рецензию на изданные в 1856 г. ранние произведения великого писателя — «Детство», «Отрочество», «Севастопольские рассказы». В этой рецензии редактор «Современника» дал исключительно высокую оценку литературному таланту Л. Н. Толстого, обратив внимание на ту «чистоту нравственного чувства», которая сообщает «его произведениям совершенно особенное достоинство» [11. С. 115].

Журнал «Ясная Поляна», наоборот, вызвал у Н. Г. Чернышевского резко отрицательную реакцию. В рецензии, опубликованной в № 3 журнала «Современник» за 1862 г., он обрушился на педагогические идеи Л. Н. Толстого с яростной критикой [13. С. 233—245]. И хотя Н. Г. Чернышевский сделал некоторый реверанс в сторону педагогических новаций создателя теории свободного образования, отмечая, что «такое живое понимание пользы предоставлять детям полную свободу, такая неуклонная выдержанность этого принципа подкупает нас в пользу редакции

журнала» [13. С. 233–245], общий тон рецензии был крайне негативный.

Центральным пунктом рецензии редактора «Современника» стал анализ программной статьи Толстого «О народном образовании», помещенной на первых страницах № 1 журнала «Ясная Поляна» за 1862 г. [6. С. 54–70].

Что же вызвало «праведный гнев» «властителя дум» российской демократической интеллигенции рубежа 50–60-х гг. XIX в.? Обращая внимание на утверждение Толстого о том, что «народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство» [13. С. 235], при том, что народ все же желает получить образование, тянется к нему, Чернышевский пишет: «Если народ, желающий образования, постоянно противодействует всем заботам о его образовании, это значит, по мнению «Ясной Поляны», что мы, образованные люди, не знаем, чему его учить и как его учить, и никак не можем узнать этого» [13. С. 239].

Почему это вызывает такое неприятие у Н. Г. Чернышевского? Видимо потому, что Л. Н. Толстой отрицает право кого бы то ни было решать за детей, что и как они должны изучать в школе. А это для революционного демократа было неприемлемо в принципе. Народ надо просвещать, а по сути, индоктринировать, формировать у него революционные настроения, растить поколения борцов за лучшее будущее. Чернышевский

вполне разделял веком ранее высказанное соратником императрицы Екатерины Великой И. И. Бецким требование о необходимости выращивания «новой породы людей». А кто же это должен делать, как не образованные, знающие, что нужно народу, люди? Анализируя тезис Л. Н. Толстого о том, что «мы не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа» [13. С. 241], Чернышевский обращается к создателям журнала «Ясная Поляна» с гневными словами: «Если не знаете, то нельзя вам еще быть основателями школ, наставниками в них, издателями педагогических журналов; вам надобно еще учиться самим, — отправляйтесь в университет, там узнаете. — Но вы думаете, что даже и не сможете узнать, — очень жаль, если так, — но это свидетельствовало бы только о несчастной организации вашей нервной системы: если вы не можете понять такой простой вещи, как вопрос о круге предметов народного преподавания, то, значит, природа лишила вас способности приобретать какие бы то ни было знания» [13. С. 242]. У Чернышевского даже нет доли сомнения — ему известно, что надо преподавать народу, как надо его просвещать и образовывать.

И Толстой, и Чернышевский рассматривали проблему отношения народа к образованию, но рассматривали ее по-разному, с различных точек зрения. По словам А. В. Плеханова, составителя и комментатора последнего по времени издания педагогических

сочинений Н. Г. Чернышевского, революционный демократ призывал графа «взглянуть на дело образования с классовых позиций, увидеть социальные корни этого явления» [4. С. 328]. Действительно, Н. Г. Чернышевский пишет о том, что «дело не в человеческой натуре, а в недостатке денег», что «деятели народного образования должны заботиться о том, как бы улучшить материальное положение народа» [13. С. 237].

Л. Н. Толстой задает своему анализу иной ракурс — ракурс антропологического рассмотрения проблемы. Он пишет: «Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию... Потребность образования лежит в каждом человеке: народ любит и ищет образования, как любит и ищет воздуха для дыхания» [6. С. 54–55]. Т. е. народ хочет образования, потому что образования хочет каждый человек его составляющий по своей человеческой природе. Однако, по мнению Толстого, «народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляют для его образования общество или правительство, как представители более образованного сословия, и усилия эти большей частью остаются безуспешными... Детей везде почти силой заставляют идти в школу» [6. С. 54–55]. Т. е. он рассматривает отрицательное отношение народа к образованию народа в целом, как отрицательное отношение каждого отдельного человека его составляющего, как неприятие каждым

конкретным ребенком образования чуждого ему, его внутренней природе, его естественным интенциям.

Отвечая на вопрос, почему так происходит, Толстой пишет: «Школы устроены свыше и насильственно, не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющие для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения. Вместо того чтобы убедиться, что для того, чтобы действовать успешно на какой-нибудь предмет, нужно изучить его (а в воспитании этот предмет есть свободный ребенок), они хотят учить его так, как умеют, как вздумалось, и при неуспехе переменить не образ учения, а саму природу ребенка» [6. С. 61, 63]. Л. Н. Толстой утверждает, что «всякое учение должно быть ответом на вопрос, возбужденный жизнью»; что школа не отвечает на вопросы, «которые возбуждены жизнью»; что «принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса» [6. С. 61, 63].

Л. Н. Толстой четко определил и главную проблему школьной организации — эта организация противоречит природе ребенка, его внутренним потребностям и интересам. Именно поэтому ребенок сопротивляется усилиям учителя. Педагогические цели учителя, который лучше знает, что

ребенку нужно и стремится направить неразумную волю ребенка в нужное русло, радикально не совпадает с жизненными целями ученика. Сравнивая школу с тюрьмой, Толстой гениально предвосхитил идеи французского философа и историка М. Фуко, который рассматривал школу, тюрьму и психиатрическую больницу в одном ряду дисциплинарно организованного пространства, которое призвано привести человека к требуемой норме [9; 10].

Толстой писал о том странном психологическом состоянии, которое он называл «школьным состоянием души» и которое «состоит в том, что все высшие способности — воображение, творчество, соображение — уступают место каким-то другим, полуживотным способностям — произносить звуки независимо от воображения, считать числа сряду: 1, 2, 3, 4, 5, воспринимать слова, не допуская воображению подставлять под них какие-нибудь образы; одним словом, способность подавлять в себе все высшие способности для развития только тех, которые совпадают со школьным состоянием, — страха, напряжения памяти и внимания» [6. С. 62].

Н. Г. Чернышевский, автор опубликованного в № 4 за 1860 г. журнала «Антропологического принципа в философии», явно не уловил глубины и серьезности антропологической интерпретации существующей школьной практики, данной Л. Н. Толстым в статье «О народном образовании». Кстати, не уловил этой глубины и автор «Педагогической

антропологии» К. Д. Ушинский, сам писавший: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях» [7. С. 31]. Т. е, по сути, требующий, как и Л. Н. Толстой, выводить воспитание из природы ребенка. В работах К. Д. Ушинского явственно просматривается неприязнь к утверждениям Льва Николаевича о принудительности школ и ненависти детей к учителям [8. С. 410].

Н. Г. Чернышевский вынес «Ясной Поляне» свой суровой приговор: «Прежде, чем станете поучать Россию своей педагогической мудрости, сами поучитесь, подумайте, постарайтесь приобрести более определенный и связный взгляд на дело народного образования. Ваши чувства благородны, ваши стремления прекрасны; это может быть достаточно для вашей собственной практической деятельности; в вашей школе вы не деретесь, не ругаетесь, напротив, вы ласковы с детьми, — это хорошо. Но установление общих принципов науки требует, кроме прекрасных чувств, еще иной вещи: нужно стать в уровень с наукой, а не довольствоваться кое-какими личными наблюдениями да бессистемным прочтением кое-каких статей» [13. С. 243].

История рассудила Л. Н. Толстого и Н. Г. Чернышевского, история все расставила на свои места. Генеральная линия педагогических исканий в России и на Западе с последней трети XIX в. пошла по тому пути,

направление которого было обозначено великим мыслителем. Идея свободы как ценности, цели, средства образования стала одной из доминантных для теории практики образования последних полутора столетий. Лозунг «Исходя из ребенка!», выдвинутый в 1899 г. шведской писательницей и педагогом Элен Кей в книге «Век ребенка», по сути, в теории и на практике был полностью реализован Л. Н. Толстым. Кстати, его идеи и опыт были известны на Западе еще в XIX в. К ним, например, в начале XX столетия прямо апеллировала М. Монтессори.

Дыхание Л. Н. Толстого чувствуется и в движении новых школ, и в исканиях реформаторской педагогики, которые стали зримым выражением, так называемой педоцентристской революции в теории и практике образования конца XIX — начала XX в. Прямым продолжением его дела стало свободное воспитание, представленное в России К. Н. Вентцелем, И. И. Горбуновым-Посадовым, С. Н. Дурылиным, Н. В. Чеховым, а на Западе — Ф. Гансбергом, М. Монтессори, А. Ниллом и многими, многими другими.

Л. Н. Толстой, обучая и воспитывая деревенских ребятишек,

как практик и теоретик образования, работал для будущего. Например, утверждая, что «образование есть история и потому не имеет конечной цели» [6. С. 70], он предвосхитил фундаментальный тезис Дж. Дьюи, положенный великим американским педагогом на рубеже XIX — XX вв. в основу прогрессивистской теории образования: «Цель образования — дать человеку возможность продолжать образование, или, иначе... цель и награда учения — продолжение возможности расти» [2. С. 98].

Л. Н. Толстой и Н. Г. Чернышевский были ровесниками. Однако в начале 1860-х гг. имя Чернышевского уже гремело по всей России, Толстой же только-только приобрел известность писателя. Он вынес на суд мэтра свои педагогические искания и получил в ответ их полнейшее непонимание. Это непонимание отражало неготовность российского общества того времени принять новаторскую педагогику великого мыслителя. Позднее В. В. Зеньковский писал, что именно Л. Н. Толстой «выдвинул тот мотив, который сыграл такую огромную роль в педагогике XX века — мотив свободы» [3. С. 37]

Список литературы

1. Гессен, С. И. Лев Толстой как педагог / С. И. Гессен // Пед. соч. — Саранск: Красный Октябрь, 2001. — С. 426—436.
2. Дьюи, Д. Демократия и образование / Д. Дьюи ; Пер. с англ. — М. : Педагогика, 2000. — 384 с.
3. Зеньковский, В. В. Русская педагогика в XX веке / В. В. Зеньковский // Хрестоматия по истории школы и педагогики России первой трети XX века: П. Н. Игнатьев, В. В. Зеньковский, С. Н. Гессен, Д. Дьюи / Редактор-составитель Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2009. — С. 307.
4. Плеханов, А. В. Комментарии / А. В. Плеханов // Чернышевский Н. Г. Избр. пед. соч. — М. : Педагогика, 1983. — С. 328—335.
5. Равкин, Э. И. Проспект учебника по истории педагогики / Э. И. Равкин. — М. : Педагогика, 1986. — 269 с.
6. Толстой, Л. Н. О народном образовании / Л. Н. Толстой // Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1989. — С. 54—70.
7. Ушинский, К. Д. Педагогическая антропология: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Ч. 1, Ч. 2 / К. Д. Ушинский. — М. : Изд-во УРАО, 2002. — 512 с.
8. Ушинский, К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Д. Проблемы педагогики. — М. : Изд-во РАО, 2002. — С. 410—440.
9. Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко ; Пер. с фр. — М. : Издательство «Ad Marginem», 1999. — 480 с.
10. Фуко, М. Психиатрическая власть: Курс лекций, прочитанный в Коллеж де Франс в 1973—1974 учебном году / М. Фуко ; Пер. с фр. — СПб. : Наука, 2011. — 544 с.
11. Чернышевский, Н. Г. Детство и отрочество. Сочинение графа Л. Н. Толстого / Н. Г. Чернышевский // Чернышевский Н. Г. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1983. — С. 103-115.
12. Чернышевский, Н. Г. Военные рассказы графа Л. Н. Толстого / Н. Г. Чернышевский // Чернышевский Н. Г. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1983. — С. 115—121.
13. Чернышевский, Н. Г. Ясная Поляна. Школа. Журнал педагогический, издаваемый гр. Л. Н. Толстым. М., 1862. Ясная Поляна. Книжки для детей. Книжка 1-я и 2-я / Н. Г. Чернышевский // Чернышевский Н. Г. Избр. пед. соч. — М.: Педагогика, 1983. — С. 233—245.



К. Ю. Брешковская

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ Л. Н. ТОЛСТЫМ СПЕЦИФИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

УДК 371.4
ББК 74.03(2)

Статья посвящена раскрытию своеобразия мыслей Л.Н. Толстого о специфике профессиональной деятельности учителя. В статье интерпретируются педагогические взгляды Л.Н. Толстого природу, сущность, характер деятельности учителя, приобщающего ученика к жизни, построенной на основании Любви, Добра и Красоты.

Ключевые слова. Педагогические идеи Л.Н. Толстого, философия образования Л.Н. Толстого, специфика профессиональной деятельности учителя.

K. Yu. Breshkovskaya

L. N. TOLSTOY'S PHILOSOPHO-PEDAGOGICAL INTERPRETATION OF SPECIFICITY OF TEACHING PROFESSION

The article demonstrates the originality of L. N. Tolstoy's views on the specificity of teaching profession. The article presents an interpretation of L. N. Tolstoy's views on nature, essence and character of the activity of the teacher who introduces his pupils to the life based on Love, Kindness and Beauty.

Key words: pedagogical ideas of L. N. Tolstoy, L. N. Tolstoy's philosophy of education, specificity of teaching profession.

Проблема профессиональной деятельности учителя, рассматриваемая Л. Н. Толстым в связи с осмыслением новых подходов к народному образо-

ванию как средству совершенствования личности и общества, продолжает сохранять свою значимость и в современных условиях.

В рамках модернизации высшего педагогического образования России происходят изменения, вызванные, с одной стороны, глубокими социально-экономическими преобразованиями в обществе, а с другой стороны, интеграционными процессами европейского образовательного пространства. Данные процессы актуализируют проблему подготовки будущего учителя и выдвигают новые требования к его профессиональной деятельности, одной из главных задач которой становится поиск условий для развития личности ребенка на основе гуманистических принципов.

В этой связи особый интерес представляет история отечественной педагогической мысли, в которой видное место принадлежит Л. Н. Толстому (1828–1910) — великому писателю, мыслителю и педагогу, который внес большой вклад в формирование представлений о профессиональной деятельности учителя, ее сущности и специфике.

Философско-педагогическое наследие Л. Н. Толстого затрагивает огромный пласт разнообразных образовательных проблем и предлагает теоретически обоснованное и практически аргументированное их решение. Среди них особое место занимает профессиональная деятельность учителя, представляющая одну из сфер жизни общества.

Период, в котором складывалась и развивалась педагогическая деятельность Л. Н. Толстого (1854–1910 гг.), был насыщен крупными истори-

ческими событиями, прежде всего, нарастающим противоборством полярных тенденций общественно-политической жизни России, выразившихся, с одной стороны, в реформаторских усилиях правительства по преобразованию страны в буржуазное государство, а с другой — в активизации политических сил, проповедовавших революционные идеи решительного слома самодержавия и радикального переустройства общества [7].

Под влиянием реформ правительства Александра II вопросы воспитания и образования рассматривались как важнейшие среди других вопросов общественного бытия. В пореформенный период (1850–1870 гг.) в России происходило распространение гуманистических и демократических взглядов. Данный процесс выдвигал перед теоретиками педагогики в качестве первоочередной задачи разработку новых целей образования и воспитания, ориентированных на обеспечение свободы личности, раскрытие ее творческого потенциала. В этот период общественность все активнее стремится улучшить руководство системой образования, демократизировать и гуманизировать ее.

Сложившиеся социально-экономические условия побудили Л. Н. Толстого выбирать «новые, особые пути» решения вопросов народного просвещения и явились источником формирования его личных социально-философских идей о всемирном единении человечества на основе любви и разумности. По мнению Толстого,

сущность этой идеи состоит в стремлении к единению с другими людьми и Богом, единению, проявляемому любовью, на приучение себя к этой любви должны быть направлены все силы. Л. Н. Толстой отмечал, что «уяснение этого нравственного закона есть не только главное, но единственное дело всего человечества» [9. Т. 25. С. 226]. Для этого, по мнению яснополянского мыслителя, человек, кроме жизни для своего личного блага, неизбежно должен служить и благу других людей [Там же. С. 292].

Критикуя сложившиеся социально-экономические отношения, Толстой отмечал, что люди умственного труда отрешились от служения народу и потеряли совсем из виду то единственное назначение, которое имеет их деятельность. Подтверждением этому служит то, что люди умственного труда не знают ни образа жизни своего народа, ни его взгляда на вещи, ни языка и изучают его «как какую-то этнографическую редкость или новооткрытую Америку» [9. Т. 25. С. 351]. По замечанию Л. Н. Толстого, образование, целью которого стало не учить людей их благу, а служение государству, извратило сознание учителей, и они невольно льнут к деньгам и правительству. Педагогическая же наука, находящаяся на службе у государства, по мнению Толстого, поставила это дело так, что учить по науке можно только богатых людей, так как образцово устроенная школа со скамейками на винтах, глобусами, картами, библиотеками и методиками для

учителей и для учеников — дороже, и подати на такую школу надо удвоить. Л. Н. Толстой считал, что педагогика, основанная на меркантильных основаниях, не может заниматься просвещением народа. В трактате «Так что же нам делать?» яснополянский мыслитель задается вопросами: что же делать, как противодействовать государственному насилию, как распространять истинное образование? Отвечая на эти вопросы, Толстой писал: «...Мы, более или менее ясно сознающие уже теперь ту основу любви, которая, заменив насилие, может и должна соединить людей, все еще живем тем насилием, которое в прежние времена соединяло людей, но теперь уже не свойственно нам, противно нашему сознанию и потому не только не соединяет, но только разъединяет людей» [9. Т. 38. С. 84].

Л. Н. Толстой не признавал никаких внешних «объективированных» характеристик изменений общественного устройства, не имеющих нравственных причин, условий и нравственных установок личности. В этой связи он предлагал особый способ решения проблемы о новом общественном устройстве. Способ этот, по мнению Толстого, состоит преимущественно в собственном духовном совершенстве, необходимом для приобретения силы воздействия на других добром, любовью и разумным освещением [9. Т. 38. С. 91].

Данные положения во многом определили педагогическую позицию Толстого по вопросу профессиональной деятельности учителя, предпо-

лагавшую отказ от насилия в деле образования и воспитания. Он был убежден, что именно любовь во взаимоотношениях людей и жизни общества есть то благо, к которому должно стремиться человечество. Он писал, что «благо, истинное благо, не такое благо, которое нынче может быть благом, а завтра может стать злом, и не такое, какое было бы благом для одного тебя, а злом для других, а одно истинное несомненное благо, такое благо, которое благо и для тебя, и для всех людей, и сегодня и завтра и во всяком месте. А такое истинное благо дается только тому, кто исполняет закон своей жизни. Закон же этот ты знаешь и по разуму, и по учениям всех мудрецов мира, и по влечению своего сердца. Закон этот любовь: любовь к высшему совершенству, к Богу и ко всему живому и в особенности к подобным себе существам — людям» [9. Т. 38. С. 96].

Следует подчеркнуть близость педагогических позиций Л. Н. Толстого и представителей французского Просвещения М. Монтеня и Ж.-Ж. Руссо. Яснополянскому педагогу импонировали высказывания М. Монтеня о воспитании как «постижении наук добра», отказе от насилия в деле воспитания. Эту мысль Мишеля Монтеня Лев Толстой развивал в ряде педагогических работ, посвященных вопросу образования и деятельности учителя, а также претворял в жизни своей школы. Эта мысль приобрела для него концептуально-системный характер и оказала существенное влия-

ние на понимание им целей и содержания профессиональной деятельности учителя, образования в целом.

Из практики яснополянской школы Л. Н. Толстой вынес отношение к наказанию как к произвольному и несправедливому воспитательному моменту, проявлению мести, следствию поспешности и недостатка уважения к человеческой природе.

Педагогические размышления над полученным опытом привели Л. Н. Толстого к следующим выводам о школе и деятельности учителя: 1) школа не должна и не имеет права наказывать; 2) наказание бесполезно и неэффективно; 3) «мир детей... должен оставаться чист от самообманывания и преступной веры в законность наказания, веры... в то, что чувство мести становится справедливым, как скоро его назовем наказанием...».

По мнению отечественного педагога, насилие есть явление, доказывающее незрелость человеческой мысли и потому не могущее быть положенным основанием разумной человеческой деятельности».

Наказанию в воспитании Л. Н. Толстой противопоставлял любовь, которая лежит в основе его идеи непротивления, означающая невмешательство учителя в дело воспитания, в формирование верований, убеждений и характера образовывающегося. Яснополянский педагог отмечал, что достигаться это невмешательство должно представлением образовывающемуся полной свободы восприятия этого учения, которое соответству-

ет его ожиданиям, которое он хочет воспринимать настолько, насколько ему нужно, насколько он хочет, и уклониться от того учения, которое ему не нужно и которого он не хочет. Л. Н. Толстой считал, что для осуществления этого необходимо главное условие — «свобода».

Свобода понималась Л. Н. Толстым как субстанция чисто духовная, не подвластная внешним причинам, а зависящая от причин, находящихся в самом человеке. Согласно воззрениям Толстого, свобода проявляется в праве и возможности нравственного выбора человека между любовью и ненавистью, между насилием и ненасилием. Человек, живущий христианской жизнью, всегда свободен. Признание Толстым свободы нравственного выбора означало и признание ответственности за сделанный выбор, в том числе и профессиональный. Принцип свободы в обучении и воспитании, который выдвинул Толстой, прежде всего означал новый тип общения между учителями и учащимися как важнейшее условие эффективности учебно-воспитательного процесса в целом. Понятие свободы рассматривалось Л. Н. Толстым во взаимосвязи с категориями воли и усилия как основы духовности личности и одним из условий проявления свободы.

Весьма актуальной для современной парадигмы образования является мысль Толстого о том, что жизненное обучение не менее важно, чем школьное. Этот вывод мыслитель экстраполирует на профессиональ-

ную деятельность учителя, которую представляет через свой педагогический опыт. Толстой считал, что основной порок образования и школ состоит в том, что они оторваны от жизни. Для того чтобы школа стала действенным фактором образования людей, она должна слиться с жизнью. Нужно не изолировать школу от жизни, что повсеместно происходит в мире, а, наоборот, все теснее и теснее связывать ее с жизнью. Из этого следует, что нужны не какие-то особые школы, построенные и оснащенные по последнему слову науки и техники, а школы, отражающие реалии тех условий и обстановки, в которых живет ребенок. С. И. Гессен в работе «Основы педагогики» писал: «... Если Руссо особенно наглядно показал, что образование начинается не со школы, а с рождения, то Толстой восполнил эту мысль тем, что уничтожил черту, отделявшую образование от жизни: образование есть задание всей жизни человека, оно кончается лишь с его смертью. Жизнь и есть образование, и теория образования, и есть, в сущности, теория жизни. Известно, что Толстой, «начав с теории образования, кончил теорией жизни, которая в основах своих, как это можно было показать, уже вся заложена в его педагогических статьях шестидесятых годов» [1. С. 55].

Для Л. Н. Толстого в организации школьного дела главными являлись пять аспектов: 1) школьное помещение, 2) распределение времени учения, 3) распределение школ по

местностям, 4) выбор учителя, 5) его вознаграждение [8. С. 327].

Анализ педагогического наследия Толстого позволяет заключить, что значительное место он отводил личностному фактору педагогического процесса — человеческим качествам и профессиональным педагогическим данным, психологическим свойствам учителя, которые в целом определяли его социальный и профессиональный статус.

Определяя облик учителя, способного поддержать особый дух школы, критерием которого является свобода, Л. Н. Толстой отмечал, что призвание учителя есть призвание высокое и благородное. Но не тот учитель, кто получает воспитание и образование учителя, а тот, у кого есть внутренняя уверенность в том, что он есть, должен быть и не может быть иным. Эта уверенность встречается редко и может быть доказана только жертвами, которые человек приносит своему призванию. Л. Н. Толстой призывал учителей развитие и воспитание ребёнка начинать с себя в совершенствовании в любви. Он подчеркивал, что если это и есть в воспитателях и этим заразятся дети, то воспитание будет недурным [9. Т. 28. С. 281].

Яснополянский педагог был уверен, что «дух школы» может создавать только коллектив учителей-единомышленников, поэтому предъявлял к учителям следующие требования:

— **насилно не принуждать** детей к учебе, чтобы не создавать у

них отвращение к школе, приучающее их к лицемерию и обману;

— **учитывать индивидуальные** особенности каждого ребенка, «которые поставила для него природа»;

— **замечать психологическое** состояние, которое Лев Николаевич называл «школьным состоянием души», дающее возможность развивать высшие способности: воображение, творчество, соображение;

— **иметь «педагогический дар»;**

— **уметь общаться с родителями**, чтобы совместно с ними отказаться от физических наказаний детей;

— **понимать, что «образование** — это совокупность всех тех влияний, которые развивают человека, дают ему более обширное мирозерцание, новые сведения;

— **понимать, что детские игры**, страдания, наказания родителей, книги, работа, учение, ненасильственное и свободное, искусства, науки, жизнь — все образовывает;

— **знать хорошо свой предмет**, ибо «хочешь наукой воспитать ученика — люби свою науку и знай ее, и ученики полюбят и тебя, и науку, и ты воспитываешь их» [8. С. 231];

— **устанавливать между учителями** и учениками дружеские, естественные отношения, при которых только и возможно учителю узнать вполне своих учеников, их склонности.

Л. Н. Толстой подчеркивал, что, воспитывая, образовывая, развивая, действуя на ребенка, нужно учитывать, что он представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты

и добра — не нарушая данной гармонии, учитель должен замечать, когда ребенку нужен новый материал для развития, давать ему возможность самореализоваться в условиях свободы, где «граница этой свободы само собой определяется учителем, его знаниями, его способностью руководить школой» [8. С. 334—335].

Социальную функцию учителей Л. Н. Толстой видел в «духовном возвышении народа». В этой связи он ориентирует деятельность учителя на изменение сознания человека (умоперемена) путем образования, расширения пространства просвещения. В этом Толстой полагал единственно возможный выход из бесконечных кругов ада, порождаемых цивилизацией и школой насилия. Идея «внутреннего прогресса», по его убеждению, должна стать главным делом жизни каждого человека, в том числе и учителя.

Толстой был уверен в том, что изменение внешней жизни зависит от нравственных установок личности. В связи с этим он отмечал, что внешние формы и механизмы жизненного устройства менее важны для личности, чем факты его духовного становления и развития. Это переустройство он связывал с народным образованием и деятельностью учителя: «народное образование в настоящее время для нас, русских, — есть единственная законная сознательная деятельность для достижения наибольшего счастья всего человечества» [8. С. 53].

Для понимания сущности профессиональной деятельности учителя в

контексте антропологических взглядов Толстого весьма важно обратиться к его мыслям о смерти и бессмертии. По мнению Толстого, без сознания бессмертия человек распадется, превратится в зоологическое животное. Глубоко прочувствовав потребность в бессмертии каждого, кто пришел в этот мир, Толстой поставил вопрос о нравственном бессмертии личности, о связи отдельной человеческой жизни с прошлым, настоящим и будущим. Эта позиция мыслителя имеет методологический характер для понимания гуманистической сущности профессиональной деятельности учителя.

Этические взгляды Л. Н. Толстого, являющиеся важнейшей составной частью мировоззрения мыслителя, также помогают понять специфику его подходов к проблеме профессиональной деятельности учителя. Обращение к философско-педагогическому наследию Толстого и работам исследователей его творчества позволяет заключить, что вопросы духовно-нравственного становления человека, роли и места образования в жизни людей всегда находились в центре внимания Толстого и рассматривались им во взаимосвязи.

Существенным фактором, определившим целостный характер этики Толстого, по мнению философа Е. Д. Мелешко, является единство религиозно-философских принципов его учения и духовно-нравственного опыта жизни. Фундамент, на котором строится этика Л. Н. Толстого, образуют принципы любви, непротivления

злу насилием и неделания [6]. Именно они были положены в основу определения идеала и целей профессиональной деятельности учителя, сущности взаимодействия учителя и учащихся в процессе образования.

Л. Н. Толстой отмечал, что деятельность учителя, основанная на религиозно-нравственных принципах любви, непротравления злу насилием, самодвижения, усилия, предполагает достижение «идеала блага», обеспечивает осознанный выбор учащимися вектора своего индивидуального развития, способствует формированию чувственно-эмоциональной сферы ребенка как необходимой для жизни и движения к благу отдельного человека и человечества.

Специфическое понимание Толстым целей и сущности профессиональной деятельности учителя обусловило особенности его подходов к трактовке организационно-педагогических, содержательных и методических аспектов профессиональной деятельности учителя.

Анализ педагогического наследия Л. Н. Толстого показал, что ведущую роль в процессе образования он отводил учителю, его деятельности. Он отмечал, что для организации педагогического процесса, т. е. образования, весьма важно понимать его сущность как взаимодействие учителя и ученика. Подчеркивая многосложность образования как педагогического процесса, демонстрируя его зависимость от множества факторов, Л. Н. Толстой сосредоточил свое внимание на про-

блеме многообразия образовательных воздействий, что особенно важно для правильной постановки его целей и задач. Не должно быть противоречий, считал он, между общественным мнением о целях и задачах образования и организацией учебно-воспитательного процесса, его целями и задачами.

Л. Н. Толстой вполне логично обосновывал необходимость соотношения целей образования как педагогического процесса с вопросами о его содержании. Он считал, что ответ на вопрос: «Каким должно быть образование?», может быть получен только тогда, когда есть ответ на вопрос: «Что составляет благо для людей?». Следовательно, формирование содержания образования и его организацию он ставил в прямую зависимость от выверенного этического критерия.

Рассматривая содержание образования через призму этики, Толстой выделял философские, религиозные, естественные и математические науки; все эти науки — настоящие, вследствие этого они должны содержательно наполнять педагогический процесс. Он отмечал, что эти науки космополитичны, так как они соединяют людей, доступны всем людям и удовлетворяют критерию братства людей. Помимо выше представленных трех родов наук, Толстой указывал и на другие науки, критерием выделения которых стал способ передачи знаний и влияние на личностно-эмоциональную сферу ребенка: языки; пластическое искусство — рисование и лепка; музыка и пение.

Кроме этих направлений, в содержание педагогического процесса Толстой вводил еще седьмое: преподавание мастерства — слесарное, малярное, плотничное, швейное, так как считал, что приобщение учащихся к «ручному труду» является обязательным условием их нравственного воспитания.

В целом, по мысли Толстого, весь процесс преподавания содержательно «распадается на семь предметов», ориентированных на интеллектуальное, физическое, нравственное и духовное развитие личности.

Рассуждая о содержательном наполнении педагогического процесса и его организации, Толстой отмечал, что в его основу должны быть поставлены два самых главных и необходимых предмета: религиозное понимание и нравственное учение, потому что без них не может быть никакого «разумного образования» [9. Т. 38. С. 66].

Большое внимание Л. Н. Толстой уделял отбору учителем конкретного содержания учебного материала. В его понимании любой учебный предмет — это система научных понятий, обобщений, отобранных специально в соответствии с определенной наукой.

Л. Н. Толстой указывает на то, что основным предметом деятельности учителя по организации педагогического процесса является учебная деятельность обучающихся, направленная на освоение социокультурного и духовно-нравственного опыта.

Толстой уделял большое внимание вопросам организации познания, протестовал против таких черт традицион-

ной системы обучения, как казенщина, формализм, подавление личности. Рекомендуемые Толстым школьному учителю методы обучения условно можно классифицировать как методы, способствующие развитию интеллекта и сознания личности (беседа, рассказ, диалог); методы формирования опыта ценностного отношения к миру, людям, самому себе (искусство); методы формирования опыта деятельности и поведения (пример, анализ жизненных ситуаций, упражнение, опыт, экскурсия). Особенно значимо то, что у Толстого эти методы соотносятся со способностями человека, которые имеют не только субъектный характер, но и несут на себе отпечаток социального аспекта развития личности и человеческого общества.

Словесные методы (беседа, рассказ) и собственно слово как средство обучения рассматривались Л. Н. Толстым как основные, «передающие мысли и опыты людей», выступающие средством их единения. Это обусловлено способностью человека понимать чужие мысли, выраженные словами, что дает ему возможность в настоящем стать участником деятельности других людей и помогает передать усвоенные от других и свои, возникшие в нем, мысли современникам и потомкам.

Среди всех словесных методов Толстой отдавал явное предпочтение диалоговому общению, на основе которого собственно и «выстраивается» беседа учителя с учеником. Рассматривая диалектическое позна-

ние как познание в развитии и самодвижении, Толстой признавал диалоговый метод всеобщим способом освоения бытия, в том числе его духовно-нравственных основ. Наиболее показательным примером применения учителем диалогового метода в педагогическом процессе являются беседы Л. Н. Толстого с детьми по нравственным вопросам. В этом случае диалог выступает не только средством познания, но и формой поиска истины, что с полным основанием позволяет рассматривать беседу как сократическую по своему характеру, отвечающую природе человека — общающегося, вопрошающего и слушающего существа. Также следует подчеркнуть, что в понимании Толстого диалог имеет познавательную, этическую и эстетическую ценность.

Методы формирования опыта ценностного отношения к миру, людям, самому себе также представлены у Толстого способами приобщения учащихся к искусству, которое, как и слово, выступает одновременно средством общения и единения людей. Искусство передает другому «те высшие и лучшие чувства, до которых дожили люди».

Необходимо заметить, что словесные методы и метод искусства рассматривались Толстым как действенные способы общения и прогресса, «то есть движения вперед человечества к совершенству». Обосновывая роль искусства как метода развития ценностного отношения к миру, Толстой следует своей нравственно-этической

концепции бытия, в соответствии с которой деятельность учителя должна быть ориентирована на привитие учащимся понятий любви, непротивления злу насилем, духовности. Рекомендую учителю ввести искусство (лепка, рисование, пение) в учебный процесс, Толстой руководствовался мыслью, что назначение искусства в том, чтобы перевести из области рассудка в область чувства истину, что благо людей в их единении между собою, и установить на место царствующего насилия идеалы доброй и любовной жизни.

Действенным методом, используемым учителем в профессиональной деятельности и осуществлении педагогического процесса, Толстой считал метод примера, эффективность которого он связывал со способностью детей к подражанию, подверженности их «бессознательному внушению».

Наряду с примером Л. Н. Толстой советовал учителю в организации педагогического процесса, особенно учебно-познавательной деятельности учащихся, использовать метод анализа различных жизненных ситуаций. Это позволяет стимулировать познавательный интерес, активность учащихся и является одним из условий успешной реализации «сократической беседы».

Практические методы, к которым можно отнести широко применяемые Л. Н. Толстым в опыте Яснополянской школы и теоретически обоснованные им в педагогических статьях упражнения, прогулки, экскурсии, опыт, также, как и другие методы, обеспечи-

вающие реализацию нового подхода к обучению, предполагают активную познавательную и свободно организуемую деятельность учащихся.

Основными критериями эффективности применяемых учителем методов организации педагогического процесса Толстой считал не только знания, ум учащихся, но и их отношение друг к другу, Богу, миру, самим себе, в основе которых духовно-нравственные ценности, осознание своего «Я» как активного субъекта свободной творческой деятельности.

Все рекомендуемые Толстым методы учебной деятельности не находились в противоречии с взглядами на формы организации обучения.

Обращение к педагогическим работам Л. Н. Толстого позволяет увидеть, что форма обучения понималась им как определенный отрезок, цикл процесса обучения, представляющий собой внутреннюю организацию содержания, реализующийся в сочетании деятельности учителя и деятельности учащихся по усвоению учебного материала и способов деятельности. По мнению Толстого, организация учителем педагогического процесса должна предусматривать сочетание школьных и внешкольных, индивидуальных и групповых форм обучения.

В качестве средств обучения как структурной единицы организации учителем педагогического процесса Л. Н. Толстой рекомендовал использовать учебники и учебные пособия, обладающие «хорошим языком», «полнотой содержания», «ясностью

мысли», «занимательностью» форм и умеренной «поучительностью», о чем свидетельствуют созданные им «Азбука», «Новая азбука», разнообразные книги для чтения.

Обоснованная Л. Н. Толстым концепция профессионально-педагогической деятельности учителя призвана была содействовать свободному, гармоническому, духовному и творческому развитию личности ребёнка. Понимание сущности профессиональной деятельности учителя, его личностных качеств в наследии Толстого соотносены с его представлениями об общественном идеале и ценностях, в основе которых идеи приобщения людей к «истинной жизни», реализации универсального смысла своего бытия, свободы, непротивления злу насилем, всеобщей любви, разумности и духовности личности, ее гармонии, единения с Богом, стремления к самосовершенствованию и творчеству.

Цели профессиональной деятельности учителя, по мнению Толстого, представлены во взаимосвязи целей внешних (практических), ориентированных на изменение среды путем распространения просвещения, и целей внутренних (духовных, интеллектуальных), предполагавших влияние учителя на внутренний мир ребенка, человека. Данные цели подчинены одной общей цели — достижению «блага» через усвоение учащимися религиозно-нравственных ценностей.

В целом, философско-педагогическое осмысление Л. Н. Толстым специфики профессиональной деятельности

учителя в современном контексте образования может способствовать становлению профессиональной компетентности учителя в моделировании им индивидуальной педагогической деятельности, предполагающей отказ учителя от авторитарных установок,

создание благоприятных условий для интеллектуального, культурного, нравственного развития ребенка на основе нравственного сознания, духовности личности и стремления ее к творчеству.

Список литературы

1. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
2. Кудрявая, Н. В. Л. Н. Толстой у истоков гуманистической педагогики: неоконченный спор с западноевропейской педагогической наукой / Н. В. Кудрявая // Толстовский ежегодник — 2002. — Тула: Власта, 2003. — С. 444–456.
3. Кудрявая, Н. В. Лев Николаевич Толстой — педагог: от народного учителя яснополянской школы до учителя жизни / Н. В. Кудрявая // Яснополянский сборник — 2006: Статьи, материалы, публикации. — Тула: Издательский дом «Ясная Поляна», 2006. — С. 154–162.
4. Кудрявая, Н. В. Лев Толстой и современное педагогическое сознание / Н. В. Кудрявая // Л. Н. Толстой и современный мир: сб. науч. ст.: в 2 ч. Ч. II. — Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 1998. — 211 с.
5. Лукацкий, М. А. Образование и культура в творчестве Л. Н. Толстого [Текст] / М. А. Лукацкий. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. — 232 с.
6. Мелешко, Е. Д. Христианская этика Л. Н. Толстого / Е. Д. Мелешко; Ин-т философии РАН. — М. : Наука, 2006. — 309 с.
7. Очерки истории российского образования: к 200-летию министерства образования российской Федерации: в 3 т. Т. 2 / Министерство образования Российской Федерации. — М. : МГУП, 2002. — 316 с.
8. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой ; Сост. Н. В. Вейкшан (Кудрявая). — М. : Педагогика, 1989. — 544 с.
9. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений: В 90 т. / Л. Н. Толстой. — М.; Л., 1928–1958.



Н. П. Юдина

**Л. Н. Толстой:
ПЕДАГОГИКА
КАК ПРАКТИЧЕСКАЯ ЭТИКА**

УДК 371.4

ББК 74.03(2)

В статье рассматривается связь между этико-философским учением и педагогической концепцией Л. Н. Толстого, раскрывается педагогическое содержание основных понятий учения: практический человек, божественная любовь, самосовершенствование человека.

Ключевые слова: нравственная основа воспитания, цель воспитания, образование.

N. P. Yudina

**L. N. Tolstoi:
PEDAGOGY AS PRACTICAL ETHICS**

The article considers the connection between ethic-philosophical science and pedagogical conception by L. Tolstoi. It reveals the main ideas of learning: as practical person, divine love, self-development of a person.

Key words: moral basis of education, goal of upbringing, education.

Трудно найти в отечественной культуре фигуру более противоречивую и неоднозначную, чем Лев Николаевич Толстой. Писатель-художник — он был оценен в культуре как философ, историк; глубоко верующий человек — он был отлучен от Церкви; противник всяческого насилия — защищал принуждение в вопросах воспитания...

Сопоставление его высказываний подтверждают неоднозначность позиций мыслителя. Убедитесь.

Высказывание о том, что «школа должна иметь одну цель — передачу сведений, знаний, не пытаясь переходить в нравственную область убеждений, верований, характера; цель ее должна быть одна наука, а не ре-

зультат ее влияния на человеческую личность» [5. С. 230] соседствует с рассуждением о всестороннем влиянии школы на личность ребенка через свой «дух» — сложнейший иррациональный феномен, рождающийся в результате синтеза множества элементов, включая взаимоотношения детей и воспитателя.

Признание свободы в воспитании «критериумом педагогики», условием успешного развития ребенка, полной реализации им права на самореализацию: «непосредственное отношение к явлениям жизни требует полной свободы» [5. С. 236] вступает в противоречие с отрицанием свободы.

В вопросах воспитания нравственности Толстой встает на позицию авторитарную. Он утверждает: «Образование, имеющее своей основой религию, т. е. божественное откровение, в истинности и законности которого никто не может сомневаться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие в том, но только в том случае законно» [5. С. 57].

Разность суждений отражает эволюцию взглядов мыслителя: прожив большую, наполненную событиями жизнь, много передумав, Толстой не мог не меняться в своих убеждениях. Как оригинальный мыслитель, он не мог избежать противоречий, которые, может быть, нарушают целостность его концепции, но и привносят в нее личностные черты, делают узнаваемой в ряду подобных.

Обращение Л. Н. Толстого к педагогике произошло в период роста общественной активности 60-х годов XIX века, когда интеллигенция об-

ратилась к «проблеме гуманизма» и «социальной теме» (Н. А. Бердяев). Их разработку легко понять, опираясь на топику национальной культуры, заданную константными связями: Восток — Запад, знание — вера, коллективизм (соборность) — индивидуализм. Эти понятия задавали границы ментального пространства, внутри которого «уживались», по мнению Н. О. Лосского, разные философские направления и социально-этические учения: материалистическая философия и религиозно-нравственные искания, народничество и нигилизм, славянофильство и западничество.

Этическое учение Л. Н. Толстого базируется на религиозно-нравственной концепции человека и развивает ее. Она интересна нам своим синкретическим содержанием: философия и этика, сливаясь в единое учение, искали практический выход. Он был найден в педагогике и в школе: работу в Яснополянской школе Л. Н. Толстой строил на основе своего учения.

Центральной темой в философствовании Л. Н. Толстого была тема человека и смысла его жизни. Так как человек представлялся философу социо-духовным существом, реализация которого зависит от степени напряженности духовной жизни, то и обозначенная тема разрабатывалась им в социальной и этической плоскостях.

Социальные вопросы казались Л. Н. Толстому важными в связи с существующим неравенством, причину которого он видел в собственности и «самой греховной» ее форме — собственности земельной. Преодоление всяческого неравенства Л. Н. Толстой

связывал с установлением таких форм общественной жизни, которые определяли бы «равенство всех членов мира», а одно из условий видел во всеобщем труде. Для представителей определенных общественных групп участие в труде становилось проблемой не только социально-экономической, но и этической, а готовность к нему — свидетельством физического и нравственного здоровья. Придание социальным проблемам этического колорита стало для Л. Н. Толстого толчком для поиска универсальных нравственных законов и принципов, которые позволили бы человеку жить в гармонии с собой и миром.

Этическое учение вырабатывалось Толстым в контексте религиозных исканий. Причиной обращения Л. Н. Толстого к религии был кризис, который мыслитель пережил на рубеже своего пятидесятилетия, когда ощутил несовместимость конечного человеческого существования и бесконечность мира. Однако искания всегда были не столько религиозной проблемой, сколько нравственной, решаемой на религиозной основе. Именно этический акцент в религиозных поисках позволил Л. Н. Толстому сделать вывод, что примирить смерть и бессмертие может вера, так как «сущность всякой веры состоит в том, что придает жизни такой смысл, который не уничтожается смертью» [4. С. 147].

Обретение веры стало итогом ре-
визии мировых религий: буддизма, конфуцианства, католичества, православия, протестантизма, ислама. Изучив их, Л. Толстой пришел к вы-

воду, что есть единый нравственный закон, который через религию несли людям «учителя человечества»: Лао-Цзы, Конфуций, Христос, Магомет, Лютер.

Универсальный нравственный закон был представлен Л. Толстым как «истинное христианство», «ясное, глубокое, простое...», отвечающее высшим потребностям человека», и поэтому могущее регулировать отношения человека к миру, определять его поступки и, следовательно, стать принципом духовно-нравственной жизни.

Ядром нового учения являлась любовь ко всем людям. Она «исчисляется» как дробь, где числитель — пристрастие к другим, а знаменатель — пристрастие к себе; следовательно, любовь к людям основана на самоотречении. Вследствие нравственного восхождения самоотречение человека трансформируется в самоутверждение, так как жизнь для других постепенно становится естественной потребностью человека. В увеличении любви и в построении Царства Божия на земле видел Толстой назначение человека. Но есть ли это конечная цель земного существования, человеку знать не дано: ее определяет Бог, человек же только верит в разумность божественной идеи и совершает поступки в рамках божественного предопределения. В такой интерпретации любовь как проявление естества человека замещается любовью — божественной волей, открывающей человеку его истинное благо.

На пути к всеобщей любви человек преодолевает разные противоре-

чия, главное из них — разлад между собственным «я» и обществом. Это, считает Толстой, может проистекать как от несовершенства общества, так и от несовершенства личности. Одно из проявлений несовершенства человека философ видит в разделении его общественного бытия на права и обязанности. Толстой утверждает, что такая дифференциация предполагает подчинение внутреннего «я» объективно необходимому и заставляет человека жить вопреки внутренним потребностям. Противоречие будет преодолено тогда, когда личность осознает необходимость как право. Это, в свою очередь, откроет путь к самосовершенству, т. е. совершенству перед самим собой и Богом. Этико-бытовым проявлением самосовершенствующегося человека, по Толстому, является естественное усвоение принципа «практического человека». «Практический человек» — это тот, кто ощущает потребность жизни для других, но при этом и сам «живет хорошо», т. е. испытывает этическое удовлетворение. Так в философии Толстого соединились принцип разумного эгоизма, квинтэссенция этики нигилистов, и христианская добродетель самопожертвования, придающая земной жизни человека характер подвига.

Движение по пути самосовершенствования, как его видел Толстой, начинается с определения идеи, т. е. цели жизни, отношений между личностью и обществом. Это определение отношений есть, по сути, выявление и освоение морали. Идея определяет образ жизни и должна соединяться с

практической жизнью, т. е. выражаться в делах, общественно значимых. Реализуя идею, человек установит такие отношения между конечным и бесконечным существованием, которые и выявят смысл его бытия. Если идея не подкрепляется образом жизни, то человек может быть «коррумпирован» (Л. Н. Толстой) обществом, что приведет к самообману и деформации личности, нарушению чистоты совести. Следовательно, принцип «практического человека» требует активности, умения отстаивать свои идеалы и в какой-то мере налагает на человека ответственность за совершенствование мира.

Таким образом, по Толстому, жизнь «есть благо», а «истинная жизнь» та, которая реализует принцип «практичного человека», наполнена всеобщей любовью, возведенной в закон, и стремлением к совершенству. Только человек, усвоивший это, способен к последующему возрождению и нравственному воскресению. Человек же по своей природе несовершенен, но нравственные усилия приведут его к пониманию блага.

Этическое учение Толстого содержит достаточно четкий ряд понятий: человек, жизнь, самоотречение, нравственность, любовь, самосовершенствование, полезная деятельность, служение. Доминантами в этом ряду являются человек и жизнь. В интерпретации Л. Н. Толстого они становятся ценностями, обогащаясь в самосовершенствовании человека. Динамика приводит к замещению идеи «жизнь есть зло» идеей-антиподом «жизнь есть благо», своеволия —

подвигом самоотречения и любовью, скепсис, порожденный позитивным знанием — верой, внутренний диссонанс от несовпадений личностных устремлений и общественных правил — целостностью взглядов и убеждений, внутренней гармонией. Смысл жизни, познанной как благо, заключается в служении человечеству, преумножении любви на земле и созидании общества равенства и братства, что, по сути своей, есть реализация предназначения, начертанного Богом. Долг человека в таком контексте — исполнить свою миссию, условием чего является признание универсальных нравственных законов. В логике этико-религиозного учения ценностью является сакральное знание, данное человеку как откровение.

Этическое учение содержательно перекликалось с педагогическими взглядами Толстого. В своих главных чертах они оформились во время активной работы в Яснополянской школе и отражены в статьях «О народном образовании» (1862), «О свободном возникновении и развитии школ в народе» (1862), «Воспитание и образование» (1862), «Об общественной деятельности на поприще народного образования» (1862), «Прогресс и определение образования» (1962). В 90—900 гг. концептуальные положения, наиболее значимые для Л. Н. Толстого, уточнялись. Это касается роли религии в образовании, соотношения научного знания и веры, пределов влияния на ребенка со стороны взрослого.

Л. Н. Толстой рассматривал педагогику как систему действий, посредством которых учитель внушает «детям

истинно нравственные, основанные на религиозных христианских началах, убеждения и привычки». В этом случае воспитание, образование и обучение утрачивают свои отличительные особенности и предстают как единый процесс, для обозначения которого Толстой использовал понятия «воспитание» и «образование». При этом сам педагог не делал различий между ними и считал, что всякое деление искусственно: «И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знаний, всякое же знание действует воспитательно» [5. С. 451].

Семантический анализ текстов показал, что Л. Н. Толстой, строя умозаключения в пределах педагогического дискурса рубежа веков, говорил о социально-культурном становлении ребенка, средствами которого являются целенаправленная передача «религиозно-нравственного учения» (направленное воспитание), освоение выработанного человечеством знания (учение) и способов практической деятельности («мастерства»).

В философско-педагогических изысканиях Л. Н. Толстого присутствуют две темы: Толстого-философа, как мы показали выше, интересовал духовный рост человека как таковой, Толстого-педагога — условия, способствующие духовному становлению. «Распадение» целостного объекта породило принципиальную проблему: как совместить духовное восхождение ребенка, соотносимое с абсолютной шкалой, с объективной необходимостью передавать ему достижения рациональной европейской культуры,

зафиксированные в научном знании, которое Л. Н. Толстой в силу своих мировоззренческих позиций считал «ложным».

В поисках разрешения осознаваемого им противоречия между содержанием религиозно-нравственного воспитания и прагматическими требованиями времени Л. Н. Толстой разрабатывал понятия «истинного знания» и «разумного образования». Он считал, что «истинное знание» порождается в результате освещения достоверного, необходимого в практической жизни и деятельности знания религиозно-нравственными положениями. Необходимость синтеза религии и знания Л. Н. Толстой обосновывал онтологическими характеристиками религии как формы общественного сознания. Педагог верил, что только она дает взрослым и детям «ответ на вечные и неизбежные вопросы, возникающие в душе каждого приходящего к сознанию человека. Первый: что я такое и каково мое отношение к бесконечному миру? И второй, вытекающий из первого: как мне жить, что считать всегда, при всех возможных условиях, хорошим и что всегда, при всех возможных условиях, дурным?» [5. С. 455].

Особенности «разумного образования» Л. Н. Толстой раскрыл в ряде своих работ начала XX века. Так, в статье «О воспитании», написанной в 1909 году для журнала «Свободное воспитание», мыслитель говорит, что это образование, которое выстраивается на общих для педагогов и воспитанников «основаниях». «Таким основанием всегда было и не может быть

не что другое, как одинаково свободно признаваемое всеми людьми общества понимание смысла и назначения человеческой жизни, то есть религия» [5. С. 452]. Образование должно быть по сути своей «свободным», когда свобода есть отсутствие принуждения, что «выгодно» и обучающим, и обучаемым; по результату — «плодотворным, т. е. содействовать движению человечества к все большему и большему благу», по содержанию — освобожденным от «произвольно выбранных, ненужных, несвоевременно передаваемых и даже вредных знаний» [5. С. 452].

Из характеристик образования, данных Толстым, видно, что совершенство образования связано с тем, чтобы «были переданы учащимся знания о самых важных и нужных предметах», чтобы «знания эти были доведены до относительно одинаковой степени»: подобно радиусам одной сферы «составляли гармоничное целое» [5. С. 453].

Исходя из собственного понимания принципа целостности образования, Л. Н. Толстой разработал систему школьных предметов. Он считал, что сущность «учения» заключается в «передаче того, что думали самые умные люди» [5. С. 446]. Содержание «учения» может быть систематизировано по двум основаниям: направления человеческой мысли и способы познания. Толстой считает, что во все времена человеческое мышление работало в трех направлениях: философские и религиозные рассуждения о значении человеческой жизни, экспериментальные исследования и наблю-

дения за явлениями природы, математическая обработка «своей мысли».

Средства и способы познания Л. Н. Толстой выделяет при помощи одного критерия: как эти средства способствуют установлению «братства людей». Соответственно им называется «слово», способствующее пониманию человека другими людьми; пластические искусства, передающие «для глаза то, что знаешь, другому»; музыка и пение, передающие «настроение, чувство» [5. С. 447]. Кроме этих знаний, всегда важно практическое «мастерство». Из рассуждений следует, что правильное преподавание «распадается на семь предметов» (культурных областей): философия и религия, естественно-научное знание, математика, языки, пластическое и музыкальное искусство, изучение ремесла. Какую часть времени уделять предмету, покажет «склонность каждого ученика», которая проявится «при полной свободе» каждого ребенка «дойти» до его возможных «пределов».

Время учения Толстой рассчитывал так. Человек бодрствует 16 часов в сутки, половина этого времени должна отводиться «на работу для себя, семьи и других», а вторая половина — 8 часов — отводится учению тому, к чему ребенка «тянет» [5. С. 448].

Если обучение/учение — это процесс рациональный, то воспитание педагог рассматривал как вживание ребенка в религиозно-нравственную идею. Объясняя механизм воспитательного влияния, Л. Н. Толстой исходил из того, что дети всегда находятся в состоянии «гипноза», т. е.

легко внушаемы. Это налагает большую ответственность на взрослых: воспитывая и обучая, они сознательно внушают детям важные истины и влияют бессознательно всем своим образом жизни. При этом «воспитание, бессознательное внушение, есть самое важное» и нужно, «чтобы вся жизнь воспитателя была хорошей» [5. С. 446].

Поиски средств воспитания открыли Толстому значение слова, проясняющего религиозно-нравственное сознание ребенка и помогающего ему ответить на «вечные неизбежные вопросы». Педагог обратился к сокровищницам мировой культуры (античность, арабская, персидская, индийская, китайская, иудейская, русская литература) и составил сборники «Круг чтения» (1903, 1908), охарактеризованные им как «избранные, собранные и расположенные на каждый день мысли многих писателей об истине жизни и поведении» [3]. Эти подборки составили основу его бесед с мальчиками яснополянской школы в 1907 году. Л. Н. Толстой считал, что беседы, посвященные объяснению нравственной категории и осмыслению ее, обладают огромным педагогическим потенциалом [2]. Объясняя методику проведения бесед, Л. Н. Толстой писал: «Собрав выраженные разными мыслителями нравственные истины и изложив их доступным детям в возрасте 10 лет языком, я разделил их на отделы и каждый день читал детям по одной мысли из одного очерка отдела и, прочтя, просил их повторить своими словами прочитанное, разъясняя непонятное и отвечая на вопросы, вы-

званные чтением». Отделов педагог выделил «около 20»: Бог; жизнь в воле Бога; человек — сын Бога; разум; любовь; совершенствование; усилие; мысли; слова; поступки-дела; соблазны внутренние; соблазны внешние; смирение; самоотречение; непротивление; жизнь в настоящем; смерть; жизнь — благо; вера. «Истин» было отобрано более 700, «так что если разложить их по дням, то на каждый день придется по 2».

Содержание «Круга чтения» и та роль, которую Л. Н. Толстой отводил религиозно-нравственным беседам, «высвечивают» сущность концепции педагога, ядро которой образовывало слово. Изначально рациональное и информативное, оно открывало возможность для освоения ребенком общечеловеческой знаковой системы. Диалоговое взаимодействие учителя и ребенка способствовало расширению смыслового пространства и, в конечном итоге, формированию представлений о смысле жизни. Таким образом, слово в педагогической системе Толстого становится синкретическим средством, открывающим ребенку истину и указывающим возможности приближения к ней, а учитель, в чьих руках это средство находится, помогает ученику познать свое предназначение. Мы можем сказать, что в педагогическом опыте Л. Н. Толстого нашел воплощение феномен, сегодня получил название «гуманитарной парадигмы».

Итак, Л. Н. Толстой искал возможности практической реализации своего религиозно-нравственного учения. Оно наполняло педагоги-

ческую «технологии» сакральными представлениями о божественной природе человека и его предназначения. В таком контексте становление человека, по Толстому, есть приобщение к абсолютной идее (у мыслителя — постижение божественной любви). Механизм становления предполагает бессознательное перенимание ребенком образцов жизни и сознательное формирование им нравственного «кодекса». Роль взрослого в этом процессе велика: он выступает Учителем, влияя на ребенка своим образом и своей жизнью, и учителем, объясняющим и комментирующим универсальные законы нравственного существования, апеллируя к сознанию и чувству своего питомца. Во второй ипостаси учитель выступает посредником между абсолютными законами, содержащимися в культурном наследии человечества, и ребенком, идущим по пути освоения истины. Он организует «образование» как освоение мудрости человечества, зафиксированной в философии, религии и науке, способов глубинной коммуникации и способов практической деятельности.

В своем педагогическом опыте и философствовании Толстой предложил решение проблемы о соотношении веры и знания, индивидуальности человека и абсолютности нравственных истин, право и обязанность. Нам представляется, что мыслитель не смог найти выход из противоречия, который бы устранил его самого; в рассматриваемый период он отдавал предпочтение религиозно-нравственному учению перед научным знанием, веря, что это путь реализации

предназначения человека создавать на земле общество любви и братства. Современники увидели в педагогике Л. Н. Толстого «великое уважение к человеку, теплую любовь к ребенку, защиту человеческого разума, стрем-

ление вдохновить, а не притупить разум знанием, внимание к ученику, бережность к его самобытной мысли, чуткость ко всей духовной жизни ученика, вечное ученичество учителя» [1. С. 20].

Список литературы

1. Дурылин, С. Н. Л. Н. Толстой как школьный учитель / С. Н. Дурылин // Свободное воспитание. — 1910—1911. — № 6. — С. 13—40.
2. Толстой, Л. Н. Беседы с детьми по нравственным вопросам / Л. Н. Толстой // Свободное воспитание. — 1907 — 1908. — № 1. — С. 13—22.
3. Толстой, Л. Н. В чем главная задача учителя (из беседы с народным учителем) /

Л. Н. Толстой // Свободное воспитание. — 1909—1910. — № 3. — С. 1—6.

4. Толстой, Л. Н. Исповедь: Собр. соч. в 22 т. / Л. Н. Толстой. — М. : Художественная литература, 1986. — Т. 16. — С. 106—166.

5. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой // Сост. Н. В. Вейкшан. — М. : Педагогика, 1989. — 544 с.

М. А. Лукацкий

**Л. Н. ТОЛСТОЙ
О НАСТОЯЩЕМ И БУДУЩЕМ
КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ**



УДК 371.4

ББК 74.03(2)

В статье анализируются философско-этические и педагогические взгляды Л.Н. Толстого. Особое внимание в статье уделено рассмотрению взаимосвязи философии культуры Л.Н. Толстого и его философии образования.

Ключевые слова. Философия культуры Л.Н. Толстого, философия образования Л.Н. Толстого, взаимосвязь взглядов Л.Н. Толстого на культуру и образование.

**Lukatskiy M. A.
L. N. TOLSTOY ABOUT PRESENT-DAY
AND FUTURE STATE OF CULTURE
AND EDUCATION**

The article analysis philosopho-ethical and pedagogical views of L. N. Tolstoy. Special attention is given to the interconnection of L. N. Tolstoy's philosophy of culture and his philosophy of education.

Key words: L. N. Tolstoy's philosophy of culture, L. N. Tolstoy's philosophy of education, interconnection of L. N. Tolstoy's views on culture and education.

Педагогика — динамично развивающаяся наука. Сегодня эта научная дисциплина представлена множеством учений, школ, течений и направлений, корни которых уходят в историю философской, научно-педагогической мысли. Без обращения к истории невозможно разобраться и понять «устройство» науки, открывающей тайны приобщения человека к сокровищнице знаний и опыта, накопленного людьми в течение многих столетий.

Отечественная педагогическая мысль середины XIX — начала XX века внесла существенный вклад в мировую копилку педагогических знаний. Центрированность на вопросах воспитания, нравственного возвышения учащегося, определила своеобразие и направленность педагогического мышления в России в тот исторический период.

Одну из ветвей отечественной педагогики, базировавшейся на ре-

лигиозно-философских основаниях, представлял Лев Николаевич Толстой (1828—1910). О его педагогических воззрениях написано немало. Но, к великому сожалению, многие стороны его педагогического учения продолжают оставаться малоизвестными, малоизученными и малоосвещенными. Причин, по которым ряд значимых аспектов педагогических взглядов Толстого не оказался в фокусе непредвзятого исследовательского внимания, немало. Одна из основных — более чем 70-летний период их рассмотрения отечественной педагогикой исключительно под идеологическим углом зрения, заданным ленинским пониманием творчества Л. Н. Толстого. Еще одной причиной является то, что педагогические труды Толстого издавались малыми тиражами и по существу сразу же становились библиографической редкостью.

Идейным стержнем этих трудов является оригинальное мировоззрение Л. Н. Толстого. Без обращения к его мировоззрению ряд важных теоретических положений и выводов его педагогических взглядов могут оказаться не до конца понятными.

Л. Н. Толстой — автор большого числа религиозно-философских трудов и публицистических сочинений. Основное место в них занимают рассуждения о человеке, смысле его бытия, истинной и возвышающей человека нравственно линии жизни, о свободе и творческих силах, позволяющих преобразовать мир, в котором он пребывает, и о ловушках, соблазнах, подстерегающих его на этом пути. Размышления Толстого над этими «вечными» темами своеобразны и

чрезвычайно глубоки. Будучи высказанными, они сразу же привлекли к себе самое пристальное внимание и стали предметом широкого обсуждения. Начавшееся еще при жизни Толстого обсуждение его религиозно-философских взглядов продолжилось и после кончины нашего великого соотечественника. Сегодня, спустя столетие со дня смерти Л. Н. Толстого, его мысли о человеке, его нравственной миссии, способности искоренять в себе зло и ненависть, вносить в жизнь мира добро и согласие, приковывают к себе ничуть не меньшее, чем ранее, а, скорее, большее внимание.

Л. Н. Толстой о горизонтах культурного творчества человека. С древнейших времен важнейшая функция культуры раскрывалась понятием, предложенным Цицероном: «culture anima» — возделывание, возвращение души. При всех метаморфозах понятия «культура» в истории философии это ее значение оказывалось непреходящим. Культура, согласно учению Толстого, является не только продуктом и результатом человеческой деятельности. Для него культурный процесс — это, в первую очередь, становление и развитие человека. Человек, его место в мире, смысл и предназначение человеческой жизни — одна из центральных линий культурфилософских взглядов мыслителя.

Центральной проблемой религиозной философии Толстого является проблема сущности человека и его места в божественном универсуме. В произведении «О жизни» антропологические взгляды мыслителя нашли наиболее полное выражение. Крити-

чески анализируя различные определения человеческой жизни, Толстой приходит к выводу, что «жизнь человека есть стремление к благу» [10. С. 462]. Всякий человек, по его мысли, живет только для того, чтобы ему было хорошо, т. е. для своего блага. Представить себе жизнь без желания себе блага не может, по мнению Толстого, ни один человек. Понятия жизни и желания блага объявляются мыслителем тождественными понятиями.

Основным противоречием человеческой жизни, по Л. Н. Толстому, является противоречие между желанием блага своей отдельной личности и неизбежными страданиями для этой личности и ее смертностью. Это внутреннее противоречие жизни человека с необычайной силой и ясностью было выражено «и Индийскими, и Китайскими, и Египетскими, и Греческими, и Еврейскими мудрецами, и с древнейших времен разум человека был направлен на познание такого блага человека, которое не уничтожалось бы борьбой существ между собой, страданиями и смертью» [10. С. 433]. Во все большем уяснении этого блага, ненарушимого борьбой, страданиями и смертью человека, и состоит, по мысли Толстого, все движение вперед человечества.

Так как положение всех людей в мире одинаково, то каждому человеку одинаково присущи и стремление к своему личному благу, и сознание невозможности его. По этой же причине одинаковым для всех людей должно быть определение истинного блага.

В чем же состоит разрешение противоречия жизни? По мнению Толстого, разрешение этого противоречия

было дано людям христианским учением в его истинном значении. Если древние вероучения старались скрыть противоречие жизни человеческой, то христианское учение, напротив, показывает людям это противоречие во всей его полноте. «Показывает им то, что, оно должно быть, и из признания противоречия выводит и разрешение его» [10. С. 55].

В христианском учении, доказывает Толстой, утверждается, что, с одной стороны, человек есть животное и не может перестать быть животным, пока он живет в теле; с другой стороны, он есть духовное существо; отрицающее все животные требования человека. Христианское учение, пишет Л. Н. Толстой, «...говорит человеку, что он ни зверь, ни ангел, но ангел, рождающийся из зверя, — духовное существо, рождающееся из животного. Что все наше пребывание в этом мире есть не что иное, как это рождение» [10. С. 55].

Только это рождающееся духовное существо и имеет истинную жизнь. Познав это, человек, считает мыслитель, перестает признавать собою свое отдельное от других телесное и смертное существо, а признает собою то нераздельное от других духовное и потому не смертное существо, которое открывается ему его разумным сознанием. «...Существо, которое открывается человеку его сознанием, рождающееся существо, — есть то, что дает жизнь всему существующему, — есть Бог» [10. С. 56]. Оно проявляется в отдельном человеке «желанием блага не себе одному, а всему существующему, Любовью. По сущности своей любовь, желание блага, стремится охватить, объять все существующее.

Естественным путем оно расширяет свои пределы любовью — сначала к семейным, жене, детям, потом к друзьям, соотечественникам. Но любовь не довольствуется этим и стремится охватить все существующее. В этом непрекращающемся расширении пределов любви, — считает Толстой, — и заключается сущность истинной жизни человека в этом мире. Все пребывание человека в мире, от рождения и до самой смерти, утверждает мыслитель, и «есть не что иное, как рождение в нем духовного существа» [10. С. 59].

Л. Н. Толстой поясняет, что это «неперестающее рождение» есть то, что в христианском учении называется жизнью истинной. По христианскому учению, настаивает он, нужно для разрешения противоречия жизни «не уничтожать самую жизнь отдельного существа, что было бы противно воле Бога, пославшего ее, и не покоряться требованиям животной жизни отдельного существа, что было бы противно духовному началу, составляющему истинное Я человека, а должно в том теле, в которое заключено это истинное Я человека, служить одному Богу» [10. С. 59].

Истинное Я человека есть не что иное, говорит Толстой, как «беспредельная» любовь, составляющая основу его жизни. Любовь эта заключена в пределы животной жизни отдельного существа и всегда стремится к освобождению себя от нее. В этом освобождении духовного существа от плотской оболочки и состоит, по Толстому, истинная жизнь каждого отдельного человека и всего человечества.

В «Записной книжке» 21 июля 1870 г. Л. Н. Толстой записывает:

«Человек рождается, это значит, что он индивидуализируется — получает способность видеть все индивидуально. Он живет. Это значит — он больше и больше стирает свою индивидуальность и перестает быть один и сливается со всем. Человек умирает (медленно иногда — старость), он перестает быть индивидуумом. Индивидуальность тяготит его» [18. С. 126—128]. Эту запись сам же Толстой разъясняет так: «Умереть — значит избавиться от заблуждения, через которое все видишь индивидуально. Родиться — значит из жизни общей перейти к заблуждению индивидуальности. Только на середине, во всей силе жизни, можно видеть и свое заблуждение индивидуальности и можно сознавать истину всеобщей жизни. Только один момент на вершине горы видны оба ската ее» [18. С. 126—128].

Л. Н. Толстой рассматривает рождение человека как его индивидуализацию: только сквозь призму чувств животной жизни он устанавливает связи с окружающим миром и отдается «заблуждению индивидуальности». По мере взросления «индивидуальность стирается», человек начинает сознавать истину всеобщей жизни и под старость тяготеет своей особенностью, удаленностью от этой жизни. Смерть трактуется Толстым как выход за пределы индивидуальности, как слияние личного начала с всеобщим, «всеединым».

Л. Н. Толстой согласен с Конфуцием — истинное знание состоит в том, чтобы знать, что мы знаем то, что знаем, и не знаем то, чего не знаем. Ложное же — в том, чтобы думать, что мы знаем то, чего не знаем, и не

знаем того, что знаем. Мыслитель утверждает, что ложному знанию, господствующему в современном мире, и нельзя дать более точного определения «Человеку с ложным знанием представляется, — пишет Толстой, — что он знает все то, что является ему в пространстве и времени, и что он не знает того, что известно ему в его разумном сознании» [10. С. 454]. Такому человеку, говорит он, представляется, что его благо и благо вообще есть самый непознаваемый для него предмет. Почти столь же непознаваемым предметом представляется ему его разумное сознание. Более же познаваемым предметом представляется ему его животная личность и еще более познаваемыми предметами представляются ему животные и растения и, наконец, самым познаваемым представляется ему «мертвое, бесконечно распространенное вещество» [10. С. 454]. По мнению Толстого, человек по-настоящему может знать и знает лишь то благо, к которому он стремится, и тот разум, «который указывает ему это благо». Свое же телесное существо, отмечает мыслитель, человек знает уже не так отчетливо: «Все другие явления, представляющиеся ему в пространстве и времени»¹ человек лишь видит, но не знает [10. С. 455].

Благо любви, открываемое человеку разумным сознанием, сближает и объединяет его с другими людьми, позволяя тем самым преодолеть свою ограниченность, выйти за пределы индивидуального телесного пространственного и временного бытия.

По мысли Л. Н. Толстого, в мире осуществляется высшая целесообразность, и задача человека состоит в том, чтобы привести свою волю в соответствие с ней и встроиться в эту всеобщую гармонию. Л. Н. Толстой уверен в том, что человек рождается с даром внутренней нравственной свободы и потому может спасти душу или погубить ее. Спасти душу — это значит выйти за пределы эгоистического, обособленного, «плотского» существования и привести свою волю в соответствие с требованиями всеобщей воли: «Чтобы спасти свою душу, нужно жить по-божьи, а чтобы жить по-божьи, нужно отречься от всех утех жизни, трудиться, смиряться, терпеть и быть милостивым» [8. С. 146]. Свобода дана человеку для того, чтобы «спасти свою душу», т. е. жить интересами других людей, а не личными, эгоистическими страстями, не устает повторять мыслитель.

Человек приходит в согласие с самим собою только в том случае, когда его свободная воля сливается с требованиями нравственного закона, непосредственно и сознательно подчиняясь им. Высшее благо Толстой видит в гармоническом «сопряжении» личной внутренней свободы с объективной, действующей в мире необходимостью. Человек становится удовлетворенным только тогда, доказывает мыслитель, когда вектор его поведения совпадает с действующей в мире высшей целесообразностью.

Л. Н. Толстой резко отрицательно оценивает индивидуалистическое

¹ Толстой в духе поиска И. Канта интерпретирует пространство и время как априорные, т. е. независимые от опыта формы чувственных созерцаний.

существование человека, жаждущего благополучия и наслаждения, воля которого служит эгоистическим страстям. С глубокой искренностью и убежденностью Толстой подвергает критике тех, кто страдает обостренным чувством телесного Я, связанным с «плотским» конечным существованием. Единственный путь «спасения» души человека Л. Н. Толстой полагает в готовности служить «всем» сознательно, беззаветно и бескорыстно. Только безусловное отречение от себя, только жертвенное служение «сыну человеческому» приносит вечное «спасение» душе, утверждает мыслитель.

Л. Н. Толстой призывает к «сопроявлению» личной воли с волею «отца», т. е. с осуществляющейся в мире необходимостью. «Я неизбежно погибну бессмысленною жизнью и смертью со всеми окружающими меня, если я не буду исполнять этой воли отца» [9. С. 295]. Только в исполнении этой воли «отца» мыслитель видел единственную возможность спасения. Воля же «отца», полагал он, предельно точно изложена в учении Христа и в его заповедях. «Я понял, — пишет Толстой, — что исполнение этих заповедей есть воля того начала всего, от которого произошла и моя жизнь» [9. С. 295].

Своеобразное решение в религиозной философии Л. Н. Толстого получает проблема смерти. Мыслитель доказывает, что настоящая причина смерти человека — существа, наделенного разумом и способностью к бескорыстной любви, — нравственная, а отнюдь не биологическая. «Человек, — настаивает мыслитель, — умирает только от того, что в этом мире благо его истинной жизни не может уже

увеличиваться, а не от того, что у него болят легкие, или у него рак, или в него выстрелили, или бросили бомбу» [9. С. 509]. Именно таков, утверждает Толстой, потаенный нравственный смысл происходящего с человеком перехода от жизни к смерти.

Смерть страшит только тех, пишет Л. Н. Толстой, кто «не видит, как бессмысленна и погибельна его личная одинокая жизнь, и кто думает, что он не умрет», тот же, кто полагает свою жизнь в возвышении в себе разума и любви понимает, что как телесное существо «я умру так же, как и все.., но моя жизнь и смерть будет иметь смысл и для меня и для всех» [9. С. 296]. Таким образом, нравственный смысл жизни Толстой распространяет и на смерть, и поэтому для него «человек умер, но его отношение к миру продолжает действовать на людей, даже не так, как при жизни, а в огромное число раз сильнее, и действие это по мере разумности и любовности увеличивается и растет, как все живое, никогда не прекращаясь и не зная перерывов» [9. С. 509].

Такой подход к проблеме жизни, смерти и бессмертия человека Толстой ясно выразил и в отношении к публикации Мадзини о бессмертии (1894), и в статье «О самоубийстве» (1890), и в «Зеленой палочке» (1905). Этот подход заключается в том, что пока есть жизнь в человеке, он может совершенствоваться и служить миру. Толстой подчеркивает, что служить миру человек может, только совершенствуясь, и совершенствоваться — только служа миру. Поэтому, если человек «живет, отрекаясь от личности для блага других, он здесь, в этой

жизни уже вступает в то новое отношение к миру, для которого нет смерти и установление которого есть для всех людей дело этой жизни» [9. С. 504].

Религиозно-философская концепция человека Л. Н. Толстого созвучна многим антропологическим положениям античной философии, философии эпохи Просвещения, немецкой классической философии, христианской философии. Она смыкается с различного рода философскими концепциями, которые образуют антропологическое направление современной западной философии. В XX в. одной из ведущих тем западной философии становится проблема человека, рассматриваемого как исходный пункт и центральный предмет всякого философствования. Это такие течения антропологического толка, как феноменология, персонализм, экзистенциализм, собственно философская антропология и другие. Роднит концепцию Толстого с этими философскими учениями то, что предметом тех и других философских исканий утверждается не бытие само по себе, не законы его фактического существования, а разъяснение и раскрытие смысла бытия человека. Решая проблему смысла бытия, и Толстой, и представители выше названных философских течений обращаются не к сфере объективно-научного, а к чистой субъективности как действующей первооснове всякой объективности. Именно обращаясь к субъективности, они находят основы свободной и творческой деятельности человека, его подлинного бытия.

В своих произведениях Л. Н. Толстой в определенной степени предвосхитил тот антропологический поворот, совершенный впоследствии современ-

ной западноевропейской философией, суть которого заключена в обращенности к человеку, познанию его сущности, определению его места в мире и жизненного призвания.

Есть в учении Толстого и «родственные» связи с восточной философской традицией. Л. Н. Толстой, как и древние философы Востока, ставил духовную сущность человека превыше всего. «Учения буддизма и стоицизма, как и еврейских пророков..., — писал он, — а также и китайские учения Конфуция, Лаотзе и мало известного Ми-ти, все возникшие почти одновременно, около 6-го века до рождения Христова, все одинаково признают сущностью человека его духовную природу, и в этом их величайшая заслуга» [21. С. 261].

Религиозная философия Л. Н. Толстого укоренена и в традициях русской философии, яркую характеристику которой дал А. Ф. Лосев, считавший, что в отличие от западноевропейской философии, базисом которой является — *ratio*, русская философская мысль «кладет в основание всего Логос». Русская самобытная философия, писал А. Ф. Лосев, «представляет собой непрерывающуюся борьбу между западноевропейским абстрактным *ratio* и восточно-христианским, конкретным, богочеловеческим Логосом и является беспрестанным, постоянно поднимающимся на новую ступень постижением иррациональных и тайных глубин космоса конкретным и живым разумом» [5. С. 73].

Следует особо отметить то, что у Л. Н. Толстого тайна культуры уходит в тайну личности. «Авторское право» на культуру у него целиком принадле-

жит человеку. Культура у Толстого выступает сферой реализации сущностных сил человека. Мыслитель разделяет идею И. Канта, состоящую в понимании морали как неотъемлемой части, ядра культуры. Толстой вслед за И. Кантом абсолютизирует нравственность, ставя знак равенства между понятиями «культурный» и «нравственный» человек.

Культура у Толстого неотделима от нравственности. «Все наши усовершенствования жизни, — пишет Л. Н. Толстой, — и железные дороги, и телеграфы, и всякие машины могут быть полезны для соединения людей, а потому и для приближения Царства Божия. Но горе в том, что люди увлеклись этими усовершенствованиями и думают, что если они настроят разных машин, то это приблизит их к Царству Божию. Это такая же ошибка, как та, какую сделал бы человек, если бы все пахал одну и ту же землю и ничего бы не сеял на ней. Для того чтобы все эти машины принесли свою пользу, нужно, чтобы люди усовершенствовали свою душу, воспитали бы в себе любовь. А без любви телефоны, телеграфы, летательные машины не соединяют, а, напротив, все больше и больше разъединяют людей» [15. С 67].

Нравственное самосовершенствование рассматривается Л. Н. Толстым одновременно, как дело, приводящее людей к единению с Богом и между собой, и как основание культуросозидающего процесса. Смысл жизни, по его определению, заключается в том, «чтобы установить Царство Божие на земле, т. е. заменять насильственное, жестокое, ненавистническое сожительство людей любовным и

братским» [13. С 170].

Во многих своих произведениях Л. Н. Толстой поясняет, что процесс внутреннего совершенствования, рост любви в личности не замыкает ее в себе, а, напротив, выводит ее за границы себя. По мысли Толстого, одинаково ошибается и не исполняет своего назначения тот, кто стремится к улучшению жизни людской, к установлению Царства Божия, не устанавливая его в себе, как и тот, кто стремится к такому личному совершенствованию, которое не имеет целью установление Царства Божия вне себя. Человек, считает мыслитель, поставлен в такие условия, что единственное для него, истинное, разумное благо состоит в стремлении к личному самосовершенствованию; личное же самосовершенствование таково, что оно достигается только тогда, когда человек признает себя орудием Бога для установления Его Царства. По убеждению Толстого, тут существует полное соответствие и гармония: «В той мере, в которой достигает человек внутреннего совершенства, в той мере устанавливает он Царство Божие и только в установлении Царства Божия он подвигается к внутреннему совершенству. Без сознания того, что усилие мое содействует установлению Царства Божия... не было бы жизни. И потому каждый из нас живет только в той мере, в которой он устанавливает Царство Божие вне себя и совершенствует себя внутри себя» [13. С 184].

Таким образом, на вопрос: как осуществляется нравственный и культурный прогресс, Толстой отвечает: совершенствованием личности, которое в то же время есть и совершенствование жизни общества. «Всякое истин-

ное просвещение и исправление себя неизбежно просвещает и исправляет других, вроде того, как загоревшийся огонь не может светить и согреть только тот предмет, который сгорает в нем, но неизбежно светит и греет вокруг себя, а светит и греет вокруг себя только тогда, когда сам горит» [13. С 203]. И это действие культурного, нравственного просвещения человека не может иметь пределов, не может остановиться на какой-либо ограниченной совокупности лиц и ограничиваться ею. Истинное просвещение объемлет всех, все человечество общим законом любви. Соединяет людей одно: «отношение к Богу и стремление к нему, потому что Бог один для всех, и отношение всех людей к Богу одно и то же. Хотят или не хотят признавать это, перед нами стоит один и тот же идеал высшего совершенствования, и только стремление к нему уничтожает разобщение и приближает нас друг к другу» [24. С 165].

В своих произведениях Толстой доводит принцип единения до логического предела. По его мысли, единение есть тот «ключ», который освободит людей от зла. Человечество, считает мыслитель, неминуемо должно пройти на пути к полному единению через различные относительные формы культурного, общественного прогресса. Направленность же культурного движения должна, по его мысли, определяться только абсолютным идеалом данным христианством. «Учение Христа, — пишет Толстой, — тем отличается от прежних учений, что оно руководит людьми не внешними правилами, а внутренним сознанием возможности достижения

божеского совершенства... Только стремление к этому совершенству отклоняет направление жизни человека от животного состояния к божескому настолько, насколько это возможно в этой жизни» [10. С 251].

Л. Н. Толстой верит в нравственный прогресс. По его мысли, нравственный прогресс неукоснителен, так как он обеспечен силою Высшей воли. И поэтому этот процесс совершается неуклонно и безостановочно. По этой причине мыслитель так категорически отрицает необходимость внешнего содействия нравственному развитию человечества. По мысли Толстого, изменять формы жизни людей, надеясь внешними средствами переориентировать мировоззрение людей, все равно, что перекладывать разными способами сырые дрова в печи, рассчитывая на то, что есть такое расположение сырых дров, при котором они загорятся. Все равно, считает Толстой, загорятся только сухие дрова, независимо от того, как они сложены. Проповедь общественного переустройства представляется Л. Н. Толстому равносильной тому, как если бы кто утверждал, что «людям не надо идти самим, своими ногами туда, куда они хотят и куда им нужно, но что под них подведется такой пол, по которому они, не идя своими ногами, придут туда, куда им нужно» [10. С 323]. Этому бессилию внешних изменений Толстой противопоставляет единственное действенное средство — внутреннее нравственное перерождение. Если, утверждает Толстой, жить в согласии со своим нравственным началом, голосом своей совести, то и будет достигнута та степень общественного благосостояния, которой желают люди. Самое главное,

без устали повторяет мыслитель, совершенствовать себя, воспитывать в себе чувство любви и заражать других людей любовью. Это — путь, не сомневается Толстой, идя по которому люди «наверное избавляются от своих страданий и наверное получают наибольшее внутреннее — духовное и внешнее телесное благо, и получают не одни какие-либо избранные, а все люди без всякого исключения» [10. С 323].

С разных сторон подходит Л. Н. Толстой к вопросу о путях истинного культурного прогресса, и вывод его каждый раз остается неизменным: личное совершенствование, приводящее к единению всех на религиозной основе. В этом и состоит, по убеждению Л. Н. Толстого, закон жизни человеческой. «Ищите Царствия Божия и правды Его (того, которое внутри вас), — пишет мыслитель, — и остальное, то есть все то практическое благо, к которому может стремиться человек, само собою осуществится» [24. С 139].

Л. Н. Толстой о религии, этике и культуре.

В статье «Религия и нравственность» Л. Н. Толстой утверждает: «Религия есть установленное человеком между собой и вечным бесконечным миром или началом и Первопричиной его известное отношение» [10. С 124]. И далее: «Сущность всякой религии состоит только в ответе на вопрос: зачем я живу и какое мое отношение к окружающему меня бесконечному миру» [10. С 117]. Из этого определения, по мысли Л. Н. Толстого, следует, что «если религия есть установленное отношение человека к

миру, определяющее смысл его жизни, то нравственность есть указание и разъяснение той деятельности человека, которая сама собой вытекает из того или другого отношения человека к миру» [10. С 124].

Толстой считает, что основных отношений к миру или началу его известно только три: «1) первобытно личное, 2) языческое общественное, или семейно-государственное и 3) христианское, или божеское» [10. С 117–118].

Из первого отношения к миру, пишет Толстой, «вытекают общие всем языческим религиям учения о нравственности, имеющие в своей основе стремление к благу отдельной личности и потому определяющие все состояния, дающие наибольшее благо личности и указывающие средства приобретения этого блага» [10. С 124]. Эпикурейская доктрина, магометанское учение с обещанием блага личности в загробной жизни, утилитаризм и отрицательное учение буддизма об отречении от мира являются производными от первого языческого отношения к миру.

Из второго отношения к миру, состоящего в признании общественного блага и подчинении ему личного, вытекают, по мысли Толстого, нравственные учения, требующие от человека служения той совокупности людей, благо которой признается целью жизни. По этому учению законным объявляется только то личное благо, которое «приобретается: всею тою совокупностью, которая составляет религиозную основу жизни» [10. С 124]. Греческое, римское, китайское, еврейское и первые христианские общества были основаны на таких обще-

ственных принципах. Семейная нравственность также основана на таком толковании общественного блага.

Из третьего, христианского отношения к миру, состоящего в «признании человеком себя орудием высшей воли для исполнения её целей» [10. С 124], произрастают, по мысли Толстого, все высшие известные человечеству нравственные учения: пифагорейское, стоическое, буддийское, браминское, даосское и христианское в его настоящем смысле. Л. Н. Толстой убежден, что деятельность человека, исповедующего «истинное» христианство, должна выражаться не в личном и общественном служении, а в отречении от личного, семейного и даже общественного блага. «Очень обычная ошибка, — пишет он, — полагать цель жизни в служении людям, а не в служении Богу. Только служа Богу, т. е. делая то, что Он хочет, можно быть уверенным в том, что не делаешь пустого, и нет невозможности выбора, кому служить» [19. С 144].

«Нравственность есть нечто постоянно развивающееся, растущее» [10. С 129], — утверждал Толстой. По его мнению, «жизнь человеческая движется, проходит, как жизнь отдельного человека, и каждый возраст имеет соответствующее ему жизнепонимание, и жизнепонимание это неизбежно усваивается людьми. Те люди, которые не усваивают соответствующего возрасту жизнепонимания сознательно, приводятся к этому бессознательно. То, что происходит с изменением взглядов на жизнь отдельных людей, тоже происходит и с изменением взглядов на жизнь народов и всего человечества. Если человек семейный продолжает

руководствоваться в своей деятельности ребяческим жизнепониманием, то жизнь его делается так трудна ему, что он невольно будет искать иного жизнепонимания и охотно усвоит то, которое свойственно его возрасту.

Подчеркивая неразрывность религии и нравственности, Толстой критикует тех мыслителей, которые, отделяя религию от нравственности, проповедуют подчинение личного блага общественному. Вступая в полемику с представителями эволюционной теории, мыслитель демонстрирует противоречие между выводами этой доктрины и основным ее принципом — борьбы за существование. Л. Н. Толстой утверждает, что если правильна эволюционная теория, согласно которой наиболее приспособленный остается жить, тогда борьба должна происходить либо между людьми и животными, либо в самом обществе между людьми, различными семьями, родами и нациями. В таком случае, делает вывод Толстой, тот общественный прогресс, на который указывают эволюционно мыслящие философы, на самом деле являет собой лишь безнравственную борьбу.

Л. Н. Толстой убежден в ложности самой попытки объяснения нравственных явлений с помощью закона эволюции. Борьба людей друг с другом, их объединение для достижения победы в противостоянии с себе подобными не может рождать нравственное сознание. Он пишет: «Если же спасаются слабые в и семье, и в государстве, то никак не от государственного соединения, а оттого, что в людях, соединенных в семьи и в государства, есть самоотвержение и любовь. Если вне

семьи из двух детей выживает только the fittest, а в семье, у доброй матери, останутся жить оба, то это произойдет совсем не от соединения людей в семью, а оттого, что у матери есть любовь и самоотвержение» [10. С 130].

Ошибкой следует считать, по мысли Толстого, и то, что социальный прогресс рождает в людях нравственное отношение к жизни. Утверждать, говорит он, что социальный прогресс производит нравственность, все равно что утверждать, что постройка печей производит тепло. Тепло происходит от солнца; печи же производят тепло только тогда, когда в печи положены дрова. Точно так же и нравственность происходит от религии [10. С 131].

Назвать действительно нравственным, настаивает Л. Н. Толстой, можно только того, кто служит Богу, потому что, служа Богу, человек проникается любовью, а любовь — Божеское начало. Для Толстого проблема любви — это кардинальная проблема человеческого существования. С помощью понятия любовь Толстой объясняет сущность духовного роста человека, своеобразие разрешения им экзистенциальных вопросов, достижения полноты творческих, нравственных, эмоциональных сил и цельности своей личности. Любовь в философии — это способ бытия, жизнетворчество. Силою любви человек преодолевает отчужденность от мира, разобщенность с другими людьми и встраивается в целостность универсума.

Говоря об этом ключевом для жизни человека феномене, Толстой подчеркивает, что его понимание любви проистекает из христианского учения, которое «признает любовь и к себе, и

к семье, и к народу, и к человечеству, и ко всему живому и неживому, признает необходимость бесконечного расширения любви» и которое показывает то, что источник «любви не вне себя, а в себе же самом, в своей личности, но личности божеской» [10. С 256]. Согласно христианскому учению, пишет Толстой, любовь не необходимость, а существенное свойство души человека. Человек не может не любить. Смысл жизни и заключается в том, чтобы любить Бога, как начало всего во всем. Именно такое понимание любви и использовалось Толстым для рассмотрения проблем нравственного развития человека и человечества.

Изучая религии мира, Л. Н. Толстой пришел к выводу, что «истинное» христианство в своих основных положениях не противоречит индуизму, конфуцианству, даосизму, иудаизму, буддизму, магометанству. Суть сходства Толстой видел в следующем: «Бог, начало всего; что в человеке есть частица этого божественного начала, которую он может уменьшить или увеличить в себе своею жизнью; что для увеличения этого начала человек должен подавлять свои страсти и увеличивать в себе любовь; и что практическое средство достижения этого состоит в том, чтобы поступать с другими так же, как хочешь, чтобы поступали с тобою» [10. С 42].

В письме от 27 июля 1909 года к художнику Яну Стыке Толстой, подтверждая эту свою мысль, писал: «Учение Иисуса для меня только одно из прекрасных и великих учений, переданных нам от древности египетской, еврейской, индусской, китайской и греческой. Два великих принципа

Иисуса: любовь к богу, т. е. к абсолютному совершенству, и любовь к ближнему, т. е. ко всем людям без всякого различия, исповедовались... с различных точек зрения всеми мудрецами мира... Религиозная и нравственная истина всегда и везде одна, и я стараюсь постигать ее везде, где нахожусь, без всякого пристрастия к христианству» [22. С 43–44].

По мнению Толстого, высшие идеалы жизни человека — идеалы добра и справедливости — прошли длинный путь исторического развития. Отраженные, как самое существенное во всех религиях мира, эти идеалы стали нравственным базисом сознания человечества. Развивая эту идею, мыслитель пишет, что «вся жизнь человеческая не имеет иной цели как... уяснение, утверждение, упрощение и общедоступность нравственной истины» [8. С 208], а деятельность человеческого сообщества как достойный результат имеет уяснение нравственных законов. Толстой считал, что путь человечества к этим высоким нравственным ориентирам состоял из ряда этапов. Отдельный человек, полагал он, так же, как и человечество в целом, поднимается в своем нравственном развитии по ступеням.

Исследуя духовное наследие прошлого и настоящего, Толстой пришел к выводу, что религиозное сознание общества постоянно развивается, что «религии, как и все живое, имеют свойство рождаться, развиваться, стареться, умирать, вновь возрождаться и возрождаться всегда в более совершенной, чем прежде, форме» [10. С 21]. Божественный закон жизни, утверждает он, не может измениться,

но «люди могут все яснее и яснее и понимать его, и научиться тому, как в жизни исполнять его» [15. С 19].

Движение совершенствующегося универсального религиозного сознания является, по мысли Л. Н. Толстого, сущностью единства мирового исторического процесса. Говоря о развитии религиозного сознания как о процессе неотвратимом, Толстой использовал метафору высвобождения птенца из скорлупы и превращения его в зрелую птицу, которая при всем желании не сможет вернуться в свой первый дом.

Выражая мысль о неотвратимости поступательного развития человечества, Л. Н. Толстой писал, что свобода состоит не в том, чтобы «совершать произвольные поступки», а в том, чтобы, исповедуя истину, «сделаться свободным и радостным деятелем вечного и бесконечного дела, совершаемого Богом или жизнью мира». Не признавая эту истину, человек, настаивает Толстой, может сделаться только рабом жизни и быть «насилено и мучительно влекомым туда, куда он не хочет идти» [10. С 409].

Человек, по мысли Толстого, свободен только в своем духовном росте. Только видя смысл своей жизни в исповедовании открывающейся ему истины (разумной веры), человек совершает дела, имеющие бесконечное, ничем не ограниченное значение [10. С 410]. Опираясь на такое видение, Толстой приходит к заключению: «Люди приближаются к Царству Божию, то есть к доброй и счастливой жизни, только усилиями каждого отдельного человека жить доброй жизнью» [15. С 270].

Концепция культуры Л. Н. Толстого базируется на фундаменте его религиозно-философского учения. Качественной мерой культуры, ее мерилом и критерием Л. Н. Толстой объявляет самосовершенствование и самореализацию личности в контексте общественной жизни.

Л. Н. Толстой не принимал современной ему культуры, так как она не выдерживала проверки этим критерием. Все то, что в этой культуре не соответствовало требованиям нравственной природы человека, он подверг сокрушительной критике. Мыслитель верил, что будущее человечества будет связано со строительством людьми единого культурного пространства, скрепами которого станут единые для всех нравственные императивы.

Непреложным условием гуманизации общества, считал Л. Н. Толстой, выступает осознание людьми того непреложного факта, что мир един и все элементы его взаимосвязаны. И потому истинная гуманистическая культура может быть построена только на высоконравственных, высокодуховных основаниях, сцепляющих мир в это единое целое.

Л. Н. Толстой о деятельности учителя. Во второй половине XIX — начале XX в. отечественная философско-педагогическая мысль, следуя традиции, заложенной еще в 60-е годы, задачу формирования личности учащегося рассматривала в качестве приоритетной. Деятельность учителя по развитию нравственных характеристик личности ученика считалась более важной, чем деятельность по развитию его интеллектуальных способностей. Утверждалось, что разработка научных основ нравственного воспитания не должна отставать от разработки научных основ обучения. «Воспитать в человеке

нравственные стремления, сделать его неутомимым борцом за нравственные идеалы, так чтобы вся жизнь его служила живым воплощением этого идеала, — писал К. Н. Вентцель, — самое трудное и вместе с тем...самое важное дело в области воспитания. Воспитание физическое и умственное играют по отношению к нравственному, можно сказать, только чисто служебную роль. И между тем нигде не сделано так мало и в смысле теоретического изучения и в смысле практического применения, как в области нравственного воспитания. Это и понятно — задача нравственного воспитания, захватывающая всю жизнь человека, с его как животными физиологическими потребностями, так и с высшими духовными интересами, несравненно обширнее и сложнее тех задач, разрешение которых составляет главное содержание трактатов о физическом или умственном воспитании» [1. С. 1].

Такое понимание главной задачи формирования личности диктовало ученым, педагогам первоочередное требование — разработать теоретические основы нравственного воспитания. Констатируя недостаточную теоретическую разработанность основ нравственного формирования личности, ученые основную причину этого явления связывали со сложностью самого объекта изучения. «...Нравственное воспитание, — отмечал Л. Е. Оболенский, — как наука, отстало не только от медицины, но даже и от научной разработки умственного воспитания». И это отнюдь не случайно, утверждал он, ведь «интеллектуальная сторона человека не так сложна и запутана, как его моральная

сторона; логика мысли определеннее, яснее, проще, чем логика чувствований и эмоций, иногда неуловимая вследствие своей сложности, запутанности и способности изменяться при малейших влияниях» [6. С. 78–79].

Определяя сущность нравственности и решая вопрос о целях и задачах нравственного воспитания, ученые исходили из того, что поскольку человек живет в обществе, то и наиболее полно реализовать свой жизненный потенциал он может только в нем. Из этого следует, утверждали они, что существует объективная необходимость формирования общественной, а не эгоистической направленности каждой личности. Это означает, что стремление человека к общему благу, его любовь к ближнему должны выступать в качестве критериев оценки нравственного развития личности. Поэтому главная задача нравственного воспитания — научить ребенка устанавливать правильную иерархию нравственных устремлений, осознавать цели своих действий, направлять их на установление гармонии между личным и общественным. «Установление гармонии между своей жизнью и жизнью остального человечества — цель, составляющая высшую задачу нравственности» [1. С. 9], — подчеркивал К. Н. Вентцель.

В деле нравственного воспитания учащихся, считали отечественные теоретики педагогики, определяющую роль играет не столько правильно организованная деятельность учителя, сколько его личностные качества. «Личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, — утверждал П. Ф. Каптерев. Те или

другие свойства его могут повышать или понижать воспитательное влияние обучения» [4. С. 595]. Одним из таких свойств, согласно мнению отечественных педагогов, выступает постоянное самосовершенствование, работа учителя над собственным развитием. «Нет ничего хуже учителя, пришедшего к несчастной мысли, что он сам достаточно уже учен и развит, ...что отныне его задача просвещать только других, а не самого себя, — подчеркивал П. Ф. Каптерев. — Между таким учителем и учениками неизбежно разрывается та невидимая, духовная связь, которая в истинной, настоящей школе соединяет их воедино, сродняет и сдружает их, — потребность развития и работа над своим образованием» [4. С. 600].

Позиция Л. Н. Толстого по вопросам: определения сущности нравственного воспитания, влияния личности учителя на его успешность, являясь во многом созвучной гуманистическому пафосу отечественной педагогической мысли второй половины XIX — начала XX в., содержит в себе ряд существенных отличительных черт.

Для Л. Н. Толстого воспитание есть «воздействие на сердце тех, кого мы воспитываем». Воздействовать же на сердце тех, кого воспитываешь, утверждает он, «можно только гипнотизацией, заразительностью примера». «Ребенок увидит, — пишет мыслитель, — что я раздражаюсь и оскорбляю людей, что я заставляю других делать то, что сам могу сделать, что я потворствую своей жадности, похотям, что я избегаю труда для других и ищу только удовольствия, что я горжусь и тщеславлюсь своим положением, говорю про других злое, говорю за глаза

не то, что говорю в глаза, притворяюсь, что верю тому, во что не верю, и тысячи и тысячи таких поступков или поступков обратных: кротости, смирения, трудолюбия, самопожертвования, воздержания, правдивости, и заражается тем или другим во сто раз сильнее, чем самыми красноречивыми и разумными поучениями». «И потому, — делает вывод Л. Н. Толстой, — все или 0,999 воспитания сводится к примеру» [12. С. 12].

Учатся и воспитываются дети, считает мыслитель, только благодаря заразительности примера, в состоянии, которое он называет «первой степенью гипноза». Все, чему обучают детей, пишет Толстой, «от молитв и басен до танцев и музыки, — все это сознательное внушение; все то, чему независимо от нашего желания подражают дети, в особенности в нашей жизни, в наших поступках, есть бессознательное внушение. Сознательное внушение — это обучение, образование, бессознательное — это пример, воспитание в тесном смысле, или... просвещение» [12. С. 17].

Внушаемость детей отдаёт их в полную власть взрослых. И поэтому, настаивает отечественный философ, «нельзя быть достаточно внимательным» к тому, что и как внушается им. Мыслитель констатирует, что на разработку основ сознательного внушения — обучения в обществе направляются практически все силы, бессознательное же внушение — воспитание, «вследствие того, что наша жизнь дурна», находится в пренебрежении. «В воспитании всегда, везде, — пишет Толстой, — у всех была и есть одна ошибка: хотят воспитывать разумом, одним разу-

мом, как будто у ребенка только и есть один разум. И воспитывают один разум, а все остальное, то есть все главное, идет, как оно хочет. Обдумают систему воспитания разумом опять, и по ней хотят вести все, не соображая того, что воспитатели сами люди и беспрестанно отступают от разума. В школах учителя сидят на кафедрах и *не могут* ошибаться. Воспитатели тоже становятся перед воспитанниками на кафедру и стараются быть непогрешимыми» [28. С. 122].

Мыслитель настаивает на том, что воспитание, бессознательное внушение «есть самое важное» [12. С. 18]. Для того же, утверждает он, чтобы воспитание было нравственным, необходимо воспитателю самому жить нравственной жизнью. Только в этом случае, настаивает отечественный педагог, личный пример учителя становится мощным воспитательным фактором. «Чтобы воспитывать хорошо, — пишет Л. Н. Толстой, — надо жить хорошо перед теми, которых воспитываешь» [28. С. 14]. Главной же чертой «хорошей жизни» человека, согласно воззрениям русского философа, является его стремление к совершенствованию в любви. «Вот это самое если есть в воспитателях и если этим заразятся дети, то воспитание будет не дурное» [28. С. 18].

«Воспитание представляется сложным и трудным делом, — пишет Толстой, — только до тех пор, пока мы хотим, не воспитывая себя, воспитывать своих детей или кого бы то ни было. Если же поймешь, что воспитывать других мы можем только через себя, то упраздняется вопрос о воспитании и остается один вопрос жизни:

как надо самому жить? Потому что не знаю ни одного действия воспитания детей, которое не включалось бы в воспитание себя. Как одевать, как кормить, как класть спать, как учить детей? Точно так же, как себя. Если отец, мать одеваются, едят, спят умеренно и работают и учатся, то и дети будут то же делать» [28. С. 11].

Мыслитель считает, что для достижения положительных успехов в деле нравственного просвещения учащихся воспитателю следует придерживаться двух основных правил: «самому не только жить хорошо, но работать над собой, постоянно совершенствуясь, и ничего не скрывать из своей жизни от детей». Толстой подчеркивает, что «лучше, чтобы дети знали про слабые стороны» своих воспитателей, чем то, чтобы они чувствовали, что у них есть скрытая и показная жизнь. Отечественный мыслитель был против старой педагогической догмы, согласно которой воспитание возможно только на положительных примерах, а отрицательное в жизни и людях — лишь развращает и нравственно уродует людей. По его мнению, практика наглядно демонстрирует, что нравственно воспитывает не только положительное, но и отрицательное. Рассуждая в своем дневнике на эту тему, Л. Н. Толстой 23 июня 1903 года записывает: «Я очень дурной по свойствам человек, очень туп к добру, и потому мне необходимы большие усилия, чтобы не быть совсем мерзавцем... Юрий Самарин как-то очень хорошо сказал, что он — прекрасный учитель математики, потому что очень туп к математике. Я — совершенно то же в математике, но главное, то же в деле добра — очень

туп, и потому не совсем дурной, — нет, смело скажу: хороший учитель» [26. С. 180—181]. Русский педагог не видел в этом никакого парадокса нравственного воспитания. Хорошим учителем нравственности, считал он, может быть и дурной человек, но только при одном условии — он должен делать усилия добра. Кроме того, безобразное и нравственно уродливое вызывает как в ребенке, так и во взрослом чувство отвращения, ведь в них Богом вложено нравственное чувство, в них пульсируют силы добра.

Практически все трудности нравственного воспитания, утверждает отечественный педагог, проистекают из-за того, что сами воспитатели не только не ликвидируют своих недостатков, «но, даже не признавая их недостатками, оправдывая их в себе, хотят не видеть этих недостатков в детях» [12. С. 11]. Это и приводит, по мнению мыслителя, к тому, что в современном мире вместо воспитания с детьми ведется борьба. А педагогика, теряя разумные основания, становится наукой о том, «каким образом, живя дурно, можно иметь хорошее влияние на детей». Л. Н. Толстой отрицает за такой педагогикой нравственные начала и сравнивает ее с псевдомедициной, которая учит как, «живя противно законам природы, все-таки быть здоровым» [12. С. 15].

Воспитание, с точки зрения мыслителя, есть «последствие жизни». Обыкновенно предполагается, пишет Л. Н. Толстой, что люди известного поколения знают, каким должны быть люди вообще, и потому могут их готовить к такому состоянию. Это совершенно несправедливо, утверждает он,

люди, во-первых, не знают, какими должны быть люди, могут в лучшем случае знать только идеал, к которому им свойственно стремиться; во-вторых, люди, воспитывающие сами, никогда не готовы, не воспитаны, а сами, если они не мертвы, движутся и воспитываются. И поэтому, заключает Толстой, все воспитание сводится к тому, чтобы самому жить хорошо, т. е. самому двигаться, воспитываться [12. С. 14–15]. «Все воспитание состоит в большем и большем сознании своих ошибок и исправлении себя от них» [12. С. 12]. Только этой деятельностью самовоспитания, по мнению Толстого, «люди влияют на других» [12. С. 15].

«От воспитания, — пишет Л. Н. Толстой, — обыкновенно требуют и слишком много и слишком мало. Требовать того, чтобы воспитываемые выучились тому-то и тому-то, образовались, как мы разумеем образование, — это невозможно, так же невозможно и то, чтобы они сделались нравственными, как мы разумеем это слово. Но совершенно возможно то, — настаивает он, — чтобы не быть самому участником в развращении детей..., а всею своею жизнью по мере сил своих воздействовать на них, заражая их примером добра» [12. С. 12].

Согласно точке зрения Л. Н. Толстого, «школьное дело» тогда будет «одним из самых полезных дел», а не «самым пустяшным, вредным и дурным», когда учитель будет по мере сил

своих и примером, и словом «внушать детям истинно нравственные, основанные на религиозных христианских началах, убеждения и привычки» [25. С. 156]. Для того же, чтобы воспитывать словом и делом детей на истинных нравственных ценностях, учитель должен знать, в какой последовательности и как должна выстраиваться эта деятельность. Для духовной жизни, подчеркивает Толстой, соблюдение этого правила имеет принципиальное значение. Ведь отступление от него лишает человека самого главного — блага самосовершенствования и удаляет его от самого важного — ведения доброй жизни.

«Правильная последовательность приобретения добрых качеств, — считает мыслитель, — есть необходимое условие движения к доброй жизни». И поэтому, утверждает он, «всегда всеми учителями человечества предписывалась людям известная, неизменная последовательность приобретения добрых качеств» [23. С. 58].

Внушение детям словом духовно возвышающих человека истин самим Толстым осуществлялось в форме бесед с ними по нравственным вопросам. В полном соответствии со своими представлениями о этапности и последовательности духовно-нравственного становления человека мыслитель выделял «около 20» разделов — тем, по которым и вел «преподавание детям нравственности»².

² В статье «Беседы с детьми по нравственным вопросам» Л. Н. Толстой писал: «Собрав выраженные разными мыслителями нравственные истины и изложив их доступным... языком, я разделил их на отделы и каждый день читал детям по одной мысли из одного... отдела и, прочтя, просил их повторить своими словами прочитанное, разъясняя непонятное и отвечая на вопросы, вызванные чтением. Отделов таких у меня составилось около 20. Я говорю около 20 потому, что я не вполне остановился на числе отделов — то прибавлю, то убавлю их» (Полн. собр. соч. — Т. 37. — С. 31.).

В качестве главных тематических разделов Толстой выделял следующие: «1) Бог. 2) Жизнь в воле Бога. 3) Человек — сын Бога. 4) Разум. 5) Любовь. 6) Самосовершенствование. 7) Усилие. 8) Мысли. 9) Слова. 10) Поступки — дела. 11) Соблазны внутренние. 12) Соблазны внешние. 13) Смирение. 14) Самоотречение. 15) Непротивление. 16) Жизнь в настоящем. 17) Смерть. 18) Жизнь — благо. 19) Вера» [17. С. 31–32].

Л. Н. Толстой особо заострял внимание в своем творчестве на вопросе нравственной ответственности учителя за содержание воспитательной деятельности. «Великий грех людей, взявшихся за дело образования, просвещения и совершающих «ужасное зло обмана» по отношению к детям, которые даже не могут «представить себе повода, для какового могли бы старые люди обманывать их», состоит по мысли Толстого, в том, что внушенная в «правдивые сердца» детей «коварная ложь» извращает всю их последующую жизнь [25. С. 159].

Высокая восприимчивость вечных религиозных истин детьми связана, по мнению Толстого, далеко не только с психологическими особенностями их развития. «Мы думаем, — пишет он, — что душа ребенка — чистая доска, на которой можно написать все, что хочешь. Но это неправда, у ребенка есть смутное представление о том, что есть то начало всего, та причина его существования, та сила, во власти которой он находится, и он имеет то самое высокое, неопределенное и не выразимое словами, но сознаваемое всем существом представление об этом начале, которое свойственно

разумным людям...У ребенка есть смутное и верное представление о цели этой жизни, которую он видит в счастье, достигаемом любовным общением людей...У всякого ребенка есть и сознание того, что обязанности человека очень сложны и лежат в области нравственной» [20. С. 265].

В. В. Зеньковский в книге «Русская педагогика в XX веке» (1960) утверждает, что, начиная с К. Д. Ушинского, в русской педагогической науке возобладало преклонение перед внутренней природой ребенка, верой в чистые силы детской души. Такое понимание сущности детской души восходит, по мнению религиозного философа и педагога, к учению Ж.-Ж. Руссо о «радикальном добре» детской природы. Считая учение Ж.-Ж. Руссо о «радикальном добре» детской природы таким же односторонним, как и учение И. Канта о «радикальном зле» человеческой природы, В. В. Зеньковский предлагает совместить оба этих учения, объединив их с христианским учением о человеке как образе Божием и учением о греховности человека. Именно с этих позиций В. В. Зеньковский и критиковал взгляды Л. Н. Толстого на воспитание, видя в них преклонение перед природными силами детской души. Невозможно, считал он, совместить в теории воспитательного процесса принципы служения добру и самосовершенствования личности с принципом «непротивления злу силой». Критику воззрений Л. Н. Толстого на сущность воспитания В. В. Зеньковским нельзя считать в полной мере справедливой, так как яснополянский педагогом в 1880–1910 гг.

специально разрабатывается учение о духовном росте человека, его нравственном самосовершенствовании как последствиям преодоления грехов (имеющих природную, т. е. врожденную обусловленность), соблазнов и суеверий. Подтверждением этому является, к примеру, итоговый труд Л. Н. Толстого «Путь жизни», в котором 15 глав из 31 посвящены вопросам борьбы с грехами, соблазнами и суевериями. В статье «Беседы с детьми по нравственным вопросам» (1907) проблеме воздержания от совершения злых дел также отведено Толстым несколько отделов.

Только при «разумном», религиозно-нравственном основании, подчеркивает Толстой, образование (сознательное внушение) становится тем, чем оно должно являться — самым действенным средством одухотворения и гармонизации личной и социальной жизни людей. В противном случае, образование, утверждает отечественный мыслитель, становится не чем иным, как нагромождением «пустых, случайных, ненужных знаний, называемых наукой, которые не только не полезны, но приносят величайший вред людям, скрывая от них необходимость одних нужных человеку знаний» [25. С. 67].

Рассуждая о совершенном образовании, мыслитель проводит аналогию между ним и сферой, из центра которой выходит бесконечное количество радиусов, могущих до бесконечности быть удлиненными. Совершенство образования, считает Толстой, достигается не тем, чтобы «учащиеся усвоили очень многое из случайно избранной области знания, а тем, чтобы, во-

первых, из бесконечного количества знаний прежде всего были переданы учащимся знания о самых важных и нужных предметах, а во-вторых, тем, чтобы знания эти были доведены до относительно одинаковой степени, так чтобы преподаваемые знания, подобно одинаковой длины и одинаково равномерно друг от друга отделенным радиусам, определяющим сферу, составляли гармоничное целое» [25. С. 64].

Согласно точке зрения Л. Н. Толстого, если образование станет полностью свободным и будет выстраиваться на религиозно-нравственном фундаменте, то все остальные знания распределяться так, «как это им свойственно, сообразно тем условиям, в которых будет находиться то общество, в котором будут преподаваться и восприниматься знания» [25. С. 69].

В 1901 г. Толстой в письме к П. И. Бирюкову изложил свои мысли об организации свободной школы. «Образование, — пишет он, — ...есть не что иное, как передача того, что думали самые умные люди. Умные же люди думали всегда в трех разных направлениях... 1) философски, религиозно о значении своей жизни — религия и философия; 2) опытно, делая выводы из известным образом обставленных наблюдений, — естественные науки: механика, физика, химия, физиология; 3) думали математически, делая выводы из положений своей мысли, — математика и математические науки». Толстой считает, что «все эти три рода наук — настоящие науки». Нельзя, пишет он, «подделаться под знание их», и не может быть в них «полузнания — знаешь или не знаешь». Все эти три рода наук, по

его мнению, «космополитичны — все они не только не разъединяют, но соединяют людей. Все они, утверждает Толстой, «доступны людям и удовлетворяют критерию братства людей».

Л. Н. Толстой, помимо выделения трех родов наук, выделяет еще и три способа передачи их. «Первый способ передачи — самый обычный — слова. Но слова на разных языках, и потому является еще наука — языки, опять соответствующая критерию братства людей... Второй способ — это пластическое искусство, рисование и лепка, наука о том, как для глаза передать то, что знаешь, другому. И третий способ — музыка, пение — наука, как передать свое настроение, чувство.

Выделение Л. Н. Толстым из «трех способов передачи» содержания «настоящих наук» двух, непосредственно связанных с искусством (рисование, лепка, музыка, пение), не является случайным. Это объясняется самобытным пониманием Толстым сущности соотношения между понятиями — Истина, Добро и Красота. Изучив множество философских и специальных эстетических работ, Л. Н. Толстой приходит к выводу, что «добро, красота и истина ставятся на одну высоту и все эти три понятия признаются основными и метафизическими». По мнению же Толстого, «в действительности нет ничего подобного». Нельзя, утверждает он, считать однопорядковыми понятия «добро» и «красота». «Добро, — пишет он в трактате «Что такое искусство?» (1897–1898 гг.), — есть вечная, высшая цель нашей жизни. Как бы мы ни понимали добро, жизнь наша есть не что иное, как стремление к добру,

т. е. к Богу» [25. С. 78–79]. Красота же, по его мнению, «есть не что иное, как то, что нам нравится». Не бывает, утверждает мыслитель красоты «нравственной и духовной». Потому, что красота нравственная и духовная — это «не что иное, как добро». Истина рассматривается Толстым как «соответствие выражения с сущностью предмета и потому есть одно из средств достижения добра». «С красотой же истина не имеет даже ничего общего и большею частью противоположна ей, потому что истина, большей частью разоблачая обман, разрушает иллюзию, главное условие красоты». Что касается отношения красоты и добра, то заключение русского философа вполне определено: «Чем больше мы отдаемся красоте, тем больше мы удаляемся от добра» [25. С. 79]. Для демонстрации обратно пропорционального отношения между эстетическим и этическим Л. Н. Толстой прибегает к образному сравнению. «Эстетическое и этическое, — пишет он, — два плеча одного рычага: насколько удлиняется и облегчается одна сторона, настолько укорачивается и тяжелеет другая сторона. Как только человек теряет нравственный смысл, так он делается особенно чувствителен к эстетическому» [19. С. 150]. Толстой формулирует ряд критериев для определения истинного эстетического произведения. Эти критерии требуют от произведения: 1) правильного, т. е. нравственного, отношения автора к предмету, 2) ясности изложения или красоты формы, что одно и то же, 3) искренности, т. е. непритворного чувства любви или ненависти к тому, что изображает художник» [25. С. 4]. Из

этого следует, что для Л. Н. Толстого истинное эстетическое произведение — это синтез добра, красоты и истины: добра (нравственного отношения автора к предмету), красоты (ясности изложения или формы), истины (искренности выражения чувств художника). Именно это и объясняет, почему при отборе «способов передачи» учащимся содержания «настоящих наук» отечественный мыслитель отводит доминирующее место способам, непосредственно связанным с искусством (из трех основных способов трансляции данных «настоящих наук» Л. Н. Толстой выделяется два).

Кроме этих шести «отраслей преподавания» (1 — религия и философия; 2 — механика, физика, химия, физиология; 3 — математика; 4 — языки; 5 — рисование, лепка; 6 — музыка и пение), по мнению Толстого, в образовательный процесс «должен быть введен еще седьмой: преподавание мастерства, и опять соответствующее критерию братства, т. е. такое, которое всем нужно, — слесарное, малярное, плотничное, швейное...». В целом, по мысли Толстого, весь процесс преподавания «распадается на семь предметов». Полная свобода обучения должна позволить, считает мыслитель, каждому учащемуся самостоятельно решить, «какую часть времени употребить на каждый, кроме обязательного труда для своего обслуживания» [20. С. 65–66].

Л. Н. Толстой утверждал, что приобщение учащихся к «ручному труду» является обязательным условием их нравственного воспитания. Ручной труд он считал самым простым и естественным» приложением

нравственного правила: «Как можно меньше заставлять других служить себе и как можно больше самому служить другим. Требовать от других как можно меньше и давать другим как можно больше» [28. С. 92]. Для Толстого введение «ручного труда» в образовательный процесс выступало обязательным требованием еще и по той причине, что главный недостаток, современного ему общества состоял, по его мнению, в «освобождении себя от этого труда и в пользовании, без всякой взаимности, трудом бедных, невежественных, несчастных классов, являющихся рабами, подобными рабам древнего мира» [28. С. 92].

Толстой особо настаивает на том, что только при полной свободе можно: 1) «вести лучших учеников до тех пределов, до которых они могут идти», 2) избежать такого обычного явления, как «вызывание отвращения к предметам, которые в свое время и свободно были бы любимы», 3) «узнать, к какой специальности какой ученик имеет склонность». А самое главное, с точки зрения Л. Н. Толстого, это то, что только свобода не нарушает воспитательного влияния. «А то, — пишет он, — я буду говорить ученику, что не надо в жизни насилия, а над ним буду совершать самое тяжелое умственное насилие» [20. С. 66–67].

Подводя итог своим рассуждениям о свободной школе, отечественный мыслитель делает вывод: для педагогов, всерьез занятых вопросами образования, «главная» забота «может и должна состоять прежде всего в том, чтобы выработать соответственное нашему времени религиозное и нравственное учение и, выработав таковое,

поставить его во главе образования» [25. С. 69].

Учитывая то, что для Л. Н. Толстого суть религиозного учения сводится к ответам на вопрос о смысле человеческой жизни, а нравственного учения как этот смысл реализовывать, то становится очевидным, что роль образования педагог видел, в первую очередь, в развитии духовных сущностных сил ребенка, а не в передаче ему некоторой суммы знаний. В своих педагогических трудах он подчеркивает, что человека нельзя научить смыслу его жизни, так как смысл жизни может быть только понят, нельзя человека «научить уму», но вполне возможно научить его понимать. Из этого следует, что для Л. Н. Толстого истинное образование заключено не в том, чему человека учат, а в том, что он в этом понял. Именно поэтому образовательный процесс, согласно воззрениям русского мыслителя, должен быть сориентирован на понимание и учебного материала, и других людей, и, самое главное, самого себя. Учитель при такой организации образовательного процесса является

не просто транслятором знаний (религиозных, нравственных, научных), он выступает как живое их воплощение. При таком образовательном процессе, считает Л. Н. Толстой, учитель не должен выполнять контрольные функции, так как их реализация сводит на нет радость познания учеников, мешает свободному постижению ими духовно-нравственных истин. Образовательный процесс, сориентированный на понимание, по мнению отечественного педагога, предполагает также решительное изменение традиционных, носящих зачастую искусственный характер форм взаимодействия учителя и ученика. Только в рамках естественного общения, утверждает он, может быть достигнут максимальный эффект понимания. И отнюдь не случайно яснополянский педагог прибегал в работе с детьми к такой форме организации занятий, как сократические беседы³. В целом же, по твердому убеждению гениального педагога, основная задача учителя в свободной школе должна состоять в воспитании духовности, человечности в человеке.

Список литературы

1. Вентцель, К. Н. Основные задачи нравственного воспитания / К. Н. Вентцель // Вестник воспитания. — 1896. — № 2.
2. Гольденвейзер, А. Б. Вблизи Л. Н. Толстого / А. Б. Гольденвейзер. — М. : Государственное издательство художественной литературы, 1959. — 488 с.
3. Зеньковский, В. В. История русской философии: В 2 т. / В. В. Зеньковский. — Л. : ЭГО, 1991. — Т. 1 (2). — 269 с.

4. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. — М. : Педагогика, 1982. — 703 с.
5. Лосев, А. Ф. Русская философия / А. Ф. Лосев // Очерки истории русской философии. — Свердловск, 1991. — 592 с.
6. Оболенский, Л. Е. Нравственность у детей и нравственное воспитание / Л. Е. Оболенский // Русская школа. — 1896. — № 16.

³ См. статью Л. Н. Толстого «Беседы с детьми по нравственным вопросам» (Толстой Л. Н. Полн. собр. соч. — Т. 37).

7. Смысл и назначение истории... / Перевод с немецкого: М. И. Левина. — М.: «Политиздат», 1991. — 527 с.
8. Толстой, А. Н. Собрание сочинений. В 20 т. / А. Н. Толстой. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1960. — Т. 16. — 346 с.
9. Толстой, А. Н. Избранные религиозно-философские произведения / А. Н. Толстой. — М.: Новости, 1992. — 444 с.
10. Толстой, А. Н. Избранные философские произведения / А. Н. Толстой; Сост., авт. вступ. ст. Н. П. Семькин. — М.: Просвещение, 1992. — 527 с.
11. Толстой, А. Н. Круг чтения: Избранные, собранные и расположенные на каждый день Львом Толстым мысли многих писателей об истине, жизни и поведении. Т. 1 / Толстой Лев Николаевич. — М.: Политиздат, 1991. — 480 с.
12. Толстой, А. Н. Мысли о воспитании / А. Н. Толстой // Собр. соч.: В 24 т. — М.: Издание Т-ва И. Д. Сытина, 1913. / Под ред. П. И. Бирюкова. — Т. 14. — 234 с.
13. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений: В 24 т. / А. Н. Толстой. — М., 1913. — Т. 18. — 481 с.
14. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений: В 24 т. / А. Н. Толстой. — М., 1913. — Т. 23. — 389 с.
15. Толстой, А. Н. Путь жизни / А. Н. Толстой / Сост. подгот. вступ. ст. и коммент. А. Н. Николюкина. — М.: Высш. шк., 1993. — 527 с.
16. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / А. Н. Толстой. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1950. — Т. 35. — 734 с.
17. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / А. Н. Толстой. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. — Т. 37. — 503 с.
18. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / А. Н. Толстой. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1952. — Т. 48. — 539 с.
19. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / А. Н. Толстой. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953. — Т. 53. — 598 с.
20. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / А. Н. Толстой. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1954. — Т. 73. — 432 с.
21. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / А. Н. Толстой. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1954. — Т. 74. — 336 с.
22. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / А. Н. Толстой. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1955. — Т. 80. — 387 с.
23. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / А. Н. Толстой; под общ. ред. В. Г. Черткова. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1936. — Т. 27. — 774 с.
24. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / А. Н. Толстой; под общ. ред. В. Г. Черткова. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1936. — Т. 36. — 783 с.
25. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / А. Н. Толстой; под общ. ред. В. Г. Черткова. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1936. — Т. 38. — 628 с.
26. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / А. Н. Толстой; под общ. ред. В. Г. Черткова. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1935. — Т. 54. — 771 с.
27. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / А. Н. Толстой; под общ. ред. В. Г. Черткова. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1937. — Т. 55. — 648 с.
28. Толстой, А. Н. Полное собрание сочинений. В 90 т. / А. Н. Толстой; под общ. ред. В. Г. Черткова. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953. — Т. 61. — 436 с.

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Н. В. Кудрявая,
Е. В. Суворова
**МАСТЕР-КЛАСС
Л. Н. ТОЛСТОГО:
СТАТЬЯ «КОМУ У
КОГО УЧИТЬСЯ
ПИСАТЬ,
КРЕСТЬЯНСКИМ
РЕБЯТАМ У НАС
ИЛИ НАМ
У КРЕСТЬЯНСКИХ
РЕБЯТ»**



УДК 371.4
ББК 74.03(2)

В статье предлагается новая интерпретация статьи Л.Н. Толстого «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят». Интерпретация, представленная в статье, учитывает педагогические идеи Л.Н. Толстого, высказанные им в своих более поздних философско-религиозных произведениях.

Ключевые слова. Педагогические воззрения Л.Н. Толстого, ранние педагогические произведения Л.Н. Толстого, взгляды позднего Л.Н. Толстого на образование.

N. V. Kudryavaya,
Ye. V. Suvorova

**L. N. TOLSTOY'S MASTER-CLASS:
THE ARTICLE WHO SHOULD TEACH WHOM,
SHOULD WE TEACH PEASANTS' CHILDREN TO WRITE
OR BE TAUGHT BY THEM (1862)**

The article presents a new interpretation of L. N. Tolstoy's article Who Should Teach Whom, Should We Teach Peasants' Children to Write or Be Taught by Them. The interpretation given in the article takes into consideration pedagogical ideas of L. N. Tolstoy found in his later philosopho-religious works.

Key words: pedagogical ideas of L. N. Tolstoy, L. N. Tolstoy's early pedagogical writings, L. N. Tolstoy's views on education in his later years.

Цель данной статьи заключается в попытке нового для педагогического толкования толкования содержания статьи Льва Николаевича Толстого «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят» (1862).

Видимо, уже наступило время попытаться расшифровать скрытый прошлыми эпохами смысл статьи, которая свидетельствовала о предпринятой Л. Н. Толстым попытке практического воплощения идей гуманизации образования, внесения смысла в учебную деятельность, применении принципов системного и экзистенциального подходов в педагогике. Если наличие экзистенциально-аналитического подхода в художественном творчестве Толстого обсуждается уже не одно десятилетие и, в основном, зарубежными исследователями, то в педагогике эти попытки находятся в зачаточном состоянии. В работах Н. В. Кудрявой неоднократно указывалось на это обстоятельство. Ее книга: «Лев Толстой о смысле жизни» (1993 г.) и ряд статей могли бы дать, но не дали старт этим исследованиям в педагогическом толковании. Следует признать, что, не используя принятые сейчас понятия экзистенциально-аналитической теории, Л. Н. Толстой заложил основы этого учения (что гораздо очевиднее в его художественном творчестве), привлек внимание к базовому понятию религиозно-нравственного учения, которое он называл наукой жизни, — «Жизнь». Толстой попытался определить предмет этой новой для его

времени науки, а последнюю книгу, завершающую его размышления о Человеке, назвал «Путь жизни». Долгое время ученые-толстоведы не обращали внимания на такие значимые в контексте всего учения о человеке названия. Они казались лишь отражением здравого смысла. Однако в наши дни создаются условия для понимания того смысла, который вложил Л. Н. Толстой в свою весьма скромную, но очень выразительную терминологию.

Действительно, в силу своих характерологических особенностей Л. Н. Толстой (здесь, пожалуй, верно определение В. И. Ленина «срывал все и всяческие маски») не нашел тот изящный ход, который в середине XX века создал другой ученый, для которого Лев Николаевич, безусловно, и по его собственному признанию, был предтечей — это австрийский психолог Виктор Франкл. Он сумел вывести из-под критики церкви свое учение о духовном измерении человека, назвав его высшим ноэтическим, что позволило, с одной стороны, не вступать в конфликт, но в то же время исследовать проблему духовности и рассматривать религиозное начало в человеке как смысловое.

В педагогическом опыте Толстого особое внимание обращают на себя специально осуществленные им в 1906—1908 гг. в Ясной поляне практики работы с детьми 10—13 лет «по вопросам морали». У нас, к сожалению, нет прямых свидетельств о том, как проходили эти занятия; имеются

лишь отдельные замечания самого Толстого о том, что он доволен, работа продвигается. Известно, что начало занятий и их продолжение проходило параллельно с подготовкой новых редакций «Круга чтения», написанием небольшой книги «Учение Христа, изложенное для детей» (детское Евангелие) и «Бесед с детьми по нравственным вопросам». В логике «Бесед» уже просматривается та последовательность разделов, которую писатель использует в завершающей его духовные искания книге «Путь жизни», т. е. практически создает детскую версию его понимания жизни человека, в которой ресурс, потенциал, действия, условия и цель жизнедеятельности вполне соответствуют современной антропологической формуле жизнедеятельности человека, которую выделил известный современный психолог В. И. Слободчиков, а в толстовскую эпоху являвшимися производческими.

В «Беседах с детьми по нравственным вопросам» и позднее — более развернуто — в «Пути жизни» Толстой раскрывает замысел описания способа духовной нравственной жизни и рассматривает его как сердцевину жизнедеятельности, воплощающую единство потенциала, действий и условий. В понятной детям форме он объясняет смысл жизни, понимание веры, души, одной души на всех, Бога, любви, т. е. того, что необходимо знать ребенку о том, что такое он сам и тот мир, в котором он живет. Занятия «по вопросам морали»

продолжались с различной интенсивностью, но всегда были параллельны написанию или редактированию указанных выше книг.

Однако путь к завершению духовных исканий оказался длиною в творческую жизнь писателя и началом ему послужили трилогия «Детство. Отрочество. Юность» и педагогические опыты и произведения 60—70-х гг., связанные с созданием Яснополянской школы, журналом «Ясная поляна», «Азбукой» и «Новой азбукой», первыми размышления о том, как человек познает мир и можно ли специально создать условия для лучшего восприятия детьми изучаемого материала и их душевно-духовного развития.

Современному исследователю духовно-нравственных исканий Толстого невозможно глубоко понять их в отрыве от педагогического наследия и лозунга Яснополянской школы «опыт и свобода», от религиозно-нравственного учения, в котором создана концепция человека духовного и нравственного, замысла и смысла так называемых духовных практик 1906—1908 гг., без учета стремления народного учителя Толстого проникнуть в суть педагогических проблем на основе системного видения процессов обучения и воспитания.

Практики по духовно-нравственному развитию детей опирались на его понимание сущности, источников и условий развития человека, связанных с духовностью и нравственностью и онтологической укорененностью этих

начал. Духовные практики 1906—1908 г. напрямую связаны со статьей «О воспитании» (1909 г.), в которой Толстой, будучи верен всей предшествующей деятельности, заявляет о необходимости духовной реформы образования и введения 2-х новых учебных предметов: «Религиозное воспитание смысла жизни» (учение о смысле жизни) и «Деятельность жизни, главное руководство ее» (нравственное учение).

Эти предложения писателя как бы замыкали круг — он сделал то, что должно: несмотря на непонимание многих современников, развернул проблему всей жизни — связь смысла и образования была не только поставлена, но осталось описание опыта преподавания Яснополянской школы, в котором содержались ответы на актуально звучащие вопросы современности — как сделать обучение осмысленным, как показать, что основным источником и мотивацией и деятельностью является смысл.

Действительно, педагогика 60-х г. позволила Толстому заявить о неблагоприятии в понимании процессов обучения, воспитания, развития в современной ему педагогической науке, а отсюда распространение формальных психотравмирующих методик обучения, которые интенсивно начинали переноситься из Западной Европы в Россию, как якобы прогрессивные, многими даже весьма известными методистами и педагогами, а позднее, уже в наши дни вылились в бихевиористские теории научения.

Первое протестное заявление Толстого прозвучало в программной статье «О народном образовании», на страницах журнала «Ясная поляна» (1862 г.) Верный своему стремлению не только ниспровергать, но и созидать, Толстой заявил, что педагогики как науки не существует ввиду нерешенности главного вопроса методологии — понимания возможностей человека к самосозиданию и саморазвитию и что он готов «шаг за шагом, факт за фактом» сделать разъяснения по поводу новых задач образования в пореформенной России, связанных с утверждением духовной, антропологической парадигмы образования и утверждения новых взглядов на цели, содержание обучения и воспитания, на роль и задачи преподавателя и учащегося и их сотрудничество, на необходимость предания духовно-нравственного потенциала образованию.

Но самым главным, определяющим было стремление Толстого противопоставить отупляющему подчас бессмысленному обучению осмысленное обучение на основе решения творческих задач (в различных учебных предметах).

Поэтому в эпицентре его внимания все нюансы педагогической деятельности, связанные с сознательным и бессознательным присвоением духовного опыта человечества в ходе решения адекватных этому опыту задач, соответствующих нравственным, духовным, этическим, эстетическим, интеллектуальным, культурным, гражданским ценностям, приводящим

к овладению детьми смыслом человеческого бытия и нравственному поведению, моделированием которых он занимался как в Яснополянской школе, так и на «уроках морали».

Педагогические статьи 60–70-х гг. дали старт выделению псевдонаучных принципов научного знания: редукционизм, рационализм, эмпиризм, эволюционизм (в эпоху Толстого они не носили таких названий). На основании таких принципов нельзя построить адекватную модель обучения и воспитания, определить содержание, методы и приемы обучения.

Толстой привлек внимание к вопросам содержания и методов обучения (чему и как учить), а в 900-е гг. добавил смысловой вопрос: «Зачем учить?», впервые, пожалуй, провел по заданию Московского комитета грамотности глобальную экспертизу учебной и учебно-методической литературы для начальной школы, не просто отрицательно оценил, но и высмеял позицию тех авторов, которые были в плену формальной логики, объясняющей познавательные процессы с позиций линейной логики.

В данной статье мы привлечем внимание к вопросу, который, видимо, больше всего интересовал Толстого в начале педагогической деятельности: что является источником личностного как душевно-духовного развития детей, каковы условия создания педагогической ситуации, когда возникает творчество.

Именно с этой целью было принято второе заграничное путеше-

ствие (1860–1861), знакомство с системами образования стран Западной Европы, практикой работы школ.

Выводы оказались крайне неутешительными, а ситуация, когда душа ребенка «спряталась как улитка в свой домик», была доминирующей в оценке западноевропейской практики образования. Классическим примером описания бессмысленного обучения по модному тогда в Европе методу наглядного обучения и практики так называемых «предметных уроков» стал пример урока чтения в немецкой начальной школе по картинке, изображающей рыбу. Процесс обучения приобретает статичный характер, рассматривается как *суммативная* реальность, что не соответствует природе этого явления. Дети, в описании Толстого, не понимают смысла деятельности преподавателя, который показывает картинку, изображающую рыбу, и спрашивает: «Что это такое?». (При этом ученики должны ответить, что это картина, изображающая рыбу). Толстой насмешливо замечает, что до учеников дошли слухи от старших братьев и товарищей, каким соком достается эта рыба и как морально мучают и ломают их за эту рыбу: «Все умные уже передумали в это время тысячу раз, что они видят, и чутьем знают, что им не угадать того, что требует учитель...и что надо сказать что-то такое, чего они не умеют назвать... ученики теряют всякую надежду и уверенность в себе и все умственные силы напрягают на уразумение того, что нужно учителю».

Налицо ситуация стагнации, торможения психического развития. Процесс обучения обездвижен, его основанием является формальная логика, неадекватная смыслу процесса обучения, и Толстой остроумно замечает, что дети забывают живую рыбу, плавающую в их пруду.

Приводимый пример необходим Толстому, чтобы рельефно оттенить свой подход, основанием которого является системное понимание процесса обучения и положения так называемой «живой диалектики». Толстой, как мы узнаем из текста статьи «Кому у кого учится писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят», видит в процессе обучения действительно диалектическое противоречие, преодоление которого является процессом саморазвития, самоорганизации обучения. Это не противоречие между учителем и учащимся, а наличие противоречий в самом преподавателе и самом учащемся, преодоление которых должно привести к рождению целостной личности как преподавателя, так и учащегося; разрешение этих противоречий и является механизмом самодвижения, самоорганизации обучения.

Название статьи — иллюстрация понимания необходимости диалектического тождества позиции ученика и учителя, когда принципиально нельзя поставить вопрос о первенстве, когда на отношения между учителем и учениками нельзя посмотреть на как субъект-объектные или объект-субъектные, а только как субъект-субъектные отношения, когда учитель

одновременно учащий и учащийся, а ученик — учащийся и учащий.

В данной статье, пользуясь своим писательским даром художественного описания, Толстой предпринял попытку посмотреть на обучение изнутри и найти то энергичное поле, когда возникает ситуация развития, сознательное организованное творчество.

Согласно описанию Толстого, способом существования обучения является состояние, процесс, возникающий в момент взаимообращения двух противоположностей, когда каждая из них полагает себя как иное себе, утверждая диалектическое тождество противоположностей, которое порождает энергичное поле. Возникает ситуация развития, т. е. ситуация возникновения связей-отношений как выражение триадной логики мышления. В современной педагогической науке утверждается тенденция так называемой триадной логики, генетически восходящая к диалектике Гегеля о том, что сущность преподавателя как педагогической личности проявляется через механизм кольцевой координации двух противостоящих тенденций, когда каждая из них полагает себя как иное себя [6].

В статье «Кому у кого учится писать...» Толстой «подсмотрел» диалектику внутреннего противоречия позиции и учителя, и учеников (Федьки и Семки), и переходов, «переливов» (по Гегелю), которые являются источником творчества.

Как организовать обучение и взаимодействие с детьми? Традиционное

обучение не соответствовало, по мысли Толстого, действительной природе этого явления (процесса). Толстой хотел оживить процесс и опереться на так называемую «живую диалектику, противопоставив ее ситуации статики, покоя, какая свойственна традиционному обучению.

Толстой описывает явление, когда процесс преподавания и процесс учения (учитель-ученик) вступает в диалоговое взаимодействие.

Проследим по тексту статьи «Кому у кого учиться писать...» за действиями Толстого-учителя по совместному написанию с учениками Яснополянской школы небольшой повести: «Ложкой кормит, а стеблем глаз колет».

Сам выбор тематики, которая бы заинтересовала детей, оказался непростым, по мнению писателя, «он нечаянно попал на настоящий прием» — выбрал пословицу «Ложкой кормит, а стеблем глаз колет». Думается, у Толстого это получилось не так уж и нечаянно. В процессе работы с детьми он заметил, что мифы, легенды, притчи, пословицы, поговорки обладают силой просветлять человеческие умы, черпают эту силу из глубин бессознательного и воспринимаются как метафоры, описывающие различные аспекты поведения людей. Толстой заметил, что они глубоко западают в сердце детей и создают матрицы понятий и символов, формирующих понимание мира. Он заметил, что используемая пословица «включила» детей, которые без труда в процессе работы создавали все новые и новые

образы, облекали их жизненными ситуациями.

Перед нами процесс совместного написания сочинения с детьми как форма совместной деятельности, события. Учитель начинает работу, стараясь привлечь внимание учеников. Сначала ему это не удастся, «никто не похвалил», замечает Толстой, описывая начало работы: «Мне было совестно, и, чтобы успокоить свое литературное самолюбие, я стал рассказывать им свой план последующего. По мере того как я рассказывал, я увлекался, поправлялся, и они стали подсказывать мне: кто говорил, что старик будет колдун; кто говорил: нет, не надо, он будет просто солдат; нет, лучше пускай он их обокрадет; нет, это будет не к пословице и т. п., говорили они.

Все были чрезвычайно заинтересованы. Для них, видимо, было ново и увлекательно присутствовать при процессе сочинительства и участвовать в нем...» [9. С. 303].

Толстой показывает, что учителю необходимо сделаться субъектом «изнутри», но, чтобы сохранить позицию субъекта преподавания и успешного воздействия на учеников, ему надо стать объектом пристального внимания со стороны учеников, вызвать их живой интерес (чтобы «все были чрезвычайно заинтересованы»). Однако одновременно учителю надо быть субъектом своих мыслей, чувств, что подтверждается тонкими наблюдениями писателя за работой детей.

Толстой замечает, что с самого начала выделились два мальчика:

«Семка — резкой художественностью описаний, и Федька — верностью поэтических представлений и в особенности пылкостью и поспешностью воображения» [9. С. 303].

Толстой вскрывает противоречие в позиции преподавателя (субъект-объект) и показывает, что такая же внутренняя противоречивость присуща и позиции учеников, которые становились одновременно и объектом и субъектом и обретали действительно личностный статус. Толстой писал: «Требования их были до такой степени не случайны и определены, что не раз я начинал с ними спорить и должен был уступать... Я хотел, например, чтобы мужик, взявший в дом старика, сам бы раскаялся в своем добром деле, они считали это невозможным и создали сварливую бабу. Я говорил: мужику стало сначала жалко старика, а потом хлеба жалко стало. Федька отвечал, что это будет нескладно: «Он с первого начала бабы не послушался и после уже не покорится». — «Да какой он, по-твоему, человек?» — спросил я. «Он, как дядя Тимофей, — сказал Федька, улыбаясь, — так, бородка реденькая, в церковь ходит, и пчелы у него есть»... С того места, как старика внесли в избу, началась одушевленная работа. Тут очевидно они в первый раз почувствовали прелесть запечатления словом художественной подробности. В этом отношении в особенности отличался Семка: подробности самые верные сыпались одна за другою...» [9. С. 303-304].

Высказывания учеников привлека-

ют внимание Толстого-писателя своей правдивостью, «одушевленностью» работы, ребята, как указал Толстой, в первый раз почувствовали прелесть запечатления словом художественной подробности: «Семка, казалось, видел и описывал находящееся перед его глазами: закоренелые, замерзлые лапти и грязь, которая стекла с них, когда они растаяли, и сухари, в которые они превратились, когда баба бросала их в печку; Федька, напротив, видел только те подробности, которые вызывали в нем то чувство, с которым он смотрел на известное лицо... Он видел из лоскутьев собранную шинелишку и прорванную рубашку, из-под которой виднелось худое, смоченное растаявшим снегом тело старика; он придумал бабу, которая ворчливо, по приказанию мужа, сняла с него лапти, и жалобный стон старика, сквозь зубы говорящего: «Тише, матушка, у меня тут раны». Семке нужны были преимущественно объективные образы: лапти, шинелишка, старик, баба, почти без связи между собой; Федьке нужно было вызвать чувство жалости, которым он сам был проникнут» [9. С. 304].

Толстой выделяет моменты, когда ученики, становясь субъектами исполнения замысла учителя, одновременно становятся объектами его пристального внимания: «Я не успевал записывать и только просил их подождать и не забывать сказанного...» [9. С. 308].

Логика статьи «Кому у кого учился писать...» приводит читателя к видению возникшего диалектического

тождества. В момент, когда учитель оказывается в одно и то же время и объектом и субъектом, рождается качественно новое образование — целостная личность учителя. Это также относится и к ученикам Семке и Федьке, которые самостоятельно дописали сочинение. Толстой показывает, что дети превращаются в субъектов самоконтроля, саморегулирования, самокоррекции, из субъектов исполнения превращаются в субъектов учения, а это, в свою очередь, становится условием собственного роста Толстого-учителя. Толстой текстом статьи подтверждает актуально звучащую в современной дидактике мысль, что сущность и преподавателя, и ученика проявляется через механизм кольцевой координации двух противостоящих тенденций в позиции и учителя, и ученика, когда каждый из них сам полагает себя как иное себе, что характерно для триадной логики мышления. Учитель и ученик становятся диалектическим тождеством обучения, наполненного смыслом.

Толстой наглядно показывает, что процесс личностного становления ученика предполагает ту же логику преодоления противоречия (объект-субъект): вызвавшись писать сочинение, т. е., находясь в статусе субъекта исполнения задания учителя, учащийся становится объектом пристального внимания и живого интереса учителя. «Размягченная и раздраженная его в это время душа чувством жалости, т. е. любви, облакала всякий образ в художественную форму и отрицала

все, что не соответствовало идее вечной красоты и гармонии. Как только Семка увлекался высказыванием непропорциональных подробностей о ягнятах в коннике и т. п., Федька сердился и говорил: «Ну тебя, уж наладил!» Стоило мне только намекнуть о том, например, что делал мужик, как жена убежала к куму, и в воображении Федьки тотчас же возникала картина с ягнятами, бякающими в коннике, со вздохами старика и бредом мальчика Сережки; стоило только мне намекнуть на картину, искусственную и ложную, как он тотчас же сердито говорил, что этого не надо» [9. С. 308].

В ходе работы возникает как бы уравнивание в правах и обязанностях двух якобы противоположных друг другу сил, между учителем и учениками возникают отношения — связи, события, когда учитель и ученик способны совершать то, что порознь не под силу ни одному из них. «Я чувствовал, что с этого дня для него раскрылся новый мир наслаждений и страданий — мир искусства; мне казалось, что я подсмотрел то, что никто никогда не имеет права видеть, — зарождение таинственного цветка поэзии. Мне и страшно, и радостно было, как искателю клада, который бы увидал цвет папоротника: радостно мне было потому, что вдруг, совершенно неожиданно, открылся мне тот философский камень, которого я тщетно искал два года, — искусство учить выражению мыслей; страшно потому, что это искусство вызывало новые требования, целый мир желаний, не соответствен-

ный среде, в которой жили ученики, как мне казалось в первую минуту. Ошибиться нельзя было. Это была не случайность, но сознательное творчество».

Перед нами описание энергийного обучения в котором «я» — «ты» (учитель — ученик) входят в отношения диалектической обратимости в пространстве объемно-системного (а не линейно-аналитического) синтеза и способны совершать то, что не под силу ни одному из них в отдельности. «Мне казалось столь странным, что крестьянский, полуграмотный мальчик вдруг проявляет такую сознательную силу художника, какой, на всей своей необъятной высоте развития, не может достичь Гете. Мне казалось столь странным и оскорбительным, что я, автор «Детства», заслуживший некоторый успех и признание художественного таланта от русской образованной публики, что я в деле художества не только не могу указать или помочь 11-летнему Семке и Федьке, а что едва-едва — и то только в счастлившую минуту раздражения — в состоянии следить за ними и понимать их. Мне это казалось так странным, что я не верил тому, что было вчера» [9. С. 308].

Толстой позднее будет использовать этот прием организации обучения как неповторимого, уникального акта духовного со-бытия «Я» — «Ты», являющегося антропогенным полем, в пространстве-времени которого действуют фундаментальные духовные потребности (понимание, уважение,

сострадание, милосердие и др.), на уроках «по вопросам морали» (1906—1908 гг.), которые в наши дни можно назвать уроками онтосинтеза, «встречи сознаний» (М. Бахтин).

Оценивая значение возникшего энергийного поля при совместном написании повести, Толстой заметил: «Не могло уже быть сомнения и мысли, что успех этот есть дело случая: нам, очевидно, удалось попасть на тот прием, который был естественнее и возбuditельнее всех прежних» [9. С. 308].

Эта совместная с детьми деятельность позволила Толстому сделать выводы о творческом развитии ребенка, в котором ребенку «нужен только материал, чтобы пополняться гармонически и всесторонне» в обстановке «полной свободы».

Толстой вскрывает механизм работы, когда учитель и ученик превращаются в диалектическое тождество, помогают друг другу становиться целостными личностями. Системная интерпретация процесса обучения, принятая Толстым, позволяет понять суть диалектического тождества, в рамках которого рождается качественно новое образование — энергийное обучение, в котором преподаватель и ученик способны совершать то, что порознь не под силу ни одному из них. Толстой в противовес ситуации застоя, покоя, в традиционном противопоставлении учителя и ученика (пример обучения в немецкой гимназии) показал, что понимание системных отношений преподавателя и учащегося таит в себе

эвристический потенциал, создающий ситуацию творчества, энергийного поля, которое возникает как результат отношений-связей участников педагогического процесса. Толстой показывает, что и преподаватель, и ученики занимают позицию субъекта и объекта, эти противоречивые моменты их становления приводят к качественно новому образованию целостной личности, отношения становятся личностно-личностными.

Приводимый пример совместного написания сочинения неоднократно использовался Толстым в яснополянской школе. Толстой был настолько увлечен работой с детьми, что иногда совершенно неожиданно найденный им прием «сознательного творчества» мог быть перенесен на новое содержание.

Таким образом, статья «Кому у кого учиться писать...» — попытка Толстого рассказать читателям о том, что обучение не может быть монологичным, все участники встречи проявляют свою индивидуальность, а смысл обучения заключается в высветивании всех этико-эстетических сил участников процесса, когда возникает энергийная аура глубинного общения (онтообщения). Толстой оставил нам образец обучения как духовного акта со-бытия учителя и учащихся и возникновения их энергетического диалога. Учитель и учащийся становятся диалектическим тождеством обучения, наполненного смыслом.

Уникальное наблюдение, сделанное Л. Н. Толстым в процессе обучения крестьянских детей, является

методическим описанием творческого средства (подхода) в педагогической деятельности — персонального диалога (встречи) учителя и ученика, как акта их со-бытия, где огромная роль принадлежит учителю, его персональности в вопросе воспитания, образования и развития. С позиций современной экзистенциально-аналитической теории личности можно объяснить, что открыл уже в далеком 1862 году, о чем писал и что понимал Л. Н. Толстой. Речь идет об экзистенциальном подходе, т. е. о проблеме существования человека, индивидуальной личности каждого в бытие мира.

Все литературное творчество Толстого глубоко экзистенциально и персонально. Им заложены основы экзистенциального видения. Поэтому, безусловно, в своей педагогической, творческой деятельности он смог раскрыть экзистенциальное средство, охватывающее образование, воспитание и развитие учеников. Но сам писатель, являясь основоположником экзистенциального подхода в русской культуре, не объяснял свое творчество в экзистенциально принятых теперь терминах и категориях. Художественно раскрывая жизнь своих литературных героев в различных произведениях, он осмысливал существование человека в духовно-нравственном аспекте, показывая через своих героев, как персонально переживает человек свое бытие в мире, чтобы быть человеком, что и является содержанием экзистенции, такого способа бытия человека, когда жизненные ситуации запрашивают его

персональность, индивидуальность: «Как человеку быть в этой ситуации человеком». Осуществляя себя таким образом, человек переживает глубокое чувство согласия с самим собой, внутреннюю исполненность и удовлетворение.

Сегодня мы можем говорить об этом с полным основанием. Классическая отечественная литература Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова явилась фактическим жизненным материалом, отражающим основы экзистенциализма как философского учения. М. М. Бахтин писал: «Овладесть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного нейтрального анализа, нельзя овладеть им и путем слияния с ним, вчувствования в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть — точнее, заставить его самого раскрыться — лишь путем общения с ним, диалогически» [1. С. 293]. Процесс такого диалога показал Л. Н. Толстой, изобразив его в своей статье: «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят». Этот диалог, как было сказано выше, является примером энергийного обучения, когда участники процесса вместе могут достичь таких результатов обучения, каких они не смогут достичь в отдельности. Каков источник генерации этого энергийного поля? Какой механизм его возникновения? С позиций современной экзистенциально-аналитической теории личности постараемся раскрыть экзистенциаль-

ное содержание педагогической находки Л. Н. Толстого.

Ранее сделанное осмысление его статьи позволило говорить о том, что способ обучения определяется энергийным полем, которое возникает в момент взаимообращения двух противоположностей, представленных схемой — субъект и объект, которые поочередно проявляются в педагогическом процессе то в ученике, то в учителе. Так утверждается диалектическое тождество противоположностей и возникает энергийное поле. Фактически говорится о личностно-личностном диалоге при обязательной смене ролей его участников. Какая сила ведет этот диалог?

Сегодня глубинное понимание личности человека выделяет в ней духовную сущность, которая свободна в человеке, ничем не детерминирована и согласует себя только с совестью. Теория личности утверждает, чтобы обратиться через диалог к персональной, духовной сущности человека, необходимо встать на позицию внутренней открытости к собеседнику. Внимательно отнестись к своим чувствам, которые рождаются рядом с ним, соединить все отдельные элементы, всё, что чувствуешь и, перепроверив их, подвергнув сомнению, действительно ли это так, в то же время иметь мужество отбросить свои личные представления и оценки, чтобы понять другого человека. Здесь требуется доверие и к себе самому, и к тому с кем ведешь диалог. Видимо, не случайно Л. Н. Толстой

в своем педагогическом опыте имел аудиторию — детей в возрасте 10–13 лет «на уроках морали». Данный факт можно рассматривать как условие для абсолютного, чистого доверия в его наблюдениях и к его наблюдениям. Доверие — существенный фактор персонального диалога, так как страх и обиды лишают диалог открытости. Здесь также будет важно терпение, так как процесс познания сущности другого требует времени, а также покорность — смирение. Покорность как готовность принять субъективность, индивидуальность, инакость другого человека в диалоге. В такой ситуации открытости в диалоге возникает «генеративное поле», в котором определяется существенное субъективное переживание. Возникновение персональной, духовной затронутости в ситуации яснополянских школьников — показательный момент. Чтобы сущностное другого человека стало более видимым, благодаря этому феномену — затронутости, нужна двойная открытость «вовне» в мир и «вовнутрь» в себя участникам процесса. На практике важно почувствовать эту затронутость и в тоже время благодаря этому дистанцироваться от нее. Это — новая форма бытия, которую невозможно установить в одиночку. Действительно в этой ситуации возникают фигуры вибраций, они более проявляют свойства участников диалога, что в совокупности ведет к большему знанию у них. Об этом говорит современный экзистенциальный анализ и данную картину иллюстрирует

статья: «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят». Генеративное поле, у Л. Н. Толстого, которое названо в начале статьи энергичным, обладает способностью раскрывать персональную сущность другого человека. Так, участие друг в друге порождает понимание и познание.

Возникает возможность посмотреть на педагогический опыт Толстого через призму современного экзистенциального анализа. Сделана попытка расшифровать значение и смысл опыта яснополянской школы для современного педагогического процесса. Высказывается серьезное предположение, что перед нами посланный через века экзистенциальный способ персонального диалога как способа педагогической деятельности, переданного моделью взаимодействующих субъектно-объектных ролей участников процесса, в основе которой лежит позиция тождества духовной сущности — персональности личности учителя и учеников в достижении осмысленного обучения, где основным источником и мотивации и деятельности является смысл.

Имея огромный персональный потенциал своей духовной сущности, Л. Н. Толстой построил и организовал свою исследовательскую работу так феноменологично, что встает в один ряд с учеными, разрабатывающими позиции современного экзистенциального анализа. В нашем XXI веке специалисты, стоящие на этих позициях, утверждают универсальную модель образования,

воспитания, развития — персональный диалог (встреча), где персональность педагога — это призвание и гражданский подвиг сегодня. Созидая в годы отмены крепостного права, Л. Н. Толстой был созвучен времени перехода от фактического рабства к свободе

в безграмотной стране, основываясь на духовной общности своего народа. Наше новое время требует духовного мужества от всех нас, чтобы перейти от духовной безграмотности к духовной общности, основываясь на всеобщей грамотности народа.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Диалог у Достоевского / М. М. Бахтин; В. Ю. Попова // Проблемы поэтики Достоевского. — изд. 4-е. — М.: «Сов. Россия», 1979. — 316 с.
2. Бердяев, Н. А. О назначении человека: Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев // Бердяев Н. А. Опыт парадоксальной этики. — М.: АСТ, Харьков: Фолио, 2003. — С. 25–422.
3. Кудрявая, Н. В. Лев Толстой о смысле жизни / Н. В. Кудрявая. — М.: РИО ПФ «Красный пролетарий», 1993 г. — 173 с.
4. Лэнгле, А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности / Альфред Лэнгле. — М.: Генезис, 2005. — 158 с.
5. Невская, В. И. «Эвристический потенциал триадных (системных) отношений в педагогической сфере / В. И. Невская // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2009. — № 4 (16). — С. 82–96.
6. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой; Составитель Н. Кудрявая. — М.: ГЭОТАР-Медиа 2010. — 600 с.
7. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений.: в 90 т. / Л. Н. Толстой. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1928–1958.
8. Франкл, В. Десять тезисов о личности / В. Франкл // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. — 2005. — № 2 (7). — С. 4–13.
9. Frankl, V. Der Leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Neuausgabe. — Bern : Huber, 1984. — 125 p.

М. А. Чудакова

Л. Н. Толстой В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ



УДК 371.4
ББК 74.03(2)

«Не зная Толстого,
нельзя считать себя знающим свою страну,
нельзя считать себя культурным человеком».
М. Горький

В статье демонстрируется актуальность педагогических идей Л.Н. Толстого для современного образования. В ней показывается, как сегодня может эффективно использоваться «Азбука» Л.Н. Толстого в начальной школе.

Ключевые слова. Педагогические взгляды Л.Н. Толстого, педагогические труды Л.Н. Толстого, «Азбука» Л.Н. Толстого.

М. А. Chudakova

L. N. Tolstoy in Modern School

The article demonstrates the continuing relevance of L. N. Tolstoy's pedagogical ideas for modern education. It shows how L. N. Tolstoy's The ABC Book (Azbuka) may be effectively used in modern primary school.

Key words: pedagogical ideas of L. N. Tolstoy, pedagogical works of L. N. Tolstoy, L. N. Tolstoy's The ABC Book.

Давно ли Вы читали произведения Толстого, или перечитывали их со своими детьми? Детских произведений в школьной обязательной программе мало. Знакомство детей с Толстым надо начинать с маленьких рассказов из «Азбуки», для которой им было написано более 600 произведений.

Каждый текст, по мнению автора, не должен был занимать времени для чтения более чем 15–20 минут. Сюжет рассказов должен был быть интересным, поучителен и прост для детского ума. В каждом тексте утверждается нравственное начало, говорится о смысле жизни, о том, каким должен

быть человек. В рассказах раскрываются положительные и отрицательные черты людей, их сложные взаимоотношения. Подавляющее число рассказов моралистично, но их назидательность ненавязчива и доносится до ребенка последовательно. Автор надеялся, что при чтении и обсуждении рассказов у детей возникает нравственная самооценка. Мораль незаметно вплетена Толстым в произведение и действует на эмоциональную сферу сознания. А переживание ситуаций, описанных в тексте, даст возможность закрепления правильной самооценки и не приведет к безнравственным поступкам.

Воспитание, с точки зрения Льва Николаевича, опирается на развитие культуры чувств человека. Толстой был уверен в том, что «самое важное в мире» — просвещение. Его произведения уже при жизни вошли в учебные хрестоматии. В современной методической литературе представлены многочисленные варианты уроков по произведениям Льва Толстого. Некоторые из них и предлагаются в этой статье.

В рассказе «Лев и мышь» мышь побеспокоила льва, который спал.

Представьте, в каком настроении проснулся лев! Мыши это тоже понятно, но она просит: «Если ты меняпустишь, я тебе добро сделаю». Конечно, в словах мыши кроется желание спастись любой ценой и заинтересовать в своем спасении самого льва, поэтому она становится многословной и откровенно назидательной. Царственный, могущественный лев не знал и не чувствовал, как хрупка жизнь, ведь он привык доверять своей

силе. Крохотная мышь, чья жизнь в постоянной опасности, пыталась объяснить это льву. Разгневанный и самоуверенный, он не поверил в истинность ее слов «я тебе добро сделаю», которые только позабавили его, «он засмеялся... и пустил ее». В его поступке была лишь снисходительность сильного. А жизнь преподнесла ему суровый урок. Герои произведения учат людей, что нет в жизни большого и малого, все взаимосвязаны.

Большой интерес представляет рассказ, написанный Толстым на пословицу: «Не за то бьют волка, что сер, а за то, что овцу съел». Сюжет прост: волк съел овцу, а за это мужики его побили. Детям из русских сказок известно, что «серого» хищника ноги кормят. Серый волк должен рыскать по лесу в поисках добычи, выслеживать ее, красться. А он воспользовался чужим добром и съел домашнюю овцу. За то и был бит, что украл найжитое чужим трудом.

А вот рассказ «Ученый сын» подводит детей к заповеди: «Почитай отца твоего и мать твою, чтобы продлились дни твои на земле». Сын, вернувшись с учебы из города, забыл свой долг перед отцом, за что и был наказан. Отец попросил его взять грабли и помочь в нелегкой крестьянской работе, а сын отвечает: «Я учился наукам, а все мужицкие слова забыл». Вот и наступил сын на грабли, которые ударили его в лоб. Тогда он и вспомнил, что такое грабли. Толстой специально использует слово «мужицкие». Сын показывает отцу, что науки возвысили его, а Толстой показывает нам этим словом, как тяжел труд отца. Торжество идеи

справедливости автор показал путем «от противного». Подобным образом положительный моральный вывод делает ученик после прочтения рассказа.

Рассказ «К бедному мужику пришел жалкий нищий» Толстой заканчивает поговоркой: «Дай в окно, Бог даст в подворотню», объясняя это так: «Благо телесное, всякие удовольствия мы добываем, только отнимая это у других. Благо духовное, благо любви мы добываем, напротив, только тогда, когда увеличиваем благо других». Женщине, героине рассказа, стало жаль нищего, и она дала ему половину своего хлеба. В рассказе нищий ничего не просит, а добро совершается, как сострадание, без всякого принуждения. За свое добро женщина получила помощь Божью, и как человек, не привыкший к легким подаркам, мудро им распорядилась: «Увидела на веревке сидит рой: баба огребла его, и у нее повелись пчелы».

Сюжет следующего рассказа «Подкидыш» таков: у бедной женщины была дочь Маша, которая нашла у дверей своего дома младенца. Мать девочки не хотела его оставлять, но дочь ее уговорила на доброе дело. Мать посмотрела на младенца и оставила. «Чем больше в человеке жалости, тем лучше для души его», — писал Лев Толстой. Автор специально отдал главную роль девочке, так как считал, что дети представляют «первообраз правды, красоты и добра». Плеча, она уговорила мать оставить младенца, потом кормила и пеленала его. Трогательное отношение и жалость девочки к ребенку подчеркивают слова: маленький, ребеночек, матушка,

ручки, пальчики. Лев Николаевич специально уравнивал большое желание девочки и маленькие возможности ее семьи. Огромное сострадание и милосердие в душе маленькой девочки, которая может так переживать за беспомощного младенца. Рассказ этот оказывает глубокое эмоциональное воздействие на юных читателей. Проживая и осмысливая каждый момент этой истории, дети наполняются чувством сострадания и жалости.

Рассказ «Камень» побуждает обратиться к народной поговорке: «Держать камень за пазухой» и к выражению из Евангелия: «Пусть бросит камень, кто сам без греха». Два действующих лица в рассказе: богатый и бедняк. Бедняк просил милостыню, а богатый бросил в него камень. Обиженный человек камень поднял и носил у сердца, ожидая часа расплаты. И пришло время: богатый сделал дурное дело, и его повезли в тюрьму. Увидел это бедняк, достал камень, а бросить не смог. Замахнулся и раздумал: напрасно я так долго носил этот камень. У бедняка не поднялась рука на страдающего человека, хотя обида его была справедливой. Особенно важны для детей данные Толстым противопоставления: богатый — бедный, добрый — злой, сильный — слабый, бросил камень — подобрал камень. Без всякого внешнего принуждения, руководствуясь потребностью в сострадании и сопереживании, бедняк простил своего давнего обидчика. Озlobившийся бедняк чуть не стал таким же, как богатый — злым и мстительным. В контексте рассказа «камень» — это зло, которое богатый бросил бедному, а бедный это зло по-

добрал. Но прошло время, и пришла мудрость. Не уподобился бедняк богатому, зная, как тяжело жить в нищете.

С самого раннего возраста дети способны различать добро и зло. Толстой считал, что отстаивать добро нужно, но не любыми способами. Применение насилия, все равно психического или физического, обязательно вызовет чувство ненависти у противника, а где ненависть, там нет места добру.

Фактически в учении о ненасильственном сопротивлении злу Лев Толстой создал новую концепцию героизма: величие и сила человека не в том, чтобы нанести ответный удар, а в том, чтобы не ответить на удар. Благодаря такому поступку нравственный человек не будет продолжать цепь насилий. Толстой писал: «Люди не верят в то, что за зло надо воздавать добром, а не злом, только оттого, что их с детства научат тому, что без этой отдачи злом за зло расстроится вся жизнь людская».

Цель уроков литературы показать через произведение положительные и отрицательные качества человека. Специфика воздействия литературы на духовный мир личности заключается в возможности читателя сверять свои нравственные оценки героев с авторитетными оценками писателя. Кроме того, художественная литература при помощи эстетических средств делает привлекательными или отталкивающими различные человеческие качества и тем самым сортирует жизненные и моральные ценности, оказывает воздействие на идейный выбор читателя. Так становится возможным

духовно-нравственное воспитание ребенка. С самого раннего детства рассказы из «Азбуки» Л. Н. Толстого начинают учить добру, честности, справедливости, сопереживанию...

Первый вопрос, который задает себе учитель: а не суживаем ли мы для ребенка мир большой литературы, предлагая размышлять лишь над произведениями Толстого? Но в этом и состоит одно из главных достоинств его рассказов. Маленький человек, едва научившись читать, вряд ли увидит большую литературу в произведениях многочисленных авторов, которых он еще не в состоянии даже запомнить. Совсем иначе раскрывается для ребенка мир русской словесности и человеческой мудрости, когда в школе его встречает не только первый учитель, но и учитель-наставник, который рассказывает забавные или грустные истории. Толстой приглашает ребенка к диалогу, к сотворчеству. Через общение с Толстым ребенок опосредованно готовится к встрече с произведениями других авторов. Такие встречи могут проходить при изучении толстовских текстов, так как нетрудно заметить, что некоторые произведения «Азбуки» представляют собой переложение сказок, басен, и в их основе лежат знакомые сюжеты.

Процесс нравственного воспитания должен быть направлен на самореализацию ребенка, на формирование у него положительных мотивов поступков, подлинных идеалов и ценностей. При этом воздействие педагога на воспитанника должно быть неявным. Педагог вправе направлять на принятие правильного решения, а ребенок должен

самостоятельно его понять, осмыслить и поступить так, как он считает нужным. В этом заключается, на наш взгляд, успеха нравственного воспитания.

Возможно, читателю будет интересно узнать, как Толстой воспитывал своих детей? Для того чтобы удовлетворить это естественное любопытство, у нас есть один очень интересный факт, описываемый американцем Кросби в своей книге «Л. Н. Толстой как школьный учитель». Факт этот относится к 1894—1895 гг. Вот что рассказывала Кросби гувернантка, жившая в то время в семье Толстых: «Маленькая Саша, хорошенькая, крепкая десятилетняя дочь Льва Николаевича играла перед домом с крестьянским мальчиком из деревни. Они поссорились, как обыкновенно ссорятся дети. Мальчик в сердцах схватил палку и ударил ее по руке. Удар был сильный, и девочка с плачем прибежала в дом. Она, очевидно, еще не читала сочинений своего отца, потому что сейчас же побежала к нему и сквозь слезы просила его выйти и наказать виновного. Толстой ласково взял девочку к себе на колени, вытер ей слезы и посмотрел ушибленное место.

— Ну, Саша, сказал отец, что же будет хорошего, если я прибью мальчика? От этого твоя рука не будет меньше болеть.

— Нет, будет! Он гадкий, злой мальчишка, ты должен наказать его.

— Подумай немножко, Саша. Почему он тебя ударил? Ведь потому, что рассердился на тебя. Значит, он тебя не любит? А если я его прибью, он еще больше тебя возненавидит, да еще возненавидит и меня. Мне кажется, нам лучше всего будет заставить

его полюбить нас, и тогда он никогда больше тебя не ударит. А если мы заставим его возненавидеть, то он, пожалуй, будет ненавидеть всю свою жизнь.

Между тем Саша перестала плакать, так как ее рука больше не болела, а жажда мести несколько утихла в ней.

— Вот что я сделал бы, милая, если бы был на твоём месте, — продолжал Толстой. — Ты знаешь, в кладовой есть малиновое варенье, оставшееся вчера от ужина. На твоём месте я бы положил его на блюдечко и отнес мальчику.

Этот совет, вероятно, поразил Сашу. Но почему же она последовала ему? А она ему последовала. Может быть, потому, что хотела сделать удовольствие отцу, которого нежно любила, может быть, из любопытства, чтобы посмотреть, что сделает мальчик, а может быть, потому, что здесь было затронуто ее нравственное чувство. Как бы то ни было, она пошла в кладовую, взяла варенье, как свидетельствует гувернантка, и отнесла его своему врагу». Л. Н. Толстой с присущей ему гениальной прозорливостью опередил свое время. Многие идеи его на самом деле явились пророческим видением будущего. Он создал новый идеал нравственного поведения, к которому должны стремиться люди. Далеко не все могут пойти по этому пути, но ведь и не все готовы на героизм.

Лев Толстой создал мировые шедевры художественной литературы. И мы должны гордиться тем, что имя Льва Николаевича Толстого известно и почитаемо во всем мире.

Е. М. Брешко-Брешковская

**КИНОТОЛСТОВИАНА
В КОНТЕКСТЕ УЧЕБНЫХ
КУРСОВ КАФЕДРЫ ДУХОВНОГО
НАСЛЕДИЯ Л. Н. ТОЛСТОГО
ТУЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. Л. Н. ТОЛСТОГО**



УДК 371.4
ББК 74.03(2)

В статье рассказывается о том, как сотрудниками кафедры духовного наследия Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого использовались киноматериалы, повествующие о жизни выдающего мыслителя и об экранизации его художественных замыслов.

Ключевые слова. Творческая жизнь Л.Н. Толстого, отражение жизни Л.Н. Толстого и его художественных замыслов в зеркале кинематографа.

Ye. M. Breshko-Breshkovskaya

**TOLSTOY'S FILMOGRAPHY
IN THE CONTEXT OF ACADEMIC COURSES
OF THE DEPARTMENT
OF L. N. TOLSTOY'S SPIRITUAL HERITAGE
OF TULSKIY STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
NAMED AFTER L. N. TOLSTOY**

The article tells how the workers of the Department of L. N. Tolstoy's Spiritual Heritage of Tulskiy State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy have been using films about the life of this outstanding thinker and screen versions of his literary works.

Key words: pedagogical ideas of L. N. Tolstoy, the life of L. N. Tolstoy and his literary works in the mirror of cinematography.

Взаимодействие факультетов Тульского педагогического университета и кафедры духовного наследия Л. Н. Толстого способствуют выявлению новых учебно-воспитательных аспектов творческого наследия великого писателя, педагога и мыслителя.

Современные социально-психологические условия нашей страны во многом напоминают жизнь России 60-х годов XIX столетия. С одной стороны, человек получил возможность для проявления инициативы и развития творчества. С другой стороны, в связи с этим возникает проблема осознания человеком вопросов нравственности и духовных ценностей, поставленных еще античными мудрецами. Толстой, разделяя мнение Аристотеля и Сократа, считал, что счастливым может стать только добродетельный (нравственный) человек [6, 7]. В наши дни проблема взаимосвязи счастья человека и нравственности превратилась в проблему выживания человечества.

Размышлению будущих педагогов над этой проблемой может помочь их обращение к творческому наследию Льва Толстого. Не случайно, открытая в ТГПУ им. Л. Н. Толстого в 1996 году кафедра духовного наследия Л. Н. Толстого, важными задачами своей деятельности считает обращение студентов к поиску в жизни нравственного идеала и путей его достижения, содействие развитию у них эстетического вкуса, потребности в творческой деятельности. Преподаватели кафедры, разделяя

мнение Л. Н. Толстого о том, что «если ученик не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать...» [5. С. 195], создают в процессе учебной деятельности условия, необходимые для развития творческой активности студентов.

Поставленные задачи реализуются при проведении лекций, семинаров, семинаров-экскурсий, круглых столов, нравственно-философских дискуссий и диалогов.

Большой интерес у студентов разных факультетов педагогического университета вызывал курс «Лев Толстой и кинематограф», способствующий становлению духовной личности будущего педагога, что является главной целью работы кафедры. Эта дисциплина адресована студентам третьего курса всех факультетов и форм обучения, которые ранее прослушали курсы «Жизнь Л. Н. Толстого в контексте мировой культуры». «Духовное наследие Л. Н. Толстого, и представляет собой логическое продолжение деятельности кафедры по развитию толстовской тематики в ТГПУ.

Слушателям курса «Лев Толстой и кинематограф» на примере антологии толстовской киноклассики представлена возможность приобщиться к лучшим традициям мирового и русского классического кинематографа. Это особенно важно в период общего духовного кризиса в обществе, засилья массовой культуры и американизации мирового кино. В этих условиях курс «Лев Толстой и кинематограф» при-

обретает особый смысл, так как основная часть произведений великого русского писателя была экранизирована в лучших традициях мирового кинематографа.

Программа данного курса дает студентам возможность узнать историю толстовского кинематографа; рассмотреть проблемы взаимодействия писателя Льва Толстого с кинематографом в различные периоды развития мирового кино; увидеть лучшие фильмы, поставленные по его произведениям, а также материалы кинохроники с Толстым; научиться анализировать кинематографическое произведение и аргументированно выражать свое мнение.

О силе кинематографа никто не спорит. Искусство кино — это всегда образ, особая атмосфера, связь с определенным временем и одновременно выход в современность. Эти особенности кино помогают студенту научиться видеть прекрасное в окружающей жизни, в своих друзьях, близких и родных людях; через искренность чувств героев иной эпохи почувствовать особенности духовного мира своих современников.

Постижение Толстого началось еще при его жизни. Со временем наша нужда в Толстом — «пророке единения и понимания» [1. С. 70] — становится все более очевидной. Кинематограф не случайно обращается к Толстому, «срезая для себя мощный, цветущий, полный жизни верх толстовского мира» [1. С. 70].

Один из современных исследо-

вателей творчества Л. Н. Толстого точно определил, что «популярность Толстого обогнала время и предвосхитила культы и мифы эпохи кино, телевидения, грамзаписей и иллюстрированных журналов. Он был одним из первых, на ком нарождавшиеся средства массовой информации пробовали свою мощь...» [4. С. 45].

Первая киносъемка Л. Н. Толстого была произведена в канун 80-летнего юбилея великого старца. В этот день в Ясную Поляну прибыл А. О. Дранков, первый кинооператор России. Он приехал с помощниками. Его первый документальный фильм с «живым» Толстым на экране произвел настоящий фурор среди публики.

Корреспондент журнала «Экран России», вспоминая в 1916 году первый киносюжет, посвященный Льву Толстому, отмечал: «Луч пронзил экран, и перед толпой в кресле появился любимый писатель. Улыбнулся своей удивительной ясной улыбкой, и маленькие голубые глаза слегка блеснули насмешкой и старческим добродушием. Знаете ли вы, что толпа в кинематографе еще никогда так не безумствовала, никогда не рукоплескала так единодушно, с восторгом глядя на живую фотографию того, кто являлся нашим судьёй и нашим оправданием».

20 апреля 1910 года в Ясной Поляне гостил Леонид Андреев. В беседах с «великим старцем» он провел много часов. В дневнике Лев Николаевич запишет: «Приехал

Андреев... Приятное, доброе общение. Мало серьезен». Но, тем не менее, будто подводя итог всех бесед, Толстой скажет наутро Андрееву: «... я все думал о кинематографе... Непременно буду писать для кинематографа». Он подчеркнул, что «это понятно огромным массам, притом всех народов»¹. И не успел.

10 ноября 1910 год. На экранах России фильм о похоронах Льва Толстого. В некоторых городах фильм запрещают. Публика реагирует экстремально.

Пройдет немного времени, Толстой вернется в жизнь людей. И этому во многом будет способствовать «Великий немой».

Начиная с 1909 г., «кинематографисты» обращаются к произведениям Л. Н. Толстого. Уже намечаются пути претворения прозы Толстого в новом искусстве. В начале XX века Владимир Немирович-Данченко определит это колоссальное влияние прозы Мастера на новый вид искусства: «Постоянное великое обаяние Толстого». Это «обаяние» и определит активное стремление кинорежиссеров воплотить толстовский «поток мыслей», «текущесть прозы» в образах кино. И это, несмотря на то что Лев Толстой считается одним из самых недоступных для кинематографа писателем. К его романам, повестям, рассказам обращались именитые кинорежиссеры мирового кино. А некоторые из них называли самого

Толстого великим режиссером, творящим еще до появления кинематографа. Действительно, в Толстом-писателе удивительным образом соединились и режиссер, и художник слова. Каждое из его произведений отличается чисто кинематографическим обращением автора с пространством и временем, напоминая этим законченный киносценарий.

Все 150 лет существования кино Лев Николаевич Толстой словно магнитом притягивает кинематографистов. В дореволюционной России, когда новая публика не желала «ни русской этнографии, ни русской истории», а «желала переживаний», Толстой стал нужен кинематографу в этом, вполне определенном качестве [1. С. 67]. Начиная с 1911 г., было сделано около 40 экранизаций произведений Толстого.

В 1917–1918 гг. формой мобилизации творческих сил Наркомпроса стали конкурсы: на лучший сценарий по Тургеневу, по Шиллеру, по Гюго, по Диккенсу...

Творчество Толстого оказалось одним из центральных ориентиров и для нового советского кино, когда лучшие мастера кинематографа приступили к экранизациям его произведений. Вероятно, тогда и появился термин «кинотолстовиана» как «свидетельство нашей благотворной нужды в Толстом, свидетельство того, что его духовный опыт по-своему включен и в наше новое бытие» [1. С. 112].

¹ Из бесед с Леонидом Андреевым

С учетом истории экранизации толстовских произведений в процессе реализации курса «Лев Толстой и кинематограф» в ТГПИУ формировались цели приобщения студентов к антологии кинотолстовианы: выработка аналитического взгляда на проблемы обращения кинематографа в разные эпохи к творчеству писателя; воспитание культуры чувства и эстетической восприимчивости.

Тематика курса несет в себе стремление к насыщению образовательного процесса новым содержанием, обеспечивающим реализацию главной цели вуза — воспитание духовно развитой личности будущего педагога, зарождение традиций, способствующих подготовке «нового учителя». Кинотолстовиана включает в себя темы: «Нет в мире виноватых», «Вечно не смиряющийся Кавказ», «Режиссеры 80–90-х годов XX века в размышлениях о смысле существования», «Диалог эпох и муз» и др., помогающие молодым людям определить собственное отношение к важным проблемам современности.

Значительное место в кинотолстовиане занимает тема «Образ Л. Н. Толстого в документальном и художественном кино». Студенты, анализируя кадры, снятые А. Дранковым, Ж. Мейером, Тапселем, знакомясь с фильмом С. Герасимова «Лев Толстой», М. Волоцкого «Пассажир поезда № 12», приходят к выводу, что «Лев Толстой — явление, подготовленное и порожденное всей предшествующей историей, явление духа

принципиально гармоничного, уравновешенного и стабильного, который, соприкоснувшись с веком XX, успел предупредить его (век) о подступающем безумии» [2. С 112].

Голос Бруно Фрейндлиха, озвучивавшего Льва Толстого в документальном фильме «Замечательные люди Отечества» (студия «Ленфильм», 1978 г.), заставляет студентов задуматься над вопросами сегодняшнего дня, о своем месте в современном мире.

Кино — зрелищный вид искусства, поэтому значительная часть занятий по курсу проходит в форме просмотра фильмов по произведениям Льва Толстого. Данная форма основана на непосредственном общении студентов и преподавателя, на свободном диалоге, возникающем между ними в процессе просмотра фильма, на потребности обучающихся прикоснуться к проблемам человеческого бытия, поставленным в произведениях писателя. После просмотра следует написание рецензий на фильм с анализом режиссерского замысла, актерского исполнения, операторского воплощения, а также проведение дискуссий с целью осмысления изучаемых проблем.

Эти новые педагогические технологии дают возможность использования новой организационной формы обучения — студии, где студенты имеют возможность повышать свою духовную культуру, активизировать познавательную деятельность, учиться самостоятельно решать конкретные творческие задачи. В этом студентам

помогает и логическая цепочка учебного курса: лекции, семинар, дискуссия, семинар-просмотр, семинар-экскурсия, семинар-встреча, написание рецензий, самостоятельная работа, контроль самостоятельной работы, написание реферата, зачет.

Семинар-просмотр фильмов по произведениям Толстого или о Толстом дает возможность проследить развитие кинотолстовианы с 1908 г. (первые кадры А. Дранкова с Толстым) по сегодняшний день. И сегодня кинорежиссеры обратили свой взгляд не только на произведения Льва Николаевича, например, В. Соловьев («Анна Каренина»), но и на жизнь писателя, на его последние годы. Так, студентов взволновали фильмы Галины Евтушенко «Полустанок» (киностудия «Роза» 2007 г.) и Майкла Хоффмана «Последнее воскресение» (2011 г.).

Семинар-просмотр проходит в три этапа:

Первый этап предполагает самостоятельную работу студентов, включающую в себя подготовку к восприятию фильма, а именно: прочтение литературы по проблеме, предварительный анализ постановки фильма, определение режиссерского замысла, соответствие ему, подбор актеров, художников, операторов. Участие в экскурсиях, например, в Ясную поляну, на Мосфильм.

Второй этап — просмотр фильма, т. е. непосредственное соприкосновение студентов с произведением искусства.

Третий этап — анализ фильма, основанный на свободном диалоговом общении преподавателя и студентов. предметом обсуждения являются проблемы человеческого бытия, нравственных ориентиров и позиций героев, поставленные в творчестве писателя и нашедшие отражение в экранизации его произведений. Анализ может осуществляться также в форме написания эссе, рецензий, проведения дискуссий.

Семинар-просмотр обеспечивается различными видами дидактических материалов: выставками книг, фильмами различных лет по определенной теме. Так, при изучении темы «Экранизации романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина»» была подготовлена выставка книг об истории написания романа, выставлены фильмы разных лет: «Анна Каренина» (Египет, 1935 г.), «Анна Каренина» (США, «МГМ», 1935 г.), фильм «Анна Каренина» (Великобритания, 1948 г.), фильм-спектакль «Анна Каренина» (СССР, «Мосфильм», 1953 г.), фильм «Анна Каренина» (СССР, «Мосфильм» 1968 г.), фильм-балет «Анна Каренина» (СССР, «Мосфильм», 1978 г.) и др.

Этому просмотру предшествовала экскурсия в музей-усадьбу Льва Толстого Ясная Поляна. Студенты побывали в доме писателя, увидели комнату с каменной террасой и окнами, распахнутыми в сад, где Толстой писал «Анну Каренину». Он был увлечен прозой А. С. Пушкина. «Ничем я, кажется, никогда так не восхищал-

ся», — запишет он в своем дневнике. И где-то здесь, вместе с восхищением, пришло воспоминание о старшей дочери поэта Марии Александровне Гартунг, которая вошла однажды в бальную залу своей легкой походкой и подала ему свою маленькую руку.

Это было в Туле, зимой 1868 года, в доме генерала Тулубьева. Толстой говорил с нею, был оживлен, очевидно, заметив сходство с ее отцом, назвал «удивительно породистыми» арабские завитки волос на ее затылке. И многое потом отложилось в создании внешнего облика Анны.

В одной из комнат дома-музея в Ясной Поляне студенты увидели портрет: «...чёрное, низко срезанное бархатное платье с венецианскими кружевами, в черных волосах маленькая гирлянда анютиных глазок, нитка жемчуга на точеной белой шее. И взгляд в сторону — загадочный светлый взгляд...» Конечно же, мы давно знаем эту женщину. И уже потом, в ходе просмотров фильмов «Анна Каренина» разных режиссеров, студенты в своем восприятии образа героини отталкивались от увиденного в Ясной Поляне.

Просмотр на учебном занятии экранизаций толстовских произведений разных лет и разных режиссеров позволяет вовлечь студентов в активную дискуссию, в ходе которой участники имеют возможность выразить свое понимание проблем, которые поднял писатель в романе и нашедших отражение в фильмах.

Большой интерес студентов вы-

зывает анализ воплощения на экране образа Анны Карениной такими известными актрисами мирового кино, как Грета Гарбо (единственная в истории мирового кинематографа дважды сыгравшая эту роль), Вивьен Ли, Татьяна Самойлова. В рецензиях на фильмы студенты отмечают, что актрисы, имеющие за плечами разный возраст, эпоху, культуру, воспитание передают одно — трагедию женщины, которая решила построить свою жизнь только на любви.

Не случайно у студентов возник вопрос о взгляде современного кинематографа на проблемы, которые были поставлены великим моралистом. На одном из занятий студентам был предложен фильм Е. Габриловича и Ю. Райзмана «Странная женщина», поставленный киностудией «Мосфильм» в 1977 году. Обсуждение фильма, в котором авторы показывают судьбу женщины, посмевшей полюбить сегодня, вызвало у них много ассоциаций с кинематографическими версиями «Анны Карениной».

60-е годы XX столетия стали бумом толстовских экранизаций. Анализ ситуации помог студентам прийти к выводу, что главная причина этого не в достижениях кинотехники, не в усилиях отдельных режиссеров и не в активности зрителей, а в том общем состоянии умов и душ, которое властно поворачивало «шестидесятников» к поиску ответов на вопросы бытия: кто мы? какие мы? откуда мы? И сегодняшних студентов мучают все те же вопросы. И сегодня они задают

вопрос: возможен ли подобный бум сегодня, в начале XXI века? Многим кажется, что пока нет. Через кино-толстовиану они идут к «подлинному Толстому», начиная его читать и перечитывать, вчитываться в его великие строки, исподволь начиная понимать, что «неисчерпаемость Толстого — это аксиома мировой культуры» [3].

Дискуссии, возникающие на занятиях после просмотров фильмов, свидетельствуют о том, что студенты относятся к кинематографу как к виду искусства, который развивает внутреннюю культуру человека, вырабатывает умение вести диалог, развивает собственное творчество.

Важным направлением в постижении кинотолстовианы стали также семинары-встречи и семинары-экскурсии. Так, в Государственном музее Л. Н. Толстого (Москва) состоялась встреча студентов ТГПУ им. Л. Н. Толстого с Львом Аннинским — автором книг «Лев Толстой и кинематограф» и «Охота на Льва». Автор рассказал студентам о своей работе над книгами, о встречах с режиссером С. Герасимовым, поделился впечатлениями от франко-американского фильма «Анна Каренина» с Софи Марсо в роли Анны.

В рамках Толстовских чтений 2000 г., проходивших в дни 90-й годовщины со дня смерти писателя, студенты факультета иностранных языков ТГПУ посмотрели фильм «Пассажиры поезда № 12» и встретились с одним из авторов фильма Марком Волоцким. Он рассказал

студентам о работе над фильмом, о его главной идее. После развернувшейся дискуссии М. Волоцкий отметил подготовленность аудитории к восприятию фильма и умение молодых людей вести диалог.

Семинары-экскурсии предполагают посещение кинообъектов, музеев, киновыставок и пр. Так, большой популярностью у студентов пользуется семинар-экскурсия на киностудию «Мосфильм». В одну из таких поездок для них была открыта экспозиция, на которой были представлены костюмы к фильмам по произведениям Л. Толстого.

С большим интересом проходит и семинар-экскурсия в музей Бобринских в г. Богородицк Тульской области. Именно эта усадьба послужила прообразом имения А. К. Вронского в романе Л. Толстого «Анна Каренина».

На семинаре-экскурсии, проходившей в немемориальном фонде Музея-усадьбы «Ясная Поляна», заведующая фондом В. В. Федорина подготовила для студентов небольшую выставку, посвященную съемкам фильмов по произведениям Л. Н. Толстого. На выставке были представлены эскизы к фильму С. Бондарчука «Война и мир»; костюмы из фильма М. Швейцера «Крейцеров соната»; толстовка, в которой снимался С. Герасимов в фильме «Лев Толстой»; фотографии величайших актрис мира, сыгравших роль Анны Карениной и многое другое. Из рассказа В. В. Федориной студенты узнали мно-

го интересного о процессе съемок, например, фильмов «Война и мир», «Анна Каренина», «Лев Толстой».

После таких встреч, бесед, просмотров работа над кинотолстовианой продолжается в аудиториях университета, где студентам предлагается система заданий, направленных на развитие их творческих способностей: написание эссе, составление планов-бесед по заданной тематике, подготовка сообщений и докладов по проблемам «толстовского кинематографа». Часто студенты, проявляя инициативу, при-

носят на занятия выполненные ими иллюстрации к фильмам по произведениям Толстого, любимых уголков Ясной Поляны, аудиозаписи музыки к фильмам по произведениям Льва Николаевича, фотоработы по итогам экскурсий.

Итак, главным результатом этой работы стал возрастающий интерес к творчеству великого писателя Л. Н. Толстого и желание поделиться этим интересом с друзьями, знакомыми, родными и будущими учениками.

Список литературы

1. Аннинский, Л. А. Охота на Льва / Л. А. Аннинский. — Тула : Шар, 1998. — 294 с.
2. Аннинский, Л. А. Охота на Льва: Лев Толстой и кинематограф / Л. А. Аннинский. — М.: Искусство, 1980. — 288 с.
3. Мигающий синема. Ранние годы русской кинематографии. Воспоминания, документы, статьи // Составитель М. И. Волоцкий. — М. : Родина, Титул, Дом Ханжонкова. 1995. — 288 с.
4. Пажитов, Л. О славе Толстого / Л. Пажитов // Лит. обозрение. — 1978. — № 9. — С. 41—53.
5. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой. — М. : Педагогика, 1989. — 544.
6. Толстой, Л. Н. Круг чтения: Избранные, собранные и расположенные на каждый день Львом Толстым мысли многих писателей об истине, жизни и поведении. Т. 1 / Л. Н. Толстой. — М. : Политиздат, 1991. — 480 с.
7. Толстой, Л. Н. Путь жизни / Л. Н. Толстой. — М. : Эксмо, 2009. — 311 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Астафьева Елена Николаевна — старший преподаватель кафедры педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва
histped2009@rambler.ru

Брешко-Брешковская Евгения Михайловна — педагог, филолог. Участница Международных писательских встреч в Ясной Поляне, Международного фестиваля «Сад гениев» (2013 г.) в Ясной Поляне. город??
karine_br@mail.ru

Брешковская Каринэ Юрьевна — кандидат педагогических наук.
Доцент кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула
karine_br@mail.ru

Корнетов Григорий Борисович — доктор педагогических наук, профессор.
Заведующий кафедрой педагогики ГОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва
abc1089@yandex.ru

Кудрявая Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры педагогики и психологии Московского государственного медикостоматологического университета им. А.И. Евдокимова, г. Москва
RNV2013@mail.ru

Лукацкий Михаил Абрамович — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО.
Заведующий лабораторией теоретической педагогики ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, заведующий кафедрой НГОО ВПО «Московский психолого-социальный университет», г. Москва
uoltli@rambler.ru

Суворова Елена Владимировна — кандидат медицинских наук.
Ассистент кафедры карнесологии и эндодонтии Московского государственного медикостоматологического университета им. А.И. Евдокимова, г. Москва
suvorova_ev@mail.ru

Чудакова Мария Александровна — кандидат педагогических наук.
Учитель начальных классов высшей категории.
maria1967.chudakova@yandex.ru

Юдина Надежда Петровна — доктор педагогических наук, профессор.
Профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет», г. Хабаровск
nayudina@yandex.ru

Контакт с авторами возможен через редакцию журнала.
Телефоны: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Astafieva Elena N. — Senior Lecturer.

Department of Pedagogy SEI HPT “Academy of Social Control”, Moscow
histped2009@rambler.ru

Breshko-Breshkovskaya Yevgeniya Mikhailovna — pedagogue, philologist.

Participant of International Meetings of Writers in Yasnaya Polyana, of the International Festival “The Garden of Geniuses” (2013) in Yasnaya Polyana.

karine_br@mail.ru

Breshkovskaya Karine Yuryevna — Candidate of Pedagogy.

Associate professor of FSBEI HPT Tulskiy State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy.

karine_br@mail.ru

Kornetov Grigory B. — Doctor of Pedagogy, professor.

Head of Department of Pedagogy of SEI HPT “Academy of Social Management”, Moscow

abc1089@yandex.ru

Kudryavaya Natalya Vladimirovna — Doctor of Philology, Ph. D.

Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Moscow State Medico-Stomatological University named after A. I. Yevdokomova.

RNV2013@mail.ru

Lukatskiy M. A. — Doctor of Pedagogy, associate professor of Department of Pedagogy, corresponding member of the Russian Academy of Sciences.

Head of Laboratory of Theoretical Pedagogy of FSNU “Institute of Theory and History of Pedagogy” of the Russian Academy of Sciences, Head of Department of NSEI HPT “Moscow Psycho-Social University”. Moscow

uoltli@rambler.ru

Suvotova Yelena Vladimirovna Candidate of Medicine.

Assistant professor of Department of Cariology and Endodontia of Moscow State Medico-Stomatological University named after A. I. Yevdokomova.

suvorova_ev@mail.ru

Chudakova Mariya Alexandrovna — Candidate of Pedagogy.

Primary school teacher.

maria1967.chudakova@yandex.ru

Yudina Nadezhda Petrovna — Doctor of Pedagogy, professor.

Professor of Department of Pedagogy of FSBEI HPT “Dalniyevostoc State Humanitarian University”, City Khabarovsk

nayudina@yandex.ru

Please feel free to contact the editorial.

Tel.: (3435) 25-55-01, 25-53-00.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Историко-педагогического журнала» убедительно просит предоставлять ей электронный экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; размеры основного текста статьи: шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал 1; поля: сверху — 3 см, справа и слева — 2,5 см, снизу — 2 см. Отступ 0,75 (не использовать для образования отступа клавишу пробела не делать разрыв страниц). Статья должна быть объемом примерно 8—14 страниц машинописного текста, набранного в редакторе Microsoft Word 2003 года.

Текст статьи должны предвдвять следующие сведения:

- УДК;
- ББК;
- фамилия, имя, отчество автора;
- название (полностью прописными буквами);
- аннотация статьи (3—4 строки); ключевые слова (8—10 слов)

Данные указываются на русском и английском языках

Рисунки и фотографии представляются только в электронном варианте в формате jpg с разрешением не менее 300, а так же дублируются отдельным файлом. Подчеркивание исключается. Выделение по тексту — курсив, полужирный курсив.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в **алфавитном порядке, с обязательными указанием общего количества страниц источника**, ссылки на работы заключаются в **квадратные скобки** с указанием **страницы** при цитировании (например: «Текст цитаты...» [5. С.17]).

Библиографические описания в списке литературы:

Пристайные ссылки и/или списки пристайной литературы оформляются **строго по ГОСТ 7.0.5-2008**. Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления.

Примерное оформление:

Книга

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Алетейя, 2004. — 560 с.

Журнал

2. Сыромятников, Б. И. Внешкольное просвещение народа / Б. И. Сыромятников // Для народного учителя. — 1915. — № 12. — С. 1—11.

Электронный ресурс

3. Шейнина, А. Моя педагогика Френе [Электронный ресурс] / А. Шейнина // Интернет — государство учителей. — Режим доступа: <http://pedsosvet-intergu.ru/index.asp?main=download&id=671> — Дата обращения: 15.11.11.

4. Желонкина, Т. А. Учебный телекоммуникационный проект как одна из форм внеклассной работы и способов повышения мотивации к изучению французского языка [Электронный ресурс] / Т. А. Желонкина. — Режим доступа: <http://wiki.saripkro.ru/index.php> — Дата обращения: 09.11.11.

Архивный документ

5. Биснек, А. Г. Библиографические материалы книготорговой, издательской и библиотечной деятельности Василия Степановича Сопикова в Петербурге с 1791 по 1811 год : докл. на заседании Библиогр. секции Кабинета библиотековедения Гос. публ. б-ки, 17 июня 1941 г. / А. Г. Биснек. — Отд. арх. документов РНБ. — Ф. 12. — Д. 16. — 36 п.

В **отдельном файле-приложении** указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью), полное название высшего учебного заведения (без аббревиатур и сокращений), ученая степень и звание, место работы и должность (на русском и английском языках). Обязательно указывается электронная почта автора, которая необходима для публикации в журнале сведений об авторе.

В приложении указывается сфера научных интересов, общее число научных трудов, почтовый адрес, контактные телефоны.

Аспиранты и соискатели дополнительно высылают заверенную научным руководителем рецензию на статью.

Порядок рецензирования и публикации рукописей

Срок рассмотрения до **2 месяцев**. Рукопись, полученная редакцией, не возвращается. Редакция оставляет за собой право проводить редакторскую и редакционную правку текстов статей, не изменяющую их основного смысла, без согласования с автором. О решении редакционной коллегии автор извещается по электронной почте.

Убедительная просьба **все вопросы по публикациям статей** направлять по электронному адресу: hp-journal@mail.ru

ПЛАТА ЗА ПУБЛИКАЦИЮ РУКОПИСЕЙ АСПИРАНТОВ НЕ ВЗИМАЕТСЯ.

Редактор А. А. Носырь
Компьютерная верстка С. В. Горбуновой

Адрес редакции:

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57

Тел.: (3435)25-55-01, (3435)25-53-11

E-mail: hr-journal@mail.ru. Наш сайт: <http://www.ntspi.ru>

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС77-50140 от 06 июня 2012 г.

Журнал издается с 2011 года

Подписано в печать 15.03.2013. Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Печать офсетная.

Бумага для множительных аппаратов. Усл. печ. л. 17,81. Тираж 250 экз. Заказ 214.

Оригинал-макет подготовлен в РИО НТГСПА.

Отпечатано в ООО «Тагил-Принт».

622031, Свердловская обл., г. Нижний Тагил, ул. Байдукова, д. 11.

Уважаемые коллеги!

С 2013 г. «Историко-педагогических журнал» распространяется **только по подписке** «Каталог российской прессы «Почта России».

Если Вы желаете и дальше знакомится с работами наших авторов, предлагаем Вам оформить подписку на следующее полугодие.

Подписка осуществляется в любом отделении «Почта России», а так же через Интернет-подписку на газеты и журналы VIPISHI.RU

Федеральное государственное унитарное предприятие "Почта России"

Ф СП - 1

Бланк заказа периодических изданий

АБОНЕМЕНТ <i>Историко-педагогический журнал</i> (наименование издания)	На газету журнал	10371 (индекс издания)
	Количество комплектов 1	

На 2014 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		V			V						

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

Линия отреза

			ДОСТАВОЧНАЯ	10371
ПВ	место	литер	КАРТОЧКА	(индекс издания)

На газету журнал ***Историко-педагогический журнал***
(наименование издания)

Стоимость	подписки	460 руб. 01 коп.	Количество комплектов	1
	каталожная	руб.		
	переадресовки	руб.		

На 2014 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
		V			V						

почтовый индекс						
код улицы						
дом	корпус	квартира	Фамилия И.О.			

Город

село

область

Район

улица

Фамилия И.О.

