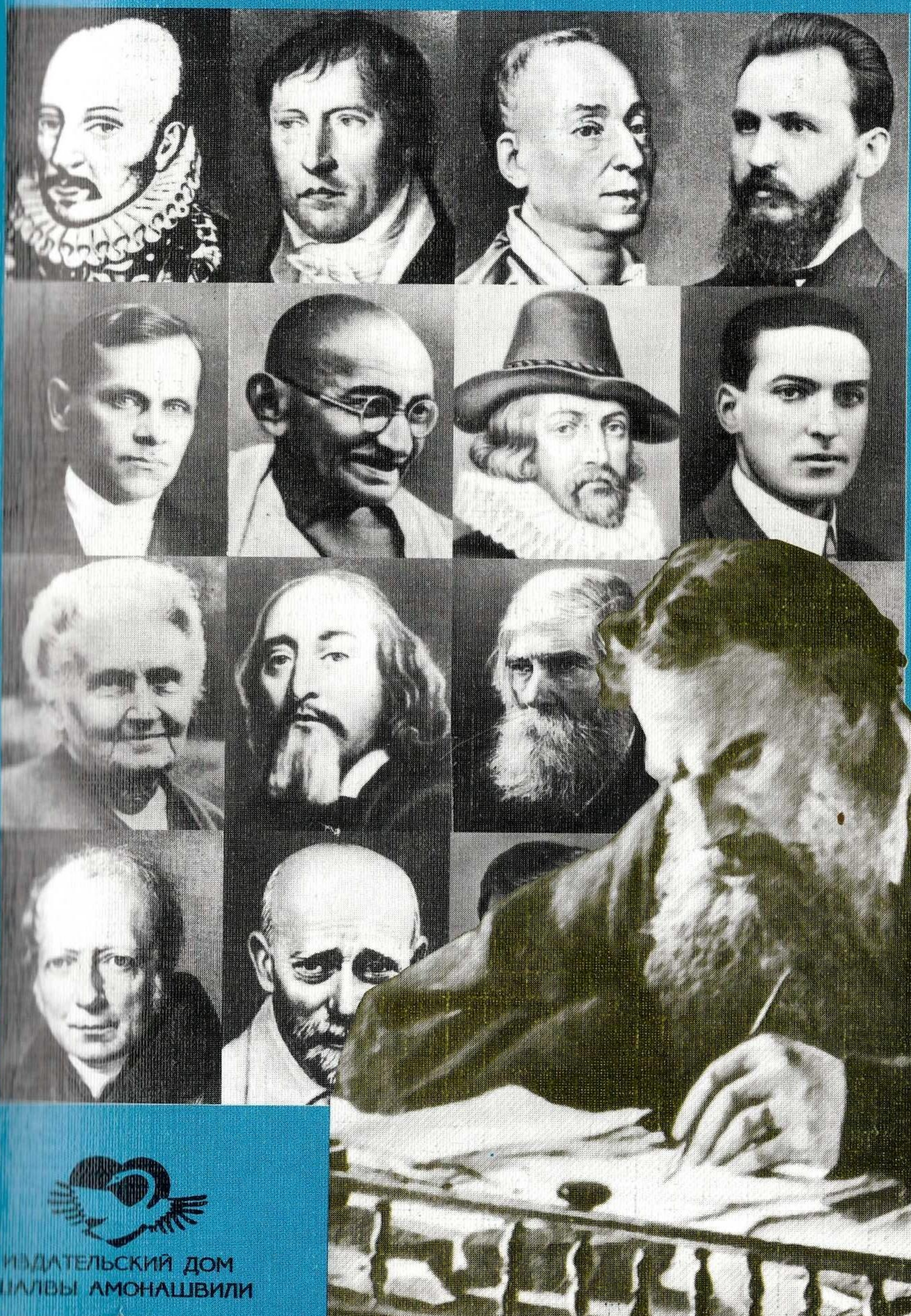
АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ТОЛСТОЙ



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Амонашвили Ш.А. — глава Издательского Дома
Асмолов А.Г.
Бордовский Г.А.
Дарчия М.Д.
Загвязинский В.И.
Зуев Д.Д. — главный редактор
Кезина Л.П.
Матросов В.Л.
Неменский Б.М.
Ниорадзе В.Г.
Никандров Н.Д.
Петровский А.В.
Рябов В.В.
Сартания В.Ш.
Шадриков В.Д.

ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКВА

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

СОСТАВИТЕЛЬ И АВТОР ПРЕДИСЛОВИЯ



Егоров Семен Филиппович
Член-корреспондент РАО

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ



Ковалева Татьяна Михайловна
Учитель, г. Томск

АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

ТОЛСТОЙ



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

МОСКВА
2002

УДК 37.0
ББК 74.03 (2Рос)
Т53

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

От первого читателя

Четвертый год в нашей школе будет набираться класс свободной педагогики, ориентированный на педагогику Л.Н.Толстого. Мы часто обращаемся к его педагогическим статьям, яснополянским журналам. Работы Льва Николаевича удивительно созвучны сегодняшним поискам российской школы и в то же время как-то по-особому концептуальны и гуманистичны. Если уж говорить о концепции гуманной педагогики в мировой практике, то для меня это прежде всего работы и размышления Льва Николаевича Толстого.

Этот глубинный, философский взгляд Толстого задает основательность и определенность каждой теме в отдельности, но не перестаешь удивляться противоречивости толкования одних и тех же проблем на протяжении его долгой удивительной жизни. Поэтому возникают фигуры двух Толстых, непримиримо отстаивающих принципиально разные позиции.

Гений Толстого и выразился в этих противоречиях, а идеи его до сих пор порождают все новые и новые споры, заставляют вновь и вновь обращаться к конкретным, часто лаконичным фразам, воплощающим всю мудрость гуманной педагогической теории, которая только-только начала приоткрываться и нам...

Т.Ковалева

Т53 **Толстой Л.Н.** — Переиздание. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. — 224 с. — (Антология гуманной педагогики.)
ISBN 5-89147-009-8

Лев Николаевич Толстой больше известен как великий писатель, нежели педагог. А между тем свои учительские труды он оценивал выше литературных произведений. Чем объяснить такую удивительную самооценку? Может быть, тем, что в педагогических исканиях Л.Н.Толстого яснее проявляется основание всего его творчества — гуманность, т.е. человечность. Об этом свидетельствует содержание данной книги: философско-педагогический трактат «О жизни», запрещенный и уничтоженный сразу после издания, описание опыта Яснополянской школы, теоретические и методические статьи, письма. В них все согрето чувством уважения к человеческому достоинству ребенка, любовью к людям, заботой об их благе; раскрываются пути нравственного самосовершенствования человека.

ББК 74.03 (2Рос)

ISBN 5-89147-009-8 © Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1997, 2002

ПЕДАГОГИКА СВОБОДЫ И ЧЕЛОВЕЧНОСТИ

Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра.

Л.Толстой

По всеобщему признанию, литературно-художественное творчество Льва Николаевича Толстого составило эпоху в развитии русской и мировой литературы. Имя Л.Толстого неизменно в первой десятке индекса ЮНЕСКО переводной литературы, что свидетельствует о принадлежности этого писателя к наиболее читаемым во всем мире авторам. Созданные им романы и повести, рассказы и пьесы, всегда глубоко психологичные и жизненно правдивые, захватывают читателей, а действующие лица, герои стали неотъемлемой частью культуры миллионов людей. Но литературным творчеством вклад Л.Н.Толстого в мировую культуру не ограничивается. Не меньший интерес представляют его педагогические идеи. Сам Лев Николаевич свои учительские труды оценивал даже выше произведений художественных. Об этом он говорил неоднократно.

ПУТЬ В ПЕДАГОГИКУ

К практическому участию в деле народного просвещения Л.Н.Толстой стремился с юношеских лет. Об этом свидетельствует его ранний в значительной степени автобиографический рассказ «Утро помещика». Главный персонаж рассказа студент Нехлюдов, не дослушав факультетского курса до конца, оставил университет. Такое решение он принимает, определившись в своем мировоззрении. Герой рассказа пришел к убеждению, что самое главное состоит в том, чтобы делать добро людям, среди которых живешь. Личное счастье невозможно без благополучия других, и до тех пор пока многочисленный класс народа — крестьянство — прозябает в нищете и невежестве, общественное благополучие, а следовательно, и твое собственное невозможно. Свою деятельность Нехлюдов

подчиняет благородной и гуманной цели: «Действовать на этот простой, восприимчивый, неиспорченный класс народа, избавить его от бедности, дать довольство, передать им образование, которым, по счастью, я пользуюсь, исправить их пороки, порожденные невежеством и суеверием, развить их нравственность, заставить полюбить добро... Какая блестящая, счастливая будущность!»*

Самое же надежное, если не единственное, средство к достижению поставленной цели он видит в обучении и образовании народа—образовании, оказывающем гуманизирующее влияние, оберегающее и развивающее «первообраз гармонии, правды, красоты и добра», каким человек появляется на свет.

Как и герой рассказа «Утро помещика», Л.Н.Толстой, 21 года от роду, начинает обучать крестьянских детей. Он открывает в родовом имении, Ясной Поляне, бесплатную школу и ведет в ней уроки. Но первые педагогические опыты оказались непродолжительными.

С весны 1851 г. Лев Николаевич — на армейской службе: вначале на Кавказе, затем, в 1854—1855 гг., — среди защитников Севастополя. В ноябре 1855 г. Л.Толстой выходит в отставку, приезжает в Петербург, устанавливает дружеские отношения с писателями, публикует рассказы, повесть «Казаки» и автобиографическую трилогию «Детство. Отрочество. Юность», в которой стремится проникнуть в духовный мир ребенка, подростка, юноши, осмыслить их переживания, понять, как формируются в этом возрасте нравственные начала, в том числе и под влиянием целенаправленного обучения. Как писали современники, молодого автора более всего занимают «психический анализ», «диалектика души». И это не случайно. Следует заметить, что в то время в педагогической науке России формулировалось постулирующее положение, гласящее: для того чтобы воспитывать человека во всех отношениях, нужно прежде всего узнать его также во всех отношениях. Данное требование находилось в прямой и непосредственной связи с литературным творчеством Л.Н.Толстого того периода. Через всю трилогию проходит мысль о необходимости уважительного отношения к личности ребенка—мысль, которая впоследствии станет краеугольной в собственно педагогической концепции Толстого.

И наблюдения Толстого-писателя за поведением ребенка, подростка, юноши, и школьные опыты Толстого-учителя убеждали его в том, что обучение — дело отнюдь не простое и не легкое, что без профессиональных глубоких знаний успех в нем невозможен. Л.Н.Толстой обращается к специальной литературе, вступает в контакты с деятелями просвеще-

---

* Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. — Т. 4. — С. 165. Все тексты из произведений и писем Л.Н.Толстого здесь и далее приводятся по девяностотомному юбилейному Полному собранию сочинений (М., 1928—1958). В последующем указываются только том и страницы.

ния, начинает знакомиться с педагогическим опытом разных стран мира. В 1857 г. Лев Николаевич предпринимает первое путешествие в Европу: посещает Германию, Францию, Швейцарию, Италию. Непосредственно знакомясь с европейской культурой, он изучает и практику работы учебно-воспитательных учреждений в названных странах.

Следует особо отметить, что чем глубже изучал Л.Н.Толстой современную педагогику Запада, учебную литературу в посещаемых странах, тем больше у него складывалось критическое отношение к ним, исключающее слепое подражание или механическое перенесение увиденного и изученного на русскую почву. Коренной недостаток западноевропейской педагогики, по мнению Льва Николаевича, заключался в ее оторванности от жизни народа, от его потребностей.

Напомним, что 60-е годы XIX в. были периодом зарождения и широкого распространения общественно-педагогического движения в России. Идеями народного просветительства был увлечен не один Лев Николаевич. Многие представители демократической, либеральной интеллигенции России в это время принимали активное участие в обсуждении министерских проектов преобразования школы, с недоверием относились к просветительской политике правительства. Л.Н.Толстой также считал, что чиновники от просвещения не могут создать школьной системы, отвечающей интересам народа: «Чтобы народное образование пошло, нужно, чтобы оно было передано в руки общества» (Т. 60. — С. 330). Л.Н.Толстой предпринимает практические шаги в этом направлении и планирует создать общество, целью которого было бы: распространять образование в народе; издавать педагогический журнал; учреждать школы там, где их нет и где чувствуется их потребность; разрабатывать содержание образования; вести подготовку учителей; обеспечивать школы материальными средствами; содействовать демократическому управлению школьным делом. Но все попытки добиться официального разрешения на создание такой общественной организации оказались безрезультатными. Это не остановило Толстого: «Я положу все, что могу, и все свои силы на исполнение этой программы. <...> Позволят или нет, а я хоть один, а все буду составлять тайное общество народного образования» (Т. 60. — С. 331).

В 1860—1861 гг. Лев Николаевич предпринял вторую поездку в Европу, посетил Германию, Францию, Швейцарию, Италию, Бельгию, Англию. Побывал в школах, детских садах, колледжах, детских приютах, слушал лекции известных педагогов, физиологов, историков в Берлине, Дрездене, Киссингене, Содене, Женеве, Марселе, Париже, Лондоне, Брюсселе, Антверпене, Веймаре, Йене. Так, он присутствовал на лекциях Чарльза Диккенса о воспитании, беседовал с Пьером Жозефом Прудоном — известным фран-

цузским социалистом, теоретиком анархизма, обсуждал вопросы общественного развития с А.И.Герценом.

Л.Н.Толстой настойчиво искал пути решения социальных проблем народного образования, критически оценивал все виденное, размышлял над теоретическими вопросами педагогики. 17 апреля 1861 г. он записывает в дневнике: «Школа определилась: переход от практики жизни к теории. Готовое из жизни привести в систему. Во всех науках и особенно в естественных» (Т. 48.—С.34). В самые напряженные периоды литературного творчества Лев Николаевич не прекращает свои педагогические искания. Именно исходя из практики жизни и всестороннего анализа современного ему состояния образования как на родине, так и за рубежом, из собственного опыта обучения, Л.Н.Толстой вырабатывает педагогическую систему, формирует основополагающие принципы собственной педагогической концепции.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ

В своей педагогической деятельности великий писатель исходил из того, что ребенок является личностью, требующей индивидуального и свободного воспитания. Каждый ребенок — это развивающееся существо. Цель воспитания и образования, по мнению Л.Н.Толстого, заключается в том, чтобы способствовать гармонии нравственных качеств, с которыми родится человек. «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, и потому им весьма легко будет дойти до заключения, что нужно подчиняться известным условиям для того, чтобы учиться» (Т. 8. — С. 34). На уважении к личности ребенка основываются положения педагогической системы Л.Н.Толстого о развитии активности и творчества детей.

Следует особо подчеркнуть, что Лев Николаевич подчас высказывал свои педагогические взгляды в такой форме, которая давала возможность неоднозначно их толковать. Этим часто пользовались его оппоненты, выдавая, например, слова писателя о неиспорченности природы ребенка за педоцентризм, а о предоставлении ученикам права свободного посещения уроков — за анархизм. Но такое превратное толкование отдельных высказываний оказывается невозможным при рассмотрении их в общем контексте просветительской концепции Л.Н.Толстого, основу которой составляла идея гуманности, предполагавшая равенство и свободный доступ к знаниям и образованию всех и каждого, не исключая крестьянских детей.

Гуманизация науки означала ее служение народному благосостоянию. Что касается школьной педагогики Л.Н.Толс-

того, то характерной ее чертой было стремление создать ребенку самые благоприятные условия для раскрытия и роста его способностей — физических, интеллектуальных, нравственных. Отсюда логически вытекали требования народности, свободы, демократизации образования.

Ко времени вступления Толстого на педагогическое поприще демократическое просвещение России уже имело давние традиции, заложенные еще М.В.Ломоносовым. Но нельзя забывать, что к середине XIX в. большая часть населения страны — крестьянство оставалась лишенной не только образования, но даже простой грамотности. Л.Н.Толстой хорошо видел пропасть между образованием привилегированных сословий, с одной стороны, и отсутствием элементарных знаний у большинства населения — с другой. Он усматривал в этом трагическом разрыве источник многих общественных антагонизмов и социальных бедствий. Образование, считал он, должно стать *всеобщим*. Распространяясь равномерно во всех слоях населения, оно тем самым будет устранять деспотизм и насилие, суеверия и несправедливость. «Наинасущнейшая потребность русского народа есть образование», — формулирует Толстой свою главную мысль. Принципом народности он руководствуется при рассмотрении всех других проблем педагогики, измеряя им достоинства или недостатки школьного обучения, качество образования, полезность научных открытий и т.п.

Его педагогическая деятельность проходила в период промышленного развития России, особенно быстрого после падения крепостного права в 1861 г. При этом капиталистическое развитие подчиняло научные и технические знания своим целям — безотносительно к всеобщему благу. Мишенью критической публицистики Толстого становились те научные достижения и их практические приложения, которые использовались только в интересах отдельных сословий. «Знания эти не только не отвечают главному условию того, что составляет сущность науки, служению благу людей, но преследуют прямо обратную, вполне определенную цель — удержать большинство людей в рабстве меньшинства, употребляя для этого всякого рода софизмы, лжетолкования, обманы, мошенничество», — писал Л.Н.Толстой (Т. 38. — С. 141—142). Противовесом этому должна быть гуманизация науки и образования.

Важное место в педагогической концепции Толстого занимала идея *свободы школы и образования*. Свободу он называл «единственным критерием педагогики». На этом основании его сравнивали с Жан-Жаком Руссо и позднейшими представителями движения «свободного воспитания». Действительно, как и Руссо, Толстой говорил, что дитя являет собой от природы совершенное, неиспорченное создание и что не следует препятствовать его свободному развитию.

Но свобода образования в понимании Л.Н.Толстого имела очень мало общего со взглядами Руссо, а тем более с педоцентристской педагогикой, абсолютизировавшей идею свободы, доводившей ее до абсурда. Понятие свободы воспитания и образования Л.Н.Толстого было далеко и от взглядов теоретиков свободного воспитания начала XX века. Лев Николаевич подразумевал под свободой воспитания и образования *направленное* обучение. Именно такое образование и обучение было в семье Л. Н.Толстого. Для того чтобы в этом убедиться, достаточно обратиться к воспоминаниям одного из сыновей Льва Николаевича. Илья Львович писал: «Мы росли окруженные со всех сторон каменной стеной англичанок, гувернеров и учителей, и в этой обстановке родителям было легко следить за каждым нашим шагом и направлять нашу жизнь по-своему <...> тем более, что сами они совершенно одинаково относились к нашему воспитанию» (*Толстой И.Л.* Мои воспоминания. — М., 1914. — С. 178—181).

В последующие годы, обратившись к педагогической деятельности, Л.Н.Толстой согласно своему учению выдвигает положение, заключающееся в том, что развитие людей — это процесс самопроизвольного раскрытия их качеств, при котором воздействие учителя должно быть минимальным, направляющим, ибо он не имеет права «принудительно» влиять на формирование взглядов воспитанников.

Свобода образования — это гносеологический и моральный принцип, вытекающий из внутренних закономерностей познавательной деятельности и реализуемый в практике обучения, антитеза авторитарной педагогике, требование гуманного отношения к ученику. Познание может быть только свободным. Без этого условия последовательность, систематичность и все другие правила традиционной педагогики не имеют силы, лишаются смысла и значения.

Не менее важный аспект принципа свободы образования — социальный. Казенщине и бюрократизму Л.Н.Толстой противопоставлял общественную деятельность на ниве народного просвещения. Его устремления отражали эту все усиливающуюся в России XIX в. тенденцию, одной из своеобразных форм проявления которой и была толстовская идея свободного образования. Она означала требование предоставить народу свободу в создании школ для своих детей и право определять содержание школьной деятельности. До тех пор пока власть предержащие будут полностью определять содержание и методы обучения, оно не сможет способствовать развитию подлинной культуры в народе. Это толстовское понимание полностью совпадало с требованием, сформулированным несколько позднее К.Д.Ушинским: «Кто хорошо знаком с историей России, тот ни на минуту не задумается вручить народное образование

самому же народу» (Ушинский К.Д. Собр. соч. — М.; Л. — 1948. — Т. 3. — С. 622).

Защищая и развивая идеалы гуманистической педагогики, Толстой в условиях своего времени заявлял и о необходимости научного обоснования образовательной и воспитательной деятельности. У каждой науки есть только ей принадлежащие предмет и методы исследований. У педагогики — это ребенок в его бесконечно многообразных естественных проявлениях. В отличие от общей психологии в концепции Толстого изучение ребенка не отрывалось от практических задач обучения.

С середины XIX в. психологи стали чаще пользоваться в исследованиях экспериментом. Экспериментаторы вычленяли одну из психических функций, получая относительно нее объективные результаты. Толстой тоже пользовался экспериментом, сравнивая эффективность различных способов обучения. Но педагог в своей практической деятельности имеет дело не с какой-либо одной изолированной функцией, а с формирующейся личностью — учеником. Учителю и воспитателю необходимо иметь о нем целостное представление. При этом главным для Л.Н.Толстого был метод многостороннего, в том числе социологического и психологического, анализа, имеющего своим результатом и логическое умозаключение, и — что не менее ценно для педагога — обобщение, выраженное в типическом образе. В этом одна из замечательных особенностей изучения Львом Николаевичем ребенка как предмета воспитания. Читая педагогические сочинения Л.Н.Толстого, почти физически осязаешь живого ученика, видишь его не в статике фотографического изображения, а в проявлении и развитии его разнообразных способностей, становления личности — в изменении его душевных состояний под влиянием многочисленных и разнообразных воздействий на него.

Педагогические труды Л.Н.Толстого доказывали, что дитя больше мыслит образами, красками, звуками, что на первоначальных ступенях обучения мышление образами преобладает над логическим мышлением. Используемый педагогом образ может для ребенка вмещать гораздо больший объем информации при первоначальном обучении, чем логическое суждение. Мышление в образах имеет место и на последующих ступенях образования, а также в исследованиях, поскольку оно в отличие от логического раскрывает не одну, даже не большее или меньшее число сторон явления, но целостную картину его.

Высказанные Л.Н.Толстым еще в юношеские годы гуманистические идеи не оставались, как это нередко бывало в истории российского образования, пустой декларацией, благим пожеланием, и только. Они стали определяющими на многие годы его просветительской деятельности. Со всей страстностью и необыкновенным

талантом Лев Николаевич стремился реализовать идеи свободы и человечности в учительской практике Яснополянской школы, при издании педагогического журнала, в процессе создания учебных книг для первоначального обучения в народных школах, в теоретических, дидактических и методических работах.

ЯСНАЯ ПОЛЯНА: ШКОЛА И ЖУРНАЛ

В России середины и второй половины XIX в. кроме школ, находящихся в ведении Министерства народного просвещения, были и такие, которые обязаны своим появлением и существованием общественной или частной инициативе. Среди них и школа в Ясной Поляне, открытая Л.Н.Толстым в 1859 г.

Поначалу намерение Толстого организовать в своем доме бесплатную начальную школу было встречено крестьянами с недоверием и даже с некоторой подозрительностью. В первый день учебы всего лишь 22 ребенка несмело переступили порог Яснополянской школы. Но прошло 5—6 недель, и число учеников возросло более чем в три раза. И впоследствии число учеников — мальчиков и девочек 7—13 лет — постоянно увеличивалось.

Почти все в Яснополянской школе было непохоже на школы казенные. Занятия начинались в 8—9 часов утра. В полдень устраивался перерыв на обед и отдых. Затем занятия продолжались еще 3—4 часа. В зависимости от возраста, подготовленности и успехов ученики делились на 3 группы: младшую, среднюю, старшую. Ученик не имел в классе строго закрепленного за ним места. Каждый садился там, где ему хотелось. Уроков на дом не задавали. Преобладающей формой учебных занятий была свободная беседа учителя с учениками; в ходе ее дети обучались чтению, письму, арифметике, Закону Божию, усваивали грамматические правила, доступные для их возраста сведения по истории, географии, природоведению. Они обучались также рисованию, пению.

Как внешний порядок (распорядок), так и содержание обучения не оставались постоянными. Они изменялись в соответствии с развитием детей, возможностями школы и учителей, а также желанием родителей. Сам Л.Н.Толстой преподавал в старшей группе математику, физику, историю и некоторые другие предметы. Ни за поведение, ни за плохую успеваемость детей не наказывали. Требование уважительного отношения к личности ученика предполагало, что без наказания и принуждения со стороны взрослых ребенок сам должен идти к осознанию необходимости подчинения порядку, обусловливающему успешность учения.

Лев Толстой и учителя его школы поощряли самостоятельность учащихся, развивая их способности, добиваясь сознательного усвоения знаний. С этой целью часто практиковались сочинения,

особенно сочинения на свободные темы. Принципиальным отличием Яснополянской школы от других было ее отношение к знаниям, умениям, навыкам, приобретенным детьми вне школы. Образовательное значение их не только не отрицалось, как это делалось в большинстве школ, а, напротив, рассматривалось как необходимая предпосылка успеха школьной деятельности. (Подобный принцип был позднее принят и в системе американского философа и педагога Джона Дьюи.)

Исполнение обязанностей учителя в Ясной Поляне оказывалось делом гораздо более сложным, чем в школе с принудительной дисциплиной, набором шаблонных средств поощрения и наказания, ограниченным объемом знаний, предназначенных для заучивания. Здесь от учителя требовалось постоянное нравственное и интеллектуальное напряжение, умение в каждый момент учитывать состояние и способности своих воспитанников. От учителя требовалось то, что называется педагогическим творчеством. Зато и результаты деятельности Яснополянской школы были иными, чем в других школах. «Мы, — вспоминал учитель Тульской гимназии Евгений Львович Марков, — следили за изумительными успехами его лапотных 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» (Вестник Европы. — 1900. — Кн. 2. — С. 582).

Педагогическая деятельность Л.Н.Толстого не ограничивалась стенами Яснополянской школы. По его инициативе и при непосредственном участии в Крапивенском уезде Тульской губернии было открыто и действовало не менее 20 народных школ. Опыт работы Яснополянской и других открытых Л.Н.Толстым школ привлекал внимание общественности, русской и зарубежной. В Ясную Поляну приезжали учителя из многих городов России и других стран мира, интересовавшиеся воплощением гуманистических идей в школьной практике. Частые посещения классов гостями, конечно, нарушали нормальное течение учебного процесса, но Л.Н.Толстой не отказывал никому — в беседе он мог лишний раз проверить правильность своих идей. С этой же целью с 4 февраля 1862 г. писатель-педагог начинает издавать ежемесячный журнал «Ясная Поляна».

Программа журнала включала описание новых приемов обучения, новых принципов административной деятельности в сфере народного образования, опыты распространения книг среди народа, монографические описания свободно возникающих школ с анализом их достоинств и недостатков и т.п.

Важнейшую задачу журнала Л.Н.Толстой видел в том, чтобы, исследуя опыт свободной образовательной деятельности, раскрывать сущностные связи процесса обучения, знание которых для учи-

теля представляет непреходящую ценность. Поэтому он приглашал к сотрудничеству в журнале учителей, смотрящих «на свое занятие не только как на средство существования, не только как на обязанность обучения детей, но как на область испытания для науки педагогики» (Т. 8. — С. 370).

Однако успешная педагогическая деятельность Толстого вызывала недоброжелательное отношение окрестных помещиков и властей. Во время его отъезда на кумысолечение в Башкирию в Яснополянской школе и других созданных по инициативе писателя школах был произведен обыск. Узнав об этом, Л.Н.Толстой обратился к царю Александру II с протестом против жандармского произвола. Через какое-то время по указанию царя в Ясную Поляну приехал жандармский офицер с извинениями. Но продолжать после случившегося, как прежде, учительскую деятельность стало невозможно. Жандармские наезды подрывали доверие крестьян к школе. Преследования за педагогическую деятельность со стороны властей и окрестных помещиков не прекращались. Направление журнала «Ясная Поляна» без достаточных на то доказательств было признано официальными властями как «низвергающее основные правила религии и нравственности». Вышедший в декабре 1862 г. двенадцатый номер оказался последним.

В этот период жизни Лев Николаевич Толстой начинает работать над эпопеей «Война и мир», не переставая, однако, думать о своих педагогических опытах. Он приходит к выводу, что в них найдено нечто такое, чего не было в современной ему педагогике: «Я все много думаю о воспитании <...> собираюсь написать rézume всего того, что я знаю о воспитании и чего никто не знает или с чем никто не согласен». В начале 70-х гг. писатель-просветитель вновь открывает Яснополянскую школу, участвует в организации школ по всей округе, стремясь «спасти <...> тонущих <...> Пушкиных, Остроградских, Филаретов, Ломоносовых» (Т. 62. — С. 130). Для них в 70-е гг. Толстой создает свои оригинальные учебники — «Азбуку», над которой трудится в 1871—1872 гг., и «Новую азбуку», ради которой прерывает в 1875 г. работу над романом «Анна Каренина». Л.Н.Толстой не прекращает педагогической деятельности, не оставляет трудов по народному образованию, видя незаурядные способности крестьянских детей и желая хоть в какой-то мере способствовать развитию народных талантов.

«АЗБУКА» И «НОВАЯ АЗБУКА»

Л.Н.Толстой давно вынашивал замысел создания учебной книги для самых маленьких. Общий план ее, содержание и логическая структура разрабатывались им в течение длительного времени. Об этом труде Лев Николаевич часто говорил с волнением: «Что из

этого выйдет—не знаю, а положил в него всю душу» (Т. 62. — С. 130). С «Азбукой» связывал Толстой «самые гордые мечты», думая о том, что несколько поколений русских детей, от мужиков до царских, будут учиться по ней, получая первые поэтические впечатления об окружающем их мире. Толстой даже говорил, что «написав эту Азбуку, мне можно будет спокойно умереть» (Т. 61. — С. 269).

Вышедшая в свет в конце 1872 г. «Азбука графа Л.Н.Толстого» вошла в историю отечественной педагогики и стала событием для школы. Этот учебник в значительной степени оправдал надежды автора. А ведь многим казалось, что начальное обучение—дело, недостойное таланта великого писателя. Следует заметить, что значение этого педагогического труда не сразу было понято и оценено современниками. Л.Н.Толстой был убежден, что духовное развитие начинается с первых ступеней обучения. Будет ли обучение для ребенка сопровождаться радостью, возникнет ли у него бескорыстный интерес к познавательной деятельности, будет ли он впоследствии ставить духовные ценности выше материальных благ — все это, по убеждению писателя-просветителя, во многом зависит от его первых шагов в мир знания. «Когда я вхожу в школу, — говорил Толстой, — и вижу эту толпу оборванных, грязных, худых детей с их светлыми глазами и — так часто — ангельскими выражениями, на меня находит тревога, ужас, вроде того, который испытывал бы при виде тонущих людей. <...> И тонет тут самое дорогое, — именно то духовное, которое так очевидно бросается в глаза в детях» (Т. 62. — С. 130).

«Азбука графа Л.Н.Толстого» представляла собой комплекс из четырех книг. Это была своеобразная энциклопедия для начальной школы, объясняющая детям непосредственно воспринимаемый ими мир. В форме художественного обобщения в учебнике были объяснены основные понятия физики, химии, ботаники, зоологии, рассказано о жизни растений, чувствах, характерных для человека, животных, о явлениях магнетизма, электричества и о многом другом.

«Азбука графа Л.Н.Толстого» возбудила среди методистов горячие споры. И было из-за чего! В обучении грамоте в то время господствующим становился звуковой метод: предъявление учащемуся звука и соответствующей ему буквы как его символа; затем шло слияние звуков-букв в слоги и слова. Звуковой метод противопоставлялся традиционному буквослагательному (предъявление буквы как символа звука и слияние букв-звуков). Толстой оспаривал правомерность противопоставления этих двух методов как якобы взаимоисключающих и доказывал, что звуковой метод содержит в себе элементы буквослагательного и отрицать это — значит игнорировать предшествующий многовековой опыт обучения. Свой метод обучения грамоте Толстой назвал «слуховым», хотя он приближался к буквослагательному. Именно это и явилось причиной того,

что многие учителя выступили с критическими заявлениями по поводу методической основы «Азбуки». Была организована опытная проверка предложенной Л.Н.Толстым методики. При этом педагог-просветитель выдвинул ряд оригинальных идей по организации педагогического эксперимента. Попутно отметим, что это произошло за несколько лет до того, как учителя, методисты в России и на Западе (Сикорский, Лай, Мейман) стали широко пользоваться экспериментом при оценке различных методов обучения.

Опубликованная в 1875 г. «Новая азбука» как новый комплекс учебных материалов для начального обучения была более универсальной и совершенной. Она получила положительную оценку в общей и педагогической прессе, была допущена Министерством просвещения в народные школы. При жизни Толстого «Новая азбука» выдержала свыше 30 изданий, печаталась большими по тому времени тиражами. «Образец идеальной простоты и жизненной правды», «верх совершенства в психологическом и художественном отношении» — таково было мнение авторитетных педагогов о новом учебнике Л.Н.Толстого. А профессор С.А.Рачинский, увлеченный идеей служения народному образованию и оставивший университетскую кафедру для того, чтобы обучать крестьянских детей в созданной им сельской школе, говорил: «Детские книги графа Л.Н.Толстого следует знать всякому образованному русскому человеку».

Педагогические идеи Л.Н.Толстого вызывали разные толки в России и в других странах мира. Одни считали его взгляды на обучение и воспитание непрактичными, другие воспринимали их иначе. Так, японский учитель Секидзи Несиями оценивал «романтически прозорливый подход к ребенку» Л.Н.Толстого как новое слово в педагогике, а толстовские методы развития творческих способностей ребенка — как «великое педагогическое открытие». Известный японский писатель, основоположник так называемой «литературы для народа» Накадзато Кайдзан даже превратил свое имение в миниатюрную «Ясную Поляну», открыл воскресную школу, учил крестьянских детей, читал им самим пересказанные русские сказки.

За советом к Л.Н.Толстому обращались испанский педагог Анхель Буэно, французский литератор Фернан Обье, английская учительница Фанни Френкс, учительница из Аргентины Клотильда Гонсалес. Изучавший деятельность Яснополянской школы американский общественный деятель Эрнест Кросби написал книгу «Толстой как учитель». Возвратившись из России в США, Э.Кросби при встречах со своими американскими коллегами часто рассказывал о школе Л.Н.Толстого и о характерном эпизоде, свидетелем которого он стал в Ясной Поляне.

Играя с маленькой дочкой Льва Николаевича, Сашей, крестьянский мальчик больно ударил ее палкой по левой руке. Девочка со слезами на глазах прибежала к отцу, прося о защите и требуя наказать обидчика. Толстой усадил дочку к себе на колени, утешая ее и беседуя с ней, а затем предложил ей пойти к этому мальчику и угостить его малиновым вареньем (лакомиться вареньем деревенскому ребенку приходилось не часто). Готовый ко всему, но только не к такому обороту дела, мальчик был крайне удивлен. После этого он не мог уже быть обидчиком, заключил Э.Кросби.

Однако один из американских учителей возразил: «А по-моему, на следующий день тот мальчик должен был ударить ее по другой руке». Тут пришла очередь удивиться Э.Кросби. Поразмыслив над неожиданным для него предположением американского коллеги, он пришел к выводу о наличии двух — русского и американского — способов реагирования на проявление насилия и доброй воли. Э.Кросби не мог не признать, что за русским гуманным «непротивленческим» подходом кроется глубокая правда, и потому сказал: «Если есть правда в этом русском взгляде на вещи, то разве нельзя эту правду применять более часто в нашей жизни. <...> Учителям очень следовало бы подумать об этом» (Кросби Э. Толстой как учитель. — М., 1906. — С. 60).

Труды Л.Н.Толстого, созданные в последние годы жизни, в большей мере связаны с пропагандируемым писателем-просветителем морально-этическим учением. Оно получило отражение в многочисленных статьях, письмах, беседах, заметках Л.Н.Толстого: «Мысли о воспитании», «О физическом труде», «Беседы с детьми по нравственным вопросам» и др. Порывая с обрядовой религией и развивая идеи истинного христианства, Лев Николаевич говорил, что в деле общественного благосостояния исключительная роль принадлежит религиозному воспитанию.

В последние годы жизни Л.Н.Толстого современники указывали на некоторые противоречия в его взглядах. Так, если в 60-е годы писатель-учитель говорил, что образование и воспитание суть два параллельных, автономных процесса, что стремление старшего поколения оказывать влияние на воспитательный процесс является незаконным, то в начале XX в. стал утверждать обратное: обучение и воспитание нераздельны, нельзя обучать не воспитывая. И это не случайно. В условиях революционных потрясений в России идея непротивления злу насилием оказывалась уместной разве что в случае конфликта крестьянского мальчика с дочерью Льва Николаевича. Утопичным было стремление Толстого основать новую, до того никому неведомую религию — «обновленное христианство», «религию без веры».

Но говоря об этих противоречиях, принимая некоторые положения его статей по педагогике, народному образованию не пол-

ностью, не в полном объеме, следует помнить, что сам педагог-новатор, учитель-просветитель никогда не претендовал на обладание истиной в последней инстанции. Л.Н.Толстой признавал безусловное право каждого иметь собственное мнение. Именно к такому критическому подходу призывал читателей Лев Николаевич в первом номере журнала «Ясная Поляна» в специальном обращении «К публике»: «Выступая на новом для меня поприще, мне становится страшно и за себя, и за те мысли, которые годами вырабатывались во мне и которые я считаю за истинные. Я наперед убежден, что многие из этих мыслей окажутся ошибочными. Как бы я ни старался изучать предмет, я невольно смотрел на него с одной стороны. Надеюсь, что мои мысли вызовут противные мнения. <...> Одного я боюсь, чтобы мнения эти не выражались желчно, чтобы обсуждение столь дорогого и важного для всех предмета, как народное образование, не перешло в насмешки, в личности, в журнальную полемику. Я не скажу, что насмешки и личности не могут меня затронуть, что я надеюсь стоять выше их. Напротив, я признаюсь, что боюсь за себя одинаково, как боюсь и за самое дело; боюсь увлечения полемикой личной вместо спокойной и упорной работы над своим делом.

Поэтому я прошу всех будущих противников моих мнений выражать свои мысли так, чтобы я мог объясняться и приводить доказательства там, где несогласие будет зависеть от недоразумений, и мог бы соглашаться там, где мне будет доказана несостоятельность моих мнений» (Т. 8. — С. 3).

И нет ничего предосудительного в том, что мы сегодня будем воспринимать некоторые суждения Л.Н.Толстого, некоторые положения его педагогического учения, сопоставляя их с реальностями окружающей нас действительности. Только при этом условии мы можем взять из наследия великого писателя-педагога все то, что является полезным для решения наших современных социально-педагогических проблем.

А взять у него можно многое. Это прежде всего основополагающие идеи гуманной педагогической концепции Л.Н.Толстого, которые сегодня не менее актуальны, чем в его время. Это заветы о демократизации образования, которое должно отвечать критериям братства людей. Это идея гуманизации науки, достижения которой, будучи лишенными нравственного начала, могут трагическим образом обернуться против человека и человечества. Наконец, это его мечта о мире без насилия. Обращаясь к Л.Н.Толстому как своему современнику, учителя, наставники, родители найдут у него немало интереснейших профессиональных учительских советов, которые могут оказать существенную помощь в деле воспитания и обучения подрастающего поколения.

«Детей и педагогику я люблю», — говорил Л.Н.Толстой. Такой же любовью невольно заражается и читатель его сочинений, находя для себя в опыте Ясной Поляны один из источников педагогического вдохновения.

О Толстом-педагоге написано немало работ — книг, статей, диссертаций. И едва ли не в каждой из них звучит тема «противоречивости Толстого». Самое «кричащее» усматривается в том, что в 60-е годы писатель говорил о незаконности воспитания, а в последующем — о необходимости воспитания в духе религиозной морали. Один из почитателей Л.Н.Толстого известный в первой половине XX в. искусствовед, историк литературы, русского театра, живописи, писатель С.Н.Дурылин (1886—1954) в связи с этим сокрушался: «Есть два Толстых... часто несогласных и почти всегда враждебных мыслителя и педагога: граф Л.Н.Толстой 60-х и Л.Н.Толстой 90-х и 900-х годов». «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» (см.: «Свободное воспитание. Влади». Вып. 4. — М., 1993. — С. 3—4). А может быть, это не противоречие, а результат развития мировоззрения писателя? Так пусть же об этом, читая помещенные в этой книге произведения Л.Н.Толстого, судят сами читатели.

С.Ф. Егоров

Здоровый ребенок родится на свет, вполне удовлетворяя требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе. <...>

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 и любовь к делу, и к ученикам, он — совершенный учитель.

<...> Когда я вхожу в школу и вижу эту толпу оборванных, грязных, худых детей с их светлыми глазами и так часто с ангельскими выражениями, на меня находит тревога, ужас, вроде того, который испытывал бы при виде тонущих людей. Ах, батюшки! как бы вытащить, и кого прежде, кого после вытащить! И тонет тут самое дорогое, именно то духовное, которое так очевидно бросается в глаза в детях. Я хочу образования для народа только для того, чтобы спасти тех, тонущих там Пушкиных, Остроградских, Филаретов, Ломоносовых. А они кишат в каждой школе. И дело у меня идет хорошо, очень хорошо. Я вижу, что делаю дело, и двигаюсь вперед гораздо быстрее, чем я ожидал.

Из писем Л.Н.Толстого

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ И МАТЕРИАЛЫ

Наука есть только обобщение частностей. Ум человеческий тогда только понимает обобщение, когда он сам его сделал или проверил. Частность же он допускает на веру. Религия есть обобщение, принятое на веру. Задача педагогики есть, следовательно, наведение ума на обобщение, предложение уму в такое время и в такой форме таких частностей, из которых легко делаются обобщения. Есть обобщения, общие всем, через которые каждый должен пройти, есть другие, которые нельзя предвидеть. Этими-то неожиданными обобщениями обогащается наука.

С этой точки зрения (опираясь на данное суждение Льва Николаевича Толстого) наша атеистическая школа, по существу, долгое время задавала религиозный способ обучения. Ведь очень многие обобщения, с которыми работает на уроках учитель, не вырабатываются детьми, а просто принимаются ими на веру со слов учителя или со страниц учебника.

Но почему обобщения, которые делают ученики, обязательно должны даваться им легко? С этим можно поспорить. Тем более что многие современные педагогические технологии (метод проблемного обучения, система развивающего обучения, школа Диалога культур и др.) как раз построены на том, что учащиеся преодолевают трудности, находят новый способ разрешения задачи, а затем уже делают через это обобщение. В процессе такого совсем нелегкого пути появляется эффект интереса к обучению, желание выполнять все более и более трудные задания.

Преподавание истории народов и государств невозможно для детей. В истории ближайшая и основная частность есть человек, похожий на меня. Из нескольких таких частностей только со

Уже с первых страниц статьи видны именно те положения, выдвигаемые Л.Н.Толстым, которые потом и станут «своеобразным водоразделом» при подходах к обучению.

Лев Николаевич считает, что нельзя рано начинать преподавать предметы, которые работают с большими обобщениями (например, народ, государство). «А как много нужно таких частностей, составляющих частность государства, чтобы учащийся понял движение народов, государств!» — пишет он.

Вот здесь и обнаруживается принципиальное расхождение современной педагогики и толстовской в понимании подхода к преподаванию. Разве даже в старших классах у школьника будет достаточный опыт, чтобы на основании своих личных встреч с конкретными людьми, чтения книг и т.д. составить впечатление о том, что есть народу. И более того, разве можно по сумме элементов сделать вывод о том, что есть целое, из них состоящее? Как раз здесь и появляется эффект группы, который привносит качественно новые характеристики: народ не есть сумма отдельных людей. Эта закономерность увидена в наши дни во многих областях науки: и в естественно-научной, и в гуманитарной. Поэтому сформировать понятие невозможно, только рассматривая элементы, входящие в его состав. С самого начала нужно создавать соответствующие условия, работающие непосредственно с самим понятием.

временем учащийся выведет понятие о народе, государстве. А как много нужно таких частностей, составляющих частность государства, чтобы учащийся понял движение народов, государств!

В естественных науках частность основная есть каждая особь. В химии основное тело только тогда, когда осязаемо для учащегося. В математике частность есть действие — сложение, а общее — свойство цифры. Математика, в особенности геометрия, скорее всего, приводит от частного к общему. (Путь постижения общего для учащегося — обратный научному.) Ребенок не прежде узнает, что такое государство, а потом — как живет в нем человек, а прежде понимает, как живет человек, а потом — в каких условиях. Не прежде понимает общий закон растения — клетчатку, а потом деятельность клетчатки, а наоборот. Не прежде понимает значение величины, а потом вывод из соединения величин, а наоборот. Ребенок делает все четыре правила арифметики, а не только не умеет определить, но не знает значения цифры. Не знает ее отношения к единице. Искусство педагогии есть выбор поразительнейших и удобнейших к обобщению частностей в области каждой науки... Ребенок не требует понятливого, но требует живого, сильно действующего на воображение. Возьму пример из математики. Для обучения делению лучший способ есть деление десятичных чисел и составление периодов, которые непонятнее простых чисел, но действуют на воображение и руководство к выводу главнейших, полезнейших обобщений, но никак не в навязывании обобщений. Ребенок их не допускает как частности, ибо они не действуют на воображение, а на одну память (на воображение вашего способа выражения слов, букв). Ежели вы учите ребенка цифрам, и пишете ему, и учите называть 1, 2, 3, 4 и т.д. он может делать

Именно этот принцип подвергла сомнению несколько десятилетий назад группа психологов — последователей Л.С.Выготского. И была создана система развивающего обучения (Д.Б.Эльконин — В.В.Давыдов), основной принцип обучения в которой соответствует принципу формирования научного понятийного мышления: от общего к частному.

В настоящее время, когда у нас разработана методика развивающего обучения, которая позволяет школьнику сначала самому построить общее понятие числа, а уже затем его конкретизировать на разные классы чисел и производить с ними различные действия, к концу первого класса (года обучения) ребятишкам совсем нетрудно выполнять все те операции с числами, которые описывает Лев Николаевич.

Но заметим: осваивают они их совершенно обратным к описанному Л.Н.Толстым способом!

бездну обобщений из двух фактов — названия и фигуры, но вы старайтесь, чтобы он не останавливался на том обобщении, например, что в 4 есть прямая палочка и в 1 тоже, что 6 и 9 перевернутые, похожи друг на друга, а он почти всегда сделает эти обобщения, но останавливаете его внимание на том, что от единицы счесть 3 цифры вперед — будет 4, а назад — опять будет один, и от 6 до 9 тоже.

В математике легче всего руководить обобщения, в естественных науках, более действующих на воображение всей разнообразностью представляемого предмета, менее легко, и труднее всего в исторических науках, где остается полное поле воображению. Обыкновенное явление «тупика» есть важный факт в педагогии и доказательство сказанного выше. Ум человека, в особенности ребенка в классе, никогда не бывает в бездействии (он постоянно совершает свои обобщения), но ежели он сам не может сказать, что останется от 2, когда возьмете 1, или говорит, что *б-а — б-а*, а *д-а — фю*, то это только доказывает то, что он нашел другое поле обобщений, а потерял то, на которое вы его наставили. Ежели бы этого не было, он бы сейчас опять понял то, что вы ему говорите, но он не может оторвать своего ума от того другого обобщения, в совершении которого он находится. Тупику подвержены очень тупые (и) одаренные очень живым воображением дети. Очень тупые потому, что им представляются более легкие обобщения, чем те, которые вы предлагаете ему. Очень живые потому, что им представляются много других, труднейших.

Удивительно! Какое порой продолжительное время необходимо, чтобы уже замеченные учителем и даже осмысленные ученым педагогические факты вошли в повседневную образовательную практику. То, что еще в прошлом веке увидел и обосновал Лев Толстой, до сих пор является предметом самых острых дискуссий на педагогических советах в школах!

Главное — не нужно забывать того, что наука состоит в руководстве к обобщениям (а не в передаче обобщений), сначала из фактов, а впоследствии из обобщений, сделанных учащимся и уже принятых им за факты (т.е. одетыми воображением в известную форму). Передавать же обобщения нельзя. Природа человеческая отказывается в принятии их. Но всякая наука строится на обобщениях. Каким же образом передавать науку тем, которыми не найдены, не проверены еще эти обобщения, у которых нет никаких обобщений, исклю-

чая тех, которые дает жизнь до известного возраста? Найти эти обобщения и от них, представляя новые факты, переводить на высшие — вот, следовательно, задача педагогии. Задача одинаковая в одном человеке с задачей науки в человечестве; но не обратная, как будто предполагается всеми учебными книгами и руководствами. (Для подтверждения сходства пути науки в человеке с человечеством приведу один пример священной истории — факт, что история младенчества человечества понятна для каждого младенца-человека. Естественные науки младенчества человечества — стихия, земля, кончающаяся водой, и т. д. — понятны для младенца-человека.) Человек в своем развитии должен пройти все фазы развития человечества. И только одно развитие всего человечества показывает тот несомненный путь, по которому должен идти человек. Ежели до сих пор учились и учатся люди, то, без сомнения, задача эта педагогии и ее ход должны быть известны и приложимы, но только отчасти и одной практикой, хорошим учителем в его словах, в его домашнем деле учения; но, по невежеству ли моему или нет, я до сих пор не видал педагогической книги, в которой бы не был принят обратный ход задаче педагогии и задаче науки, книги, в которой бы (прежде не были) не допускались принятые на веру обобщения, которых не может иметь учащийся. Поэтому в теории мне кажется, что, к несчастью, господствует еще противоположный здравому смыслу взгляд на педагогию. Без сомнения, идя вперед и обобщая законы свои, наука становится легче, доступнее уму. Но она доступнее только тому уму, который из фактов вывел эти обобщения. Для того же, который через факты не прошел все ступени обобщений, она с каждым высшим обобщением становится сложнее. Педагоги как будто забывают это, как будто,

Сегодня, если бы это только было возможно, мы смогли бы положить на рабочий стол Л.Н.Толстого не один десяток книг и статей, удовлетворяющих в принципе его требованиям и содержащих как теоретические разработки данного вопроса, так и методические рекомендации по построению учебных предметов. Назову лишь некоторые из них:

Давыдов В.В. Психологическая теория учебной деятельности и методов начального обучения на содержательном обобщении. — М., 1988.

Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1989.

Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития («школа взросления»). — Вопросы психологии. — 1993. — № 1.

Щедровицкий П.Г. Активные формы обучения и проблемы содержания образования // Очерки по философии образования. — М., 1993.

Статьи учителей в школьных научных сборниках школы № 734 г. Москвы (например: Тубельский А.Н. Школа самоопределения. Шаг второй), в научно-педагогических журналах школы «Эврика-развитие» г. Томска.

Хотя я прекрасно понимаю, что для Л.Н.Толстого и эти работы были бы абсолютно неубедительны!

поработав над предметом, они так обрадуются, что, обобщив, объяснили себе его, что они торопятся те же обобщения передать учащимся. Они как будто забывают, что, уяснив обобщением свой предмет, они достигли только одну половину труда, они только узнали ту дорогу, по которой должны будут идти другие, но им предстоит снова от первого шага вести их (указывая путь), расставляя на дороге приманки для воображения и избавляя от объездов, а не рассказывать им, что есть там, куда они должны идти. Ребенку кажется очень просто, что есть рожь и береза, но, когда вы ему скажете, что есть рожь и береза, а еще есть двусемядольные и односемядольные растения, имеющие такие и такие свойства, вы ему только сделаете сложнее то, что было просто, ибо он не может понять вашего обобщения, не сделав предварительно обобщения о законах жизни растений, которых он тоже не может понять, не сделав обобщения о законах разделения на части растения, которого он не может понять, не сделав обобщения о присутствии таковых во многих растениях — не рассмотрев много новых (?) растений. Начните с того, что есть растение, он это знает. Как оно живет и питается, он это знает или (?) не понимает. Но ведь что вы хотите сказать, когда вы говорите, что растение имеет лист, стебель и корень? Вы хотите сказать, что, какой бы ни был фигуры корень и где бы он ни был, он — корень, ежели он исполняет (то-то и то-то), проводит в растение из земли растворимые неорганич[еские] тела; но для того чтобы сказать это, надо сказать, что в растение входят неорганические тела. Вы говорите, что оно питается. Но этим вы что хотите сказать? Что, какое бы ни было растение, оно всегда живет. Вот это-то и покажите ему на одном, на другом и т. д. и руководствуйте его в обобщениях. Покажите ему типы цветковых и типы бесцветковых и т.д. Он знает, что есть царь, А[лександр], Н[иколай] и был Моисей, а вы ему сказали, что есть еще д[ревняя], с[редняя] и н[овая] история, ему стало только труднее помнить. Но что вы хотите сказать, что очень давно, то называется старое, а что не очень давно, то новое, — он это знает. Прежде жили тогда-то все такие-то, а после такие-то. Вам кажется, что вы для него это разделили, а напротив, вы это разделили для себя, чтобы знать, как, в какой последовательности, в каком духе вы будете передавать ему такие-то и такие-то факты.

В статье Л.Н.Толстой предостерегает учителей от передачи учащимся готовых обобщений. Но не разделяет (как это сделали позже Л.С.Выготский и его ученики в своих работах) житейские и научные понятия. Житейские понятия развиваются у ребенка спонтанно (и с помощью взрослого) как результат познания действительности. Научные понятия могут в повседневной жизни и не встретиться ребенку вообще. Как же работать с ними? Об этом нужно читать не у Л.Н.Толстого, а у Л.С.Выготского. Например, в его работе «Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте».

Для составления научных книг давно уже поняли, что нужно отбрасывать всю историю своей эрудиционной или

опытной работы, всю машинистику своего дела. Для педагогии точно так же необходимо отбрасывать всю философию своего изложения, все выводы, сделанные после изучения.

Я сказал, что, несмотря на такую ошибку педагогии, педагогия идет, но идет с значительными ошибками, проистекающими из такого положения ее. Недостаток теории пополняется отчасти практикой: выпуском бесполезного и вредного, прибавлением изустно и письменно нужного и руководством книг случайных, непедагогических, произведениями искусства, изящной литературы и историческими памятниками (Библия, сказки, летописи, Плутарх и т. п.). Но ошибочный взгляд теории, не останавливая совершенно, сильно затрудняет педагогию. <...>

ВСТУПЛЕНИЕ

Мне кажется, что во время моих занятий воспитанием детей вообще, и в особенности русских крестьянских детей, мне пришли в голову некоторые мысли, не вошедшие еще в убеждения правительств и обществ, о значении народного образования... Сознав для себя лично несостоятельность прежнего рода образования, почувствовав новое, зависящее от времени значение его, я принялся за народное образование и потом только определил себе те приемы и основания, которые оказались успешными.

Мысль об определении и изложении этих начал пришла мне вследствие разговора с одним немцем[1], который в середине моего рассказа о приемах, опытах и результатах моей школы прервал меня вопросом: имел ли я систему, теорию воспитания, прежде чем я приступил к делу? Я ответил ему, что единственная система, которую я имел, состояла в том, чтобы не иметь никакой системы. Немец принял меня за забавника или пустомелю: но, действительно, вся моя система состоит в том, чтобы не иметь системы, и это-то мысль, кажущаяся таким вычурным парадоксом, составляет сущность всего последующего.

Этот же вопрос мы постоянно обсуждаем на Ассоциации инновационных школ, членом которой я являюсь. Как может школа создавать новую модель образования? Когда появляется образовательная система?

Мне кажется, что у школы, разрабатывающей какую-либо новую идею в образовании, вначале есть только некоторые ориентиры, позволяющие начать образовательную практику. А сам поисковый режим и рефлексия экспериментальной работы только потом позволяют описать опыт как определенную систему.

В самом деле, как и во многом другом, так и в деле воспитания мы, русские, находимся в исключительно счастливом положении.

Ежели в моих мыслях о народном образовании найдется хоть малая доля истины, которая войдет в сознание человечества и послужит основанием дальнейшему развитию новых времясообразных 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.

Начиная учить детей в русской деревне, я не мог, не бывши набитым дураком, принять в основание ни немецко-протестантскую 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. Нерусские теории были чужды, невозможны для русских учеников, несостоятельность их, на мой взгляд, была доказана для самих себя, самими иностранцами; русская же система была, на мой взгляд, также невозможна для меня, как бы обучение детей игре на инструменте, которого уже не существует. На мне не лежало ни исторических школьных уз Европы, ни религиозных и философских авторитетов своего отечества. Без всякого искания новых путей, без противодействия или подчинения известным направлениям, без всякой зависимости от общества и правительства я бессознательно и свободно должен был идти и пошел своим особенным путем, руководствуясь одним изучением потребности тех учеников, с которыми я имел дело.

Более того! Ни одна образовательная система вообще не может быть напрямую перенесена в другое место, время, детям другой культуры. Можно лишь каждый раз заново разворачивать образовательную практику, созвучную определенным философским, психологическим и дидактическим идеям. Так, например, А.Пинский сейчас создает (а не переносит готовый опыт) в Москве Вальдорфскую школу, а Е.Хилтунен — Российский Монтессори-центр.

Тем легче мне было ошибаться! Без сомнения. Я даже твердо убежден, что я непременно бы ошибся в основаниях, ежели бы из того пути, в который я был вовлечен условиями своего развития и моих учеников, я бы стал делать общий вывод о тех началах, на которых должна основываться вся наука образования; но я этого не стану делать. Я, напротив, попытаюсь доказать, что всякий частный прием в образовании верен относительно и всякий общий вывод не может быть верен потому уже, что он общий вывод.

Поэтому для каждого педагога всегда есть возможность в своем конкретном частном случае либо создавать новую образовательную практику (как это и сделал Лев Николаевич), либо «опереться» на близкие ему взгляды уже известных педагогов.

Я попытаюсь доказать, как для каждого условия может быть отыскан наивернейший путь и как все общие пути всегда должны быть неверны. Я постараюсь доказать, что стремление к общим выводам было величайшее зло, остановившее развитие науки воспитания, постараюсь доказать, как вследствие того дело образования отстало от других сторон развития человечества и какое значение вследствие этой отсталости по-

лучило в наше время, и наконец, представлю мои мысли о тех средствах исправления этого зла, которые мне кажутся возможными.

Чему бы я в первую очередь хотела научиться у Л.Н.Толстого, так это постоянно помнить о том, что твоя, даже самая большая педагогическая находка и знание о ней все равно частичны. Он - один из образованнейших людей своего времени, не устает повторять о своем невежестве, недостатке знаний и, возможно, ложной точке зрения.

Я знаю, что в моих выводах много и много будет ошибок и невольной лжи, происходящих от недостатка знаний и ложной точки зрения теории, в которую были бы включены все возможные стороны предмета. Я начал было такого рода сочинение, в котором, постановляя аксиомы о человеке, движении развития, о душе и т. п., я старался захватить все в свой круг суждения. Но опыт убедил меня, что, как ни льстивы для самолюбия такого рода категорические сочинения, в которых мысли так общи, что охватывают все и вместе с тем для каждого представляют особенную неясную идею, что такие сочинения, несмотря на внешнюю логичность, имеют менее убедительности и влияния, чем скромные представления хотя не всесторонних фактов, но таких, из которых сам читатель делает тот вывод, который побудил автора к выставлению этих фактов. Вследствие этого я буду держаться преимущественно критических и исторических приемов, тех самых, которые, по моему мнению, должны быть приняты и в деле образования. Кроме того, очень часто я должен буду повторять вещи, давно, может быть, известные читателю, но которые для связи моего изложения мне необходимо будет поставлять на вид ему.

О ЗНАЧЕНИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В прошлом году мне случилось говорить с г-ном Прудоном[1] о России. Он писал тогда свое сочинение «о праве войны». Я ему рассказывал про Россию, про освобождение крестьян и про то, что в высшем классе заметно такое сильное стремление к образованию народа, что стремление это выражается иногда комично и переходит в моду. «Неужели это в самом деле правда?» — сказал он мне. Я отвечал, что, насколько можно судить издали, в русском обществе проявилось теперь сознание того, что без образования народа никакое государственное устройство не может быть прочно. Прудон вскочил и прошелся по комнате. «Ежели это правда, — сказал он мне, как будто с завистью, — вам, русским, принадлежит будущность».

Куда, куда же делось сегодня это осознание необходимости образования в современном русском обществе?!

Я привожу этот разговор с Прудоном, потому что это в моем опыте был единственный человек, который понимал значение народного образования и книгопечатания в наше время. Говорить о значении книгопечатания и образования кажется такой пошлостью в наше время, а между тем мне кажется, что значение это не только недостаточно, но совсем непонятно. Когда просунешь рассученную нитку в ушко иголки, то, чем больше тянешь, тем меньше проходит нитка. Чтобы продеть ее, нужно выдернуть нитку и, вновь ссучивши, продеть ее. Так и со многими убеждениями, которые считаются общепринятыми.

(Народное образование в настоящее время для нас есть единственная законная сознательная деятельность для достижения наибольшего счастья всего человечества. Вот положение, составляющее мое убеждение, которое я попытаюсь доказать.)

ОБЪЯВЛЕНИЕ ОБ ИЗДАНИИ «ЯСНОЙ ПОЛЯНЫ»

С 1 января 1862 г. в сельце Ясной Поляне, Тульской губернии, Крапивенского уезда, будет издаваться ежемесячный журнал под заглавием «Ясная Поляна».

Ежемесячное издание будет состоять из двух отдельных выпусков: школа «Ясной Поляны» и книжка «Ясной Поляны». Школа будет заключать в себе статьи педагогические. Книжка будет содержать статьи народные, т. е. удобопонятные и занимательные для народа. Вот вся наша программа, с той лишь особенностью, что, по нашему убеждению, педагогика есть наука опытная, а не отвлеченная и что для народа, по выражению Песталоцци, самое лучшее только как раз впору.

Мы убедились, что почти все руководства школ дурны, но вместе с тем, что и по существующим плохим руководствам в большей части школ учение идет успешно. Стараясь разъяснить для себя это кажущееся странным противоречие, мы убедились, что успех учения основан не на руководствах, а на духе, организации школ, на том неуловимом влиянии учителя, на тех отступлениях от руководства, на тех ежеминутно изменяемых в классе приемах, которые исчезают без следа, но которые и составляют сущность успешного учения. Уловить эти приемы и найти в них законы — составит задачу нашей школы и ее отголоска — отдела нашего журнала, называемого школой «Ясной Поляны».

Именно к такому же выводу мы пришли на второй год существования нашей школы «Эврика-развитие». Поняв, что мы легко теряем с таким трудом найденное в своей практике, не успев этого глубоко осмыслить и записать, сохранив на будущее, решили издавать ежегодный научно-педагогический журнал своей школы. Мне кажется, что это необходимая часть работы учителя, пытающегося постоянно вдумываться в то, что он делает со своими учениками.

Сотрудниками нашими поэтому будут преимущественно учителя Яснополянской школы, и могут быть только учителя, смотрящие на свое занятие не только как на средство существования, не только как на обязанность обучения детей, но и как на область испытания для науки педагогики.

Не философскими откровениями в наше время может подвинуться наука пе-

Ну никак не могу принять это противопоставление Л.Н.Толстого. Оно мне кажется несколько надуманным. Конечно же, нельзя только «оторванно» философствовать на темы образования. Но и оставаясь всего лишь добросовестным и трудолюбивым наблюдателем, разве можно объяснить свое наблюдение вне всякой теории?

дагогика, но терпеливыми и упорными повсеместными опытами. Не философом-воспитателем и открывателем новой педагогической теории должен быть каждый преподаватель, но добросовестным и трудолюбивым наблюдателем, в известной степени умеющим сообщать свои наблюдения.

По части народной литературы мы убедились, что, для того чтобы писать книги для народа, нужны более чем обыкновенный талант и кабинетное изучение народа, нужно живое суждение самого народа, нужно, чтобы назначаемые для него книги были им самим одобряемы. С этой целью мы намерены представлять на суд народа, собирающегося в нашей школе, все те книги, которые, по нашему крайнему разумению, ближе подходят к нему, и, не стесняясь ничем, печатать в отделе книжек «Ясной Поляны» только те статьи и книги, которые будут им одобрены.

Сверх того, находясь в постоянно близких отношениях к народу, имея постоянно возможность поверять наши мнения на практике, мы намерены в отделе школы отдавать отчет как о всех народно-педагогических статьях, так и о книгах, назначаемых для народа. В суждениях этих мы будем основываться только на опыте.

Итак, журнал «Ясная Поляна» будет содержать в себе в отделе школы: отчеты о всех опытах, удачах и неудачах новых приемов преподавания в Яснополянской школе и в Тульской гимназии по некоторым предметам, преподаватели которых обещали нам свое содействие, и критические обзоры педагогических статей.

В отделе книжек: оригинальные, переводные, переделанные и даже просто перепечатанные статьи всякого рода, которые пройдут через критику народа, собирающегося в нашей школе, и которые, по нашему убеждению, не будут противны началам изящного вкуса и строгой нравственности...

Редактор и издатель граф Л. Толстой

О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ

(1862 г.)

Народное образование всегда и везде представляло и представляет одно, не понятное для меня явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей — общества, правительства — стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образовывающий, так и образовывающийся класс. Но выходит наоборот. Народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство, как представители более образованного сословия, и усилия эти большей частью остаются безуспешными. Не говоря о школах древности — Индии, Египта, Древней Греции и даже Рима, устройство которых нам так же мало известно, как и народное воззрение на эти учреждения, явление это поражает нас в европейских школах со времен Лютера до нашего времени.

Германия, родоначальница школы, почти 200-летней борьбой не успела еще покорить противодействия народа школе. Несмотря ни на назначения заслуженных солдат-инвалидов в учителя Фридрихами, несмотря на строгость закона, 200 лет существовавшего, несмотря на приготовление учителей самого нового фасона в семинариях, несмотря на все чувство покорности закону немца, принудительность школы еще до сей поры всей силой тяготеет над народом; немецкие правительства не решаются уничтожить закон обязательности школ. Германия может гордиться только образованием народа по статистическим сведениям, народ же по-прежнему большей частью выносит из школы только отвращение к школе. Франция, несмотря на переходы образования из рук короля к директории и из рук директории в руки духовенства, так же мало успела в деле народного образования, как и Германия, и еще меньше, говорят историки образования, судящие по официальным отчетам. Во Франции серьезные государственные мужи предлагают еще теперь как единственное средство победить противодействия народа — введение закона принуждения. В свободной Англии, где не могла и не может быть мысли введения такого закона — о чем многие, однако,

соболезнуют, — не правительство, а общество всеми возможными средствами боролось и борется по сие время с еще сильнее, чем где-нибудь, выражающимся противодействием народа школам. Школы вводятся там отчасти правительством, отчасти частными обществами. Громадное распространение и деятельность этих религиозно-филантропически-образовательных обществ в Англии лучше всего доказывают ту силу отпора, которую встречает там образовывающая часть народа. Даже новое государство Северо-Американские Штаты не обошло этой трудности и сделало образование полупринудительным. Что и говорить о нашем отечестве, где народ еще большей частью озлоблен против мысли о школе, где образованнейшие люди мечтают о введении немецкого закона школьного принуждения и где все школы, даже для высшего сословия, существуют только под условием приманки чина и вытекающих из него выгод. До сих пор детей везде почти силой заставляют идти в школу, а родители строгостью закона или хитростью — предоставлением выгод заставляют посылать своих детей в школу; а народ сам собой везде учится и считает образование благом.

Откуда у Л.Н.Толстого такая уверенность в том, что народ сам собой учится и считает образование благом? Народ приобретает опыт, а желание учиться и входить в мир образования, по-моему, всегда остается уделом сравнительно небольшой группы людей. Отсюда и проблема — нужно ли образовывать всех и как это делать. А может быть — я ошибаюсь?

Что ж это такое? Потребность образования лежит в каждом человеке; народ любит и ищет образования, как любит и ищет воздуха для дыхания. Правительство и общество сгорают желанием образовать народ, и, несмотря на все насилие, хитрости и упорство правительств и обществ, народ постоянно заявляет свое недовольство предлагаемым ему образованием и шаг за шагом сдается только силе. Как при каждом столкновении, так и при этом нужно было решить вопрос: что́ такое законно — противодействие или самое действие; нужно ли сломить противодействие или изменить действие? До сих пор, сколько можно было видеть из истории, вопрос был решен в пользу правительства и образовывающегося общества. Противодействие признавалось незаконным, в нем виделось начало зла, присущее человечеству, и, не отступая от своего образа действия, т. е. не отступая от той формы и того содержания образования, которым владело общество, оно употребляло силу и хитрость для уничтожения противодействия народа. Народ медленно и неохотно до сих пор покорялся этому действию.

Должно быть, образовывающее общество имело какие-нибудь основания для того, чтобы знать, что образование, которым оно владело в известной форме, было благо для известного народа и в известную историческую эпоху.

Какие же эти основания? Какие имеет основания школа нашего времени учить тому, а не этому, учить так, а не иначе?

Всегда и во все века человечество пыталось дать и давало более или менее удовлетворительные ответы на эти вопросы, и в наше время ответ этот еще более необходим, чем когда-нибудь. Китайскому мандарину, не выезжавшему из Пекина, можно заставлять заучивать изречения Конфуция и палками вбивать в детей эти изречения. Можно было это делать и в средние века, но где же взять в наше время ту силу веры в несомненность своего знания, которая бы могла нам дать право насильно образовывать народ? Возьмите какую угодно средневековую школу, до или после Лютера, возьмите всю ученую литературу средних веков, — какая сила веры и твердого, несомненного знания того, что́ истинно и что́ ложно, видна в этих людях! Им легко было знать, что греческий язык — единственное, необходимое условие образования, потому что на этом языке был Аристотель, в истине положений которого никто не усомнился несколько веков после. Как было монахам не требовать изучения священного писания, стоявшего на незыблемых основаниях? Хорошо было Лютеру требовать непременного изучения еврейского языка, когда он твердо знал, что на этом языке сам Бог открыл истину людям. Понятно, что, когда критический смысл человечества еще не пробуждался, школа должна была быть догматическая; что естественно было ученикам заучивать наизусть истины, открытые Богом и Аристотелем, и поэтические красоты Вергилия и Цицерона. Ни истины более истинной, ни красоты более красивой никто несколько веков после не мог себе представить. Но какое положение школы нашего времени, оставшейся на тех же догматических принципах, когда, рядом с классом заучивания истины о бессмертии души, ученику стараются дать уразуметь, что нервы, общие человеку и лягушке, суть то, что называли прежде душой; когда после истории Иисуса Навина, переданной ему без объяснений, он узнает, что Солнце никогда не ходило вокруг Земли; когда после объяснения красот Вергилия он находит красоты Александра Дюма, проданные ему за пять сантимов, гораздо большими; когда единственная вера учителя состоит в том, что ничего нет истинного, что все, что́ существует, то разумно, что прогресс есть добро, а отсталость — зло; когда никто не знает, в чем состоит эта всеобщая вера прогресса?

Мне кажется, что в любую историческую эпоху, в любом государстве находились люди, которые задумывались над тем, почему необходимо передавать именно это, а не другое знание. Просто мы об их поисках и мучениях, к сожалению, ничего не знаем или знаем ничтожно мало. Это вопрос, который так мучил Толстого, мучает и сейчас многих моих друзей-педагогов и меня саму — вечный неразрешимый вопрос о содержании образования. Возможно, в этих раздумьях нам поможет «Антология гуманной педагогики».

Сравните после всего этого догматическую школу средних веков, в которых истины несомненны, и нашу школу, в которой никто не знает, что есть истина, и в которую все-таки насильно уче-

ника заставляют ходить, а родителей — посылать своих детей. Мало того, легко было средневековой школе знать, чему учить, чему учить прежде и чему учить после и как учить, когда метода была только одна и когда вся наука сосредоточивалась в Библии, книгах Августина и Аристотеля. Но каково нам, при бесконечном разнообразии предлагаемых со всех сторон методов обучения, при огромном количестве наук и их подразделений, сложившихся в наше время, каково нам выбрать один из всех предлагаемых методов, выбрать известную отрасль наук и выбрать, что труднее всего, ту последовательность в преподавании этих наук, которая была бы разумна и справедлива. Мало и этого. Отыскание этих оснований в наше время представляется более трудным в сравнении с средневековой школой еще и потому, что тогда образование ограничивалось одним известным классом, готовившимся жить в одних определенных условиях; в наше время, когда весь народ заявил свои права на образование, знать то, что́ нужно для всех этих разнородных классов, представляется нам еще более трудным и еще более необходимым.

Если бы Лев Николаевич мог предвидеть ситуацию, в которой находится современный учитель, спустя сто лет после написания его статьи, то ситуация многообразия методов обучения и выбора их в середине XIX в. показалась бы ему просто смешной и наивной.

Но удивительно, каким непостижимым образом сама проблема сохраняет свою остроту вот уже более сотни лет!

Какие же эти основания? Спросите какого хотите педагога, почему он учит так и именно тому, а не этому и тому прежде, а не после. И ежели он поймет вас, то ответит: потому что он знает истину, открытую Богом, и считает своей обязанностью передать ее молодому поколению, воспитать его в тех принципах, которые, несомненно, истинны; о предметах же нерелигиозного образования он не даст вам ответа. Другой педагог объяснит вам основания своей школы вечными законами разума, изложенными у Фихте[1], Канта[2] и Гегеля[3], третий обоснует свое право принуждения ученика на том, что всегда так было, что все школы были принудительны и что, несмотря на то, результаты этих школ — настоящее образование; четвертый, наконец, соединив все эти основания вместе, скажет, что школа должна быть такой, какой она есть, ибо таковой выработала ее религия, философия и опыт, и что то, что́ исторично, то разумно. Все эти доводы, включающие в себя все другие возможные доводы, мне кажется, могут быть разделены на 4 отдела: религиозные, философские, опытные и исторические.

Образование, имеющее своей основой религию, т. е. божественное откровение, в истине и законности которого никто не может сомневаться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие в этом, но только в этом случае законно. Так до сих пор и делают миссионеры в Африке и Китае. Так поступают до сих пор в

школах всего мира относительно преподавания религий: католической, протестантской, еврейской, магометанской и т. д. Но в наше время, когда образование религиозное составляет только малую часть образования, вопрос о том, какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом, остается не решенным с религиозной точки зрения.

Ответ, может быть, найдется в философии. Имеет ли философия столь же твердые основания, как и религия? Какие эти основания? Кем, как и когда выражены эти основания? Мы их не знаем. Все философы отыскивают законы добра и зла; отыскав эти законы, они, касаясь педагогики (все не могли не касаться педагогики), заставляют образовывать род человеческий по этим законам. Но каждая из этих теорий в ряду других теорий является неполной и вносит только новое звено в сознание добра и зла, лежащее в человечестве.

Наверное, «полной педагогической» теории нет и не будет. Ну и что? Сегодня проблема недостаточности каждой отдельной теории снимается принципом многообразия и ситуацией выбора. Если есть культурные образовательные потребности, то каждая семья, исходя из своего опыта, традиций, религиозной принадлежности и т. д. в конечном итоге может подобрать для своих детей адекватную образовательную систему. Важно понять, что хочет ребенок!!!

Всякий мыслитель выражает только то, что́ осознано его эпохой, и потому образование молодого поколения в смысле этого сознания совершенно излишне — сознание это уже присуще живущему поколению.

Все педагогически-философские теории имеют целью и задачей образование добродетельных людей. Понятие же добродетели остается или все то же, или бесконечно развивается, и, несмотря на все теории, упадок и процветание добродетели не зависят от образования. Добродетельный китаец, добродетельный грек, римлянин и француз нашего времени или одинаково добродетельны, или все одинаково далеки от добродетели. Философские теории педагогики разрешают вопрос о том, как воспитать наилучшего человека по известной теории этики, выработанной в то или другое время и признающейся несомненной. Платон не сомневается в истинах своей этики и на основании ее строит свое воспитание, а на воспитании — свое государство. Шлеермахер[4] говорит, что этика еще наука незаконченная и потому воспитание и образование должны иметь целью приготовлять таких людей, которые бы способны были вступить в те условия, которые они находят в жизни, и вместе с тем способны были бы с силой работать над представляющимися усовершенствованиями. Образование вообще, говорит Шлеермахер, имеет целью передать готового члена государству, церкви, общественной жизни и знанию. Только одна этика, хотя неоконченная наука, дает ответ на то, каким членом этих 4 элементов жизни должен быть воспитанный человек. Как Платон, так и все педагоги-философы задачу и цель образования ищут в этике, одни — признавая ее известной,

другие — признавая ее вечным вырабатывающимся сознанием человечества; но на вопрос, чему и как должно учить народ, ни одна теория не дает положительного ответа. Один говорит одно, другой — другое, и чем дальше, тем разноречивее становятся их положения. Являются одновременно различные теории, противоположные одна другой. Богословское направление борется со схоластическим, схоластическое с классическим, классическое с реальным, и в настоящее время все эти направления существуют, не поборов одно другого, и никто не знает, что́ ложь, что́ правда. Являются тысячи различных, самых странных, ни на чем не основанных теорий, как Руссо, Песталоцци, Фрёбель[5] и т. д., являются все существующие школы рядом — реальные, классические и богословские учреждения. Все недовольны тем, что́ существует, и не знают, что́ новое именно нужно и возможно.

Почему Льва Николаевича все время так тревожит этот вопрос? Хотя он же сам во вступлении отмечает, что «всякий частный прием в образовании верен относительно и всякий общий вывод не может быть верен потому уже, что он общий вывод».

Проследив ход истории философии педагогики, вы найдете в ней не критериум образования, но, напротив, одну общую мысль, бессознательно лежащую в основании всех педагогов, несмотря на их частое между собой разногласие, мысль, убеждающую нас в отсутствии этого критериума. Все они, начиная от Платона и до Канта, стремятся к одному — освободить школу от исторических уз, тяготеющих над ней, хотят угадать то, что́ нужно человеку, и на этих, более или менее верно угаданных потребностях строят свою новую школу. Лютер заставляет учить в подлиннике священное писание, а не по комментариям святых отцов. Бэкон[6] заставляет изучать природу из самой природы, а не из книг Аристотеля. Руссо хочет учить жизни из самой жизни, как он ее понимает, а не из прежде бывших опытов. Каждый шаг философии педагогики вперед состоит только в том, чтобы освобождать школу от мысли обучения молодых поколений тому, что́ старые поколения считали наукой, к мысли обучения тому, что́ лежит в потребностях молодых поколений. Одна эта общая и вместе с тем противоречащая сама себе мысль чувствуется во всей истории педагогики — общая потому, что все требуют большей меры свободы школ, противоречащая потому, что каждый предписывает законы, основанные на своей теории, и тем самым стесняет свободу.

В нашей современной образовательной ситуации это уже далеко не так. Во многих педагогических концепциях подчеркивается исторический характер содержания образования. Наиболее яркий пример — концепция Библера «Школа Диалога Культур».

Опыт существовавших и существующих школ?.. Но как же может этот опыт доказать нам справедливость существующего метода принудительного образования? Мы не можем знать, нет ли дру-

гого, более законного метода, так как школы до сей поры не были еще свободны. Правда, мы видим на высшей ступени образования (университеты, публичные лекции), что образование стремится сделаться все более и более свободным. Но это только предположение. Может быть, образование на низших ступенях должно всегда оставаться принудительным, и опыт доказал нам, что такие школы хороши? Посмотрим же на эти школы, не справляясь со статистическими таблицами образования в Германии, а постараемся узнать школы и их влияние на народ в действительности. Мне действительность показала следующее. Отец посылает дочь или сына в школу против своего желания, кляня учреждение, лишающее его работы сына, и считая дни до того времени, как сын сделается schulfrei[7] (одно это выражение доказывает, как смотрит народ на школы). Ребенок идет в школу с убеждением, что единственно известная ему власть отца не одобряет власти правительства, которой он покоряется, поступая в школу. Известия, которые он получает от старших товарищей, бывших уже в этом заведении, не должны прибавить ему охоты к поступлению. Школы представляются ему учреждением для мучения детей, учреждением, в котором лишают их главного удовольствия и потребности детского возраста — свободного движения, где Gehorsam (послушание) и Ruhe (спокойствие) — главные условия, где даже для того, чтобы пойти «на час», ему нужно особое позволение, где каждый проступок наказывается линейкой, той же палкой, хотя в официальном мире значится уничтожение телесного наказания линейкой, или продолжением для ребенка жесточайшего положения — учения. Школа справедливо представляется ребенку учреждением, где его учат тому, чего никто не понимает, где его большей частью заставляют говорить не на своем родном patois, Mundart[8], а на чужом языке, где учитель большей частью видит в учениках своих прирожденных врагов, по своей злобе и злобе родителей, не хотящих выучить того, что́ он сам выучил, и где ученики, наоборот, смотрят на учителя как на врага, который только по личной злобе заставляет их учить столь трудные вещи. В таком заведении они обязаны пробыть лет шесть и часов по шести каждый день. Каковы должны быть результаты, мы видим по тому, какие они есть, опять, судя не по отчетам, а по действительным фактам. В Германии $^{9}/_{10}$ школьного народного населения выносят из школы механическое умение читать и писать и столь сильное отвращение к испытанным ими путям науки, что они впоследствии уже не берут книги в руки. Пусть те, которые не согласны со мной, укажут мне на книги, читаемые народом; даже баденский Гебель[9], даже календари и народные газе-

Все-таки, читая эту статью, сразу же вспоминаешь, что ее писал Л.Н.Толстой, который только начинал свою педагогическую деятельность и которому было всего 34 года. Лев Николаевич всегда был максималистом — отсюда его уничтожающе критические строки о врагах-учителях. Но присмотрись к себе, учитель!!!

ты читаются как редкие исключения. Неопровержимым доказательством того, что в народе нет образования, служит то, что нет народной литературы и, главное, что десятое поколение нужно посылать так же насильно в школу, как и первое. Мало того, что такая школа порождает отвращение к образованию, она приучает в эти шесть лет к лицемерию и обману, вытекающим из противоестественного положения, в которое поставлены ученики, и к тому положению путаницы и сбивчивости понятий, которое называется грамотностью. В моих путешествиях по Франции, Германии и Швейцарии для узнавания сведений школьников, их воззрения на школу и их морального развития я в первоначальных школах и бывшим школьникам вне школ предлагал следующие вопросы: какой главный город в Пруссии или в Баварии? Сколько было сыновей у Иакова и историю Иосифа? В школе еще иногда отвечали мне триады наизусть из книги, но окончившие курс — никогда. Не наизусть почти никогда я не мог добиться ответа. В математике я не находил общего правила — иногда хорошо, иногда очень дурно. Потом я задавал сочинение на вопрос, что делали школьники в предыдущее воскресенье, и всегда, без исключения, девочки и мальчики писали одно, что они в воскресенье пользовались всеми возможными случаями, чтобы молиться Богу, но не играли. Это — как образец нравственного влияния школы. На вопрос у взрослых мужчин и женщин, почему они не учатся после школы, не почитают того или другого, все отвечали, что они уже совершили обряд конфирмации, выдержали карантин школы и получили диплом на известную степень образования — грамотности.

Кроме того одуряющего влияния школы, для которого немцы придумали такое верное название verdummen[19], состоящего собственно в продолжительном искажении умственных способностей, есть другое, еще более вредное влияние, состоящее в том, что ребенок в продолжение ежедневных долгих часов занятий, одуряемый школьной жизнью, оторван на все это самое драгоценное по возрасту время от тех необходимых условий развития, которые поставила для него сама природа. Весьма обыкновенно слышать и читать мнение, что домашние условия, грубость родителей, полевые работы, деревенские игры и т. п. суть главные помехи школьному образованию. Может быть, они точно мешают тому школьному образованию, которое разумеют педагоги, но пора убедиться, что все эти условия суть главные основания всякого образования, что не только они не враги и не помехи школе, но первые и главные деятели ее. 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. Отчего бы, кажется, эта грубая домашняя жизнь могла научить ребенка столь трудным вещам и вдруг эта самая домашняя жизнь не только становится несостоятельной для обучения ребенка таким легким вещам, как чтение, писание и т. д., а даже становится вредной для

этого обучения? Лучшим доказательством служит сравнение крестьянского, никогда не учившегося мальчика с барским мальчиком, учившимся у гувернера с пяти лет. Преимущество ума и знаний всегда на стороне первого. Мало того, интерес знать, что бы 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. Но школа не только не возбуждает вопросов, она даже не отвечает на те, которые возбуждены жизнью. Она постоянно отвечает на одни и те же вопросы, несколько веков тому назад поставленные человечеством, а не детским возрастом, до которых еще нет дела ребенку. Это вопросы о том, как сотворен мир. Кто был первый человек? Что было тому 2000 лет назад? Какая земля Азия? Какую имеет форму Земля? Каким образом помножить сотни на тысячи и что́ будет после смерти? и т. п. На вопросы же, представляющиеся ему из жизни, он не получает ответа, тем более что по полицейскому устройству школы он не имеет права открыть рта даже для того, чтобы попроситься «на двор», а должен это делать знаками, чтобы не нарушить тишины и не помешать учителям. Школа же учреждается так потому, что цель правительственной школы, учрежденной свыше, заключается большей частью не в том, чтобы образовывать народ, а чтобы образовать его по нашей методе — чтобы, главное, была школа и было много школ. Нет учителей? — Сделать учителей. — И все-таки недостает учителей! — Сделать так, чтобы один учитель мог учить 500 детей, mécaniser l'instruction[11], ланкастерскую методу, pupilte achers[12]. Поэтому школы, устроенные 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 так, как умеют, как вздумалось, и при неуспехе хотят переменить не образ учения, а самую природу ребенка. Из этого понятия вытекали и теперь вытекают (Песталоцци) такие системы, которыми бы

Замечательная педагогическая фраза! Она стала своеобразным девизом движения авторских школ в России в 1986 г. Многие педагоги, присылая в редакцию «Учительской газеты» проекты своих авторских школ, отмечали, что они рассматривают обучение не отчужденно, а прежде всего как ответы на вопросы, поставленные учениками.

Очень точное замечание! Вполне современное и сейчас. Теперь оно звучит, например, как такое высказывание учителя: «Как хорошо и спокойно было бы работать в школе, если бы не эти ученики...»

Но если предположить, что нет ничего общего в подходах к разным ученикам, то невозможна никакая сколь-нибудь целостная методика... Лев Николаевич сам пришел к такому выводу на последнем этапе своей жизни. И стал обсуждать основы своей нравственной педагогики, которая к тому времени уже начинала граничить кое-где с морализаторством. Проблема же всех веков и заключается в том, чтобы не потерять каждого ученика и в то же время найти общие принципы, которые позволили бы учителю опереться на педагогические знания.

можно было mécaniser l'instruction, то вечное стремление педагогики устроить дело так, чтобы, какой бы ни был учитель и ученик, метод бы был один и тот же. Стоит взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улице или в школе, то вы видите жизнерадостное, любознательное существо с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучения, как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком, то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке, существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. Стоит взглянуть на эти два состояния, чтобы решить, которое из двух более выгодно для развития ребенка. То странное психологическое состояние, которое я назову школьным состоянием души, которое мы все, к несчастью, так хорошо знаем, 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. Всякий школьник до тех пор составляет диспарат[13] в школе, пока он не попал в колею этого полуживотного состояния. Как скоро ребенок дошел до этого положения, утратил всю независимость и самостоятельность, как только проявляются в нем различные симптомы болезни — лицемерие, бесцельная ложь, тупик и т. п., так он уже не составляет диспарат в школе, он попал в колею, и учитель начинает быть им доволен. Тогда тоже являются те неслучайные, но постоянно повторяющиеся явления, что самый глупый ребенок делается лучшим учеником и самый умный — худшим учеником. Кажется, этот

И из этой проблемы я вижу выход в создании ситуации выбора. Ведь образовательная система — это средство для образования школьника. Каждая из них (даже самая свободная) невольно предъявляет ему свои требования, и школьник вместе с родителями, анализируя эти требования, может выбирать. Если же все школы работают в одной системе, то происходит подмена и уже не образовательная система становится средством, а сам ребенок. Ведь если ученик не успешен в одной школе, то это не означает, что он глуп. Может быть, он был бы значительно успешнее в школе, работающей по другой системе.

факт довольно знаменателен для того, чтобы подумать о нем и постараться объяснить его. Мне кажется, что один такой факт служит явным доказательством ложности основания принудительной школы. Мало того, кроме этого отрицательного вреда, состоящего в удалении детей от бессознательного образования, получаемого дома, на работе, на улице, школы эти вредны физически — для тела, столь нераздельного с душою в первом возрасте; вред этот особенно важен в отношении однообразия школьного воспитания, ежели бы даже оно было хорошо. Для земледельца ничем невозможно заменить тех условий работы, жизни в поле, разговоров старших и т. п., которые окружают его; точно то же для ремесленника, вообще для городского жителя. Не случайно, а целесообразно окружила природа земледельца земледельческими условиями, горожанина — городскими. Эти условия в высшей степени поучительны, и только в них может образовываться тот и другой; школа же первым условием своего образования кладет отчуждение от этих условий. Мало этого для школы, мало того, что она по шести часов в день отрывает в лучшие годы детей от жизни, она трехлетних детей хочет оторвать от влияния матери. Изобретены заведения (Kleinkinderbevahranstalt, infantschools, salles d'asile[14]), о которых нам придется говорить еще подробнее. Недостает только изобретения паровой машины, которая бы заменила мать-кормилицу. Все согласны, что школы несовершенны (я, с своей стороны, убежден, что они вредны). Все согласны, что нужно много и много улучшений. Все согласны, что улучшения эти должны основываться на большем удобстве для учеников. Все согласны, что узнать эти удобства можно, только изучив потребности школьного возраста вообще и потребности каждого сословия в особенности. Что же делается для этого трудного и сложного изучения? В продолжение нескольких веков каждая школа учреждается на образец другой, учрежденной на образец прежде бывшей, и в каждой из этих школ непременным условием поставлена дисциплина, воспрещающая детям говорить, спрашивать, выбирать тот или другой предмет учения, одним словом, приняты все меры для лишения учителя возможности делать выводы о потребностях учеников. Принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса. А между тем, как подумаешь о том, сколько веков прошло в отвечании детям на те вопросы, которых они не думали задавать, о том, как далеко ушли нынешние поколения от той древней формы образования, которая прививается им, то непонятно становится, как еще держатся школы. Школа, нам бы казалось, должна быть и орудием образования, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только когда опыт будет

Если бы Толстой мог предположить, что потом будут «изобретены» не только детские сады для трехлетних детей, но и ясли, в которые будут принимать малышей всего через несколько месяцев после рождения... Педагогическим идеям всегда приходится учитывать социальную ситуацию и непрерывно развиваться исходя из социальных условий.

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.

Сейчас, когда в нашей стране резко изменилась социальная ситуация, а вслед за ней рухнули старые приоритеты в области образования, многие педагогические коллективы просто растерялись. Наука еще не успела до конца осмыслить происшедшие перемены и описать новые теоретические подходы в области образования, и, как никогда, стала остро звучать проблема школ-лабораторий — тех инновационных школ, которые сами, не только опытным путем, ищут новые подходы в педагогической практике, но и могут их затем осмысливать и передавать.

Но, может быть, история ответит нам на тщетный вопрос наш: на чем основано право принуждать к образованию и родителей, и учеников? Существующие школы, скажет она, выработались историческим путем, историческим путем точно так же должны вырабатываться дальше и видоизменяться сообразно требованиям общества и времени; чем дольше мы живем, тем школы делаются лучше и лучше. На это отвечу: во-первых, что доводы исключительно философские столь же односторонни и ложны, как и доводы исключительно исторические. Сознание человечества составляет главный элемент истории, и потому, ежели человечество сознает несостоятельность своих школ, то этот факт сознания уже будет главным историческим фактом, на котором должно основаться устройство школы. Во-вторых, чем дольше мы живем, тем школы становятся не лучше, а хуже, хуже относительно того уровня образования, которого достигло общество. Школа есть одна из тех органических частей государства, которая не может быть рассматриваема и оцениваема отдельно, ибо достоинство ее состоит только в большем или меньшем соответствии ее с остальными частями государства. Школа хороша только тогда, когда она осознала те основные законы, которыми живет народ. Прекрасная школа для степной русской деревни, удовлетворяющая всем потребностям своих учеников, будет весьма плохая школа для парижанина, и самая лучшая школа XVII в. будет самой дурной школой в наше время; и наоборот, самая плохая школа средних веков в свое время была лучше самой лучшей школы в наше время, ибо более соответствовала своему времени и стояла все-таки наравне с общим образованием, ежели не впереди, тогда как наша школа стоит позади его. Ежели задача школы, допуская самое общее определение, состоит в передаче всего вы-

Это нам уже так начинает казаться (по поводу удовлетворительной работы средневековой школы) по прошествии нескольких веков. По-моему, школа всегда вызывала известное неудовольствие со стороны общества за то, что образование не соответствует своему времени. И для того, чтобы это противоречие снять, школа вынуждена постоянно находиться в состоянии реформирования.

работанного и осознанного народом и в отвечании на те вопросы, которые жизнь представляет человеку, то нет сомнения, что в средневековой школе и предания были ограниченнее, и вопросы, представляющиеся в жизни, были удоборазрешимее, и эта задача школы более удовлетворялась. Передать предания Греции и Рима по недостаточным и неразработанным источникам, религиозные догматы, грамматику и ту часть математики, которая была известна, гораздо легче, чем все те предания, которые мы прожили с тех пор и которые настолько же отодвинули назад предания древних народов, и все те знания естественных наук, которые необходимы в наше время, как ответы на повседневные явления жизни. А между тем способ передачи остался тот же, и потому школа должна была отстать и сделаться не лучше, а хуже. Для того чтобы удержать школу в той же форме, в какой она была, и не отстать от движения образования, нужно было быть последовательнее: не только делать законы принуждений для школ, но и запретить образованию двигаться вперед другими путями — запретить машины, пути сообщения и книгопечатание.

Сколько известно из истории, только китайцы были строго логичны в этом отношении. Попытки других народов стеснения книгопечатания и вообще стеснения движения образования были только временны и недостаточно последовательны. И потому китайцы одни могут в настоящее время гордиться школой хорошей и вполне соответствующей общему уровню образования.

Ежели нам скажут, что школы историческим путем совершенствуются, мы ответим только, что совершенствование школ должно разуметь относительно и что относительно школы, напротив, с каждым годом и с каждым часом принуждения делаются хуже и хуже, т. е. более и более отстают от общего уровня образования, ибо движение их вперед несоразмерно движению образования со временем изобретения книгопечатания.

В-третьих, на исторический довод, что школы существовали и потому хороши, отвечу также историческим доводом. Год тому назад я был в Марселе и посетил все учебные заведения для рабочего народа этого города. Отношение учащихся к населению так велико, что за малым исключением все дети ходят в школу в продолжение трех, четырех и шести лет. Программы школ состоят в изучении наизусть катехизиса, священной и всеобщей истории, четырех правил арифметики, французской орфографии и счетоводства. Каким образом счетоводство может составить предмет преподавания, я никак не мог понять, и ни один учитель не мог объяснить мне. Единственное объяснение, которое я сделал себе, рассмотрев, как ведутся книги учениками, окончившими этот курс, есть то, что они не знают и трех правил арифметики, а выучили наизусть операции с цифрами и потому также наизусть должны выучить tenue des livres[15]. (Кажется, нечего доказывать, что tenue des livres, Buchhaltung[16], преподающееся в Германии и в Англии, есть наука, требующая четыре часа объяснения для всякого ученика, знающего четыре правила

арифметики.) Ни один мальчик в этих школах не умел решить, т. е. постановить самой простой задачи сложения и вычитания. Вместе с тем с отвлеченными числами они делали операции, помножая тысячи с ловкостью и быстротой. На вопросы из истории Франции отвечали наизусть хорошо, но по разбивке я получил ответ, что Генрих IV убит Юлием Кесарем. То же самое в географии и священной истории. То же самое в орфографии и чтении. Женский пол больше чем наполовину не умеет читать иначе, как по выученным книгам. Шесть лет школы не дают возможности написать слова без ошибки. Я знаю, что приводимые мною факты так невероятны, что многие усомнятся; но я мог бы написать целые книги о том невежестве, которое видал в школах Франции, Швейцарии и Германии. Впрочем, кому это дело близко к сердцу, пусть тот так же, как и я, не по отчетам публичных экзаменов постарается изучить школы, а по продолжительным посещениям и беседам с учителями и учениками в школах и вне школ. Видел я еще в Марселе одну светскую и одну монашескую школу для взрослых. Из 250 000 жителей меньше 1000, и только 200 мужчин, посещают эти школы. Преподавание то же самое: механическое чтение, которого достигают в год и более, счетоводство без знания арифметики, духовные поучения и т. п. Видел я после светской школы ежедневные поучения в церквах, видел salles d'asile, в которых четырехлетние дети по свистку, как солдаты, делают эволюции вокруг лавок, по команде поднимают и складывают руки и дрожащими и странными голосами поют хвалебные гимны Богу и своим благодетелям, и убедился, что учебные заведения города Марселя чрезвычайно плохи. Ежели бы кто-нибудь, каким-нибудь чудом видел все эти заведения, 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 почти такой, каким он сам себя считает: понятливый, умный, общежительный, вольнодумный и действительно цивилизованный. Посмотрите городского работника лет тридцати — он уже напишет письмо не с такими ошибками, как в школе, иногда совершенно правильно; он имеет понятие о политике, следовательно, о новейшей истории и географии; он знает уже несколько историю из романов; он имеет несколько сведений из естественных наук. Он очень часто рисует и прилагает математические формулы к своему ремеслу. Где же он приобрел все это?

Я невольно нашел этот ответ в Марселе, начав после школ бродить по улицам, гингетам, cafes chantanst, музеумам, мастерским, пристаням и книжным лавкам. Тот самый мальчик, который отвечал мне, что Генрих IV убит Юлием Кесарем, знал очень хорошо историю «Четырех мушкетеров» и «Монте-Кристо». В Марселе я нашел 28 дешевых изданий, от пяти до десяти сантимов, иллю-

стрированных. На 250 000 жителей их расходится до 30 000, следовательно, если положить, что 10 человек читают и слушают один номер, то все их читают. Кроме того, музей, публичные библиотеки, театры. Кафе, два большие cafe chantants, в которые за потребление 50 сантимов имеет право войти всякий и в которых перебывает ежедневно до 25 000 человек, не считая маленьких cafe, вмещающих столько же, — в каждом из этих кафе даются комедийки, сцены, декламируются стихи. Вот уже по самому бедному расчету пятая часть населения, которая изустно поучается ежедневно, как поучались греки и римляне в своих амфитеатрах. Хорошо или дурно это образование? Это другое дело; но вот оно — бессознательное образование, во сколько раз сильнейшее принудительного, вот она, бессознательная школа, подкопавшаяся под принудительную школу и сделавшая содержание ее почти ничем. Осталась только одна деспотическая форма почти без содержания. Я говорю почти, исключая одно механическое умение складывать буквы и выводить слова, единственное знание, приобретаемое пяти- или шестилетним учением. Притом надо заметить, что это самое механическое искусство читать и писать часто в гораздо кратчайший срок приобретается вне школы, что весьма часто из школы не выносится даже и это умение и часто теряется, не находя приложения в жизни, и что там, где существует обязательный закон посещения школы, учить писать, читать и считать второе поколение нет никакой надобности, ибо мать и отец, казалось бы, были в состоянии сделать это дома и гораздо легче, чем в школе. То самое, что́ я видел в Марселе и во всех других странах: везде главная часть образования народа приобретается не из школы, а из жизни. 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, несмотря на то что школы совершенно одинаковы как тут, так и там. Знания, приобретаемые в городах, как будто остаются, знания, приобретаемые в деревнях, теряются. Направление и дух образования народа как в городах, так и в деревнях совершенно независимы и большей частью противоположены тому духу, который желают влить в народные школы. Образование идет своим, независимым от школ путем.

Мне кажется, что стихийное образование (по Л.Н.Толстому — «бессознательная» школа) не может полностью вытеснить организованное обучение, так как в социально выстраиваемом учебном процессе могут формироваться такие способности, которые стихийно не возникают. Эти способности, такие, например, как рефлексия, понятийное мышление (по В.В.Давыдову), диалогическое мышление (по В.С.Библеру), способность к самоопределению (по А.Н.Тубельскому), и др. — необходимейшие черты нашего времени. А значит, по логике и самого Л.Н.Толстого, с ними именно и нужно работать, чтобы современная школа не отставала от своего времени.

Исторический довод против исторического довода состоит в том, что, рассматривая историю образования, мы не только не убедимся в том, что школы развиваются соразмерно развитию народов, но убедимся в том, что они падают и делаются пустой формальностью соразмерно развитию народов; что, чем дальше один народ в общем образовании ушел вперед, тем более образование из школы перешло в жизнь и сделало содержание школы ничтожным. Не говоря о всех других средствах образования — развитии торговых сношений, путей сообщения, большей степени свободы личности и участия ее в делах правления, не говоря о собраниях, музеумах, публичных лекциях и т. д., стоит взглянуть на одно книгопечатание и его развитие, чтобы понять различие положения прежней школы и теперешней. Образование бессознательное, жизненное, и образование школьное, сознательное всегда шли и идут рядом, пополняя одно другое; но при отсутствии книгопечатания какую ничтожную меру образования могла давать жизнь в сравнении со школой. Наука принадлежала избранным, владеющим средствами образования. И посмотрите, какая доля выпадает теперь жизненному образованию, когда нет человека, не имеющего книги, когда книги продаются по самым ничтожным ценам, когда публичные библиотеки открыты для всех; когда мальчик, идя в школу, кроме своих тетрадок несет спрятанный дешевый иллюстрированный роман; когда продаются по две азбуки за 3 копейки и степной мужик сплошь да рядом купит азбучку, попросит прохожего солдата показать и выучит всю ту науку, которую тот прежде годами учил у дьячка; когда гимназист бросает гимназию и сам по книгам готовится и выдерживает экзамен в университет; когда молодые люди бросают университет и, вместо того чтобы готовиться по запискам профессора, прямо работают над источниками; когда, говоря искренно, всякое серьезное образование приобретается только из жизни, а не из школы.

Книгопечатание и появление большого количества дешевых книг — несомненно, неоспоримый довод в пользу стихийного жизненного образования. Но, к сожалению, на основании большого опыта, который уже накопился за этот «книжный» исторический период и в нашей стране, и в других странах, нужно признать, что не все дети, даже имея возможность приобретать дешевые книги, ходить в библиотеки, работать в читальных залах и даже просто имея у себя дома богатые книжные полки, бросаются в мир чтения.

Так что такая прямая зависимость между наличием книг и свободным образованием, которую предположил Л.Н.Толстой, к сожалению, еще не просматривается. И едва ли будет реальной, потому что в жизнь современного ребенка активно вторгаются различные средства массовой информации. И процесс этот необратим.

Последний и самый, по моему мнению, важный довод состоит, наконец, в том, что хорошо немцам на основании двухсотлетнего существования школы исторически защищать ее, но на каком основании нам защищать народную школу, которой у нас нет? Какое мы

имеем историческое право говорить, что наши школы должны быть такие же, какие европейские школы? Мы не имеем еще историю народного образования. Вникнув же во всеобщую историю народного образования, мы не только убедимся в том, что нам невозможно устроить на немецкий образец семинарии для учителей, переделать немецкую звуковую методу, английские infantschools, французские лицеи и школы специальностей и этими средствами догнать Европу, но мы убедимся, что мы, русские, живем в исключительно счастливых условиях относительно народного образования, что наша школа не должна выходить, как в средневековой Европе, из условий гражданственности, не должна служить известным правительственным или религиозным целям, не должна вырабатываться во мраке отсутствия контроля над ней общественного мнения и отсутствия высшей степени жизненного образования, не должна с новым трудом и болями проходить и выбивать из того cercle vicieux[17], который столько времени проходили европейские школы, — cercle vicieux, состоящий в том, что школа должна была двигать бессознательное образование, а бессознательное образование двигать школу. Европейские народы победили эту трудность, но в борьбе не могли не утратить многого. Будем же благодарны за труд, которым мы призваны пользоваться, и по тому самому не будем забывать, что мы призваны совершить новый труд на этом поприще. На основании того, что́ прожито человечеством, и того, что деятельность наша еще не начиналась, мы можем внести большее сознание в наш труд и потому обязаны это сделать. Для того чтобы заимствовать приемы европейских школ, мы обязаны отличить то, что́ в них основано на вечных законах разума, и то, что́ родилось только вследствие исторических условий. Общего разумного закона, критериума, оправдывающего насилие, употребляемое школами против народа, нет, и потому всякое подражание европейской школе в отношении принудительности школы будет шаг не вперед, но назад для нашего народа, будет изменой своему призванию. Понятно, почему во Франции сложилась дисциплинированная школа с преобладанием точных наук — математики, геометрии и рисования; почему в Германии сложилась степенная воспитательная школа с преобладанием пения и анализа; понятно, почему в Англии развилось это бесчисленное количество обществ, учреждающих филантропические школы для пролетариата с их строго-нравственным и вместе практическим направлением; но какая должна сложиться школа в России, нам неизвестно и всегда будет неизвестно, ежели мы не оставим ее вырабатываться свободно и своевременно, т. е. сообразно той исторической эпохе, в которой она должна развиться, сообразно своей истории еще более всеобщей истории. Ежели мы убедимся, что народное образование в Европе идет ложным путем, то, не делая ничего для нашего народного образования, мы сделаем больше, чем ежели бы мы силой внесли вдруг в него все то, что каждому из нас кажется хорошим.

Итак, малообразованный народ хочет образовываться, более образованный класс хочет образовывать народ, но народ подчиняется образованию только при насилии. Отыскивая в философии, опыте и истории те основания, которые бы давали образовывающему классу на то право, мы ничего не нашли, а, напротив, убедились, что мысль человечества постоянно стремится к освобождению народа от насилия в деле образования. Отыскивая критериум педагогики, т. е. знания того, чему и как должно учить, мы ничего не нашли, кроме разноречивейших мнений и утверждений, а, напротив, убедились, что, чем дальше двигалось человечество, тем невозможнее становился этот критериум; отыскивая критериум этот в истории образования, мы убедились не только в том, что для нас, русских, исторически выработавшиеся школы не могут быть образцами, но что эти школы с каждым шагом вперед более и более отстают от общего уровня образования и что потому принудительный характер их более и более становится незаконным и, наконец, что в Европе самое образование, как просачивающаяся вода, избрала себе другой путь — обошло школы и разлилось в жизненных орудиях образования.

Что же нам, русским, делать в настоящую минуту? Сговориться ли всем и взять за основание английский, французский, немецкий или североамериканский взгляд на образование и какой-нибудь из их методов? Или, углубившись в философию и психологию, открыть, что́ вообще нужно для развития души человека и для приготовления из молодых поколений наилучших людей по нашим понятиям? Или воспользоваться опытом истории — не в смысле подражания тем формам, которые выработала история, а в смысле уразумения тех законов, которые страданиями выработало человечество, — и сказать себе прямо и честно, что мы не знаем и не можем знать того, что́ нужно будущим поколениям, но что мы чувствуем себя обязанными и хотим изучить эти потребности, не хотим обвинять в невежестве народ, не принимающий нашего образования, а будем себя обвинять в невежестве и гордости, ежели вздумаем образовать народ по-своему. Перестанем же смотреть на противодействие народа нашему образованию как на враждебный элемент педагогики, а, напротив, будем видеть в нем выражение воли народа, которой одной должна руководиться наша деятельность. Созна́ем, наконец, тот закон, который так ясно говорит нам и из истории педагогики, и из истории всего образования, что, для того чтобы образовывающему знать, что́ хорошо и что́ дурно, образовывающийся должен иметь полную власть выразить свое неудовольствие или по крайней мере уклониться от того образования, которое по инстинкту не удовлетворяет его, что критериум педагогики есть только один — свобода.

Мы избрали этот последний путь в нашей педагогической деятельности.

Основанием нашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять

образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания — педагогики, но что первое основание ее еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно.

Мы не знаем, чем должно быть образование и воспитание, не признаем всей философии педагогики, потому что не признаем возможности человеку знать то, что́ нужно знать человеку. Образование и воспитание представляются нам историческими фактами воздействия одних людей на других; потому задача науки образования, по нашему мнению, есть только отыскание законов этого воздействия одних людей на других. Мы не только не признаем за нашим поколением знания и не только не признаем права знания того, что́ нужно для совершенствования человека, но убеждены, что ежели бы знание это было у человечества, то оно не могло бы передать или не передать его молодому поколению. Мы убеждены, что сознание добра и зла, независимо от воли человека, лежит во всем человечестве и развивается бессознательно вместе с историей, что молодому поколению так же невозможно привить образованием нашего сознания, как невозможно лишать его этого нашего сознания и той ступени высшего сознания, на которую возведет его следующий шаг истории. Наше мнимое знание законов добра и зла и на основании их деятельность на молодое поколение есть большей частью противодействие развитию нового сознания, не выработанного еще нашим поколением, а вырабатывающегося в молодом поколении, есть препятствие, а не пособие образованию.

Такое понимание образования очень созвучно и нашему времени. Так, например, исходя из положений трудов Г.П.Щедровицкого, были разведены два процесса: подготовка кадров, имеющая целью передать конкретный опыт и тем самым помочь в овладении профессией, и образование, которое не имеет внешних целей и самоцельно само по себе.

Мы убеждены, что образование есть история и потому не имеет конечной цели. Образование в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, по нашему убеждению, есть та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования. Мать учит ребенка своего говорить только для того, чтобы понимать друг друга, мать инстинктом пытается спуститься до его взгляда на вещи, до его языка, но закон движения вперед образования не позволяет ей спуститься до него, а его заставляет подняться до ее знания. То же отношение существует между писателем и читателем, то же между школой и учеником, то же между правительством и обществами и народом. Деятельность образовывающего, как и образовывающегося, имеет одну и ту же цель. Задача науки образования есть только изучение условий совпадения этих двух стремлений к одной общей цели, указания на те условия, которые препятствуют этому совпадению. Наука образования становится для нас вследствие того, с одной стороны, более легкой, не представляя более вопросов: ка-

кая есть конечная цель образования, к чему мы должны готовить молодое поколение? и т. д.; с другой стороны, неизмеримо труднейшей. Нам необходимо изучать все те условия, которые способствовали совпадению стремлений образовывающего и образовывающегося; нам нужно определить, что́ такое есть та свобода, отсутствие которой препятствует совпадению обоих стремлений и которая одна служит для нас критериумом всей науки образования; нам нужно, шаг за шагом, из бесчисленного количества фактов подвигаться к разрешению вопросов науки образования.

Мы знаем, что доводы наши убедят немногих. Мы знаем, что основные убеждения наши в том, что единственный метод образования есть опыт, а единственный критериум его есть свобода, для одних прозвучит избитой пошлостью, для других — неясной отвлеченностью, для третьих — мечтой и невозможностью. Мы бы не дерзнули нарушить спокойствие педагогов-теоретиков и высказывать столь противные всему свету убеждения, ежели бы должны были ограничиться рассуждениями этой статьи, но мы чувствуем возможность, шаг за шагом и факт за фактом, доказать приложимость и законность наших столь диких убеждений и только этой цели посвящаем наше издание.

ЯСНОПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ МЕСЯЦЫ

ОБЩИЙ ОЧЕРК ХАРАКТЕРА ШКОЛЫ. ЧТЕНИЕ МЕХАНИЧЕСКОЕ И ПОСТЕПЕННОЕ. ГРАММАТИКА И ПИСАНИЕ

Начинающих у нас нет. Младший класс читает, пишет, решает задачи 3 первых правил арифметики и рассказывает священную историю, так что предметы разделяются по расписанию следующим образом:

1) чтение механическое и постепенное, 2) писание, 3) каллиграфия, 4) грамматика, 5) священная история, 6) русская история, 7) рисование, 8) черчение, 9) пение, 10) математика, 11) беседы из естественных наук и 12) Закон Божий.

Прежде чем говорить о преподавании, я должен сделать краткий очерк того, что́ такое Яснополянская школа, и того, в каком периоде роста она находится.

Как всякое живое существо, школа не только с каждым годом, днем и часом видоизменяется, но и подвержена временным кризисам, невзгодам, болезням и дурным настроениям. Через такой болезненный кризис прошла Яснополянская школа нынешним летом. Причин тому было много: во-первых, как и всегда летом, все лучшие ученики выбыли, только изредка уже встречали мы их в поле на работах и пастбищах; во-вторых, новые учителя прибыли в школу и новые влияния начали отражаться на ней; в-третьих, все лето каждый день приносил новых посетителей — учителей, пользовавшихся летними вакациями. А для правильного хода школы нет ничего вреднее посетителей. Так или иначе учитель подделывается под посетителей.

Учителей четыре. Два старых — уже два года учат в школе, привыкли к ученикам, к своему делу, к свободе и внешней беспорядочности школы. Два учителя новых — оба недавно сами из школы — любители внешней аккуратности, расписания, звонка, программ и т. п., не вжившиеся в жизнь школы так, как первые. То, что для первых кажется разумным, необходимым, не могущим быть иначе, как черты лица любимого, хотя и некрасивого ребенка, росшего на

глазах, для новых учителей представляется иногда исправимым недостатком.

Школа помещается в двухэтажном каменном доме. Две комнаты заняты школой, одна — кабинетом, две — учителями. На крыльце, под навесом, висит колокольчик с привешенной за язычок веревочкой; в сенях внизу стоят бары и рек (гимнастика), наверху в сенях — верстак. Лестница и сени истоптаны снегом или грязью; тут же висит расписание.

Порядок учения следующий: часов в восемь учитель, живущий в школе, любитель внешнего порядка и администратор школы, посылает одного из мальчиков, которые почти всегда ночуют у него, звонить.

На деревне встают с огнем. Уже давно виднеются из школы огни в окнах, и через полчаса после звонка, в тумане, в дожде или в косых лучах осеннего солнца, появляются на буграх (деревня отделена от школы оврагом) темные фигурки по две, по три и поодиночке. Табунное чувство уже давно исчезло в учениках. Уже нет необходимости ему дожидаться и кричать: «Эй, ребята! В училищу!» Уже он знает, что училище среднего рода, много кое-чего другого знает и, странно, вследствие этого не нуждается в толпе. Пришло ему время, он и идет. Мне с каждым днем кажется, что все самостоятельнее и самостоятельнее делаются личности и резче их характеры. Дорогой почти никогда я не видал, чтобы ученики играли, — нешто кто из самых маленьких или из вновь поступивших, начатых в других школах. С собой никто ничего не несет — ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают.

Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего сделанного вчера он не обязан помнить нынче. Его не мучает мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался. Никогда никому не делают выговоров за опаздывание, и никогда не опаздывают: нешто старшие, которых отцы другой раз задержат дома какой-нибудь работой. И тогда этот

Это самая заманчивая и несбыточная мечта всех учителей всех времен! Время от времени вновь и вновь возникают реальные попытки воплощения такой, предельно свободной педагогики. Но, глубже изучая эти разные педагогические практики, я, к сожалению, ни разу не встретила действительной реализации этого принципа.

Поэтому мне до сих пор не понятно, каким образом при таком обучении формируются навыки, без которых невозможно создать образовательную траекторию ученика? При всей внешней свободе, например, образовательной системы Монтессори учителя строго учитывают индивидуальный темп движения каждого ученика и предлагают соответствующие навыковые упражнения. «Как же возможно учиться, если ничего сделанного вчера он не обязан помнить нынче?» — этот невольный вывод из только что прочитанной фразы вновь заставляет задуматься над загадкой Л.Н.Толстого.

большой рысью, запыхавшись, прибегает в школу. Пока учитель еще не пришел, они собираются, — кто около крыльца, толкаясь со ступенек или катаясь на ногах по ледочку раскатанной дорожки, кто в школьных комнатах. Когда холодно, ожидая учителя, читают, пишут или возятся. Девочки не мешаются с ребятами. Когда ребята затевают что-нибудь с девочками, то никогда не обращаются к одной из них, а всегда ко всем вместе: «Эй, девки, что не катаетесь?», или: «Девки-то, вишь, замерзли!», или: «Ну, девки, выходи все на меня одного!» Только одна из девочек, дворовая, с огромными и всесторонними способностями, лет десяти, начинает выходить из табуна девок. И с этой только ученики обращаются как с равной, как с мальчиком, только с тонким оттенком учтивости, снисходительности и сдержанности.

Положим, по расписанию в первом, младшем, классе — механическое чтение, во втором — постепенное чтение, в третьем — математика. Учитель приходит в комнату, а на полу лежат и пищат ребята, кричащие: «Мала куча!», или: «Задавили, ребята!», или: «Будет! брось виски-то!» и т. д. «Петр Михайлович! — кричит снизу кучи голос входящему учителю. — Вели им бросить!» — «Здравствуй, Петр Михайлович!» — кричат другие, продолжая свою возню. Учитель берет книжки, раздает тем, которые с ним пошли к шкапу, из кучи на полу — верхние, лежа, требуют книжку. Куча понемногу уменьшается. Как только большинство взяли книжки, все остальные уже бегут к шкапу и кричат: «Мне и мне! Дай мне вчерашнюю; а мне *кольцовую*!» и т. п. Ежели останутся еще какие-нибудь два разгоряченные борьбой, продолжающие валяться на полу, то сидящие с книгами кричат на них: «Что вы тут замешались? Ничего не слышно. Будет!» Увлеченные покоряются и, запыхавшись, берутся за книги и только в первое время, сидя за книгой, поматывают ногой от неулегшегося волнения. Дух войны улетает, и дух чтения воцаряется в комнате. С тем же увлечением, с каким он драл за виски Митьку, он теперь читает *кольцовую* (так называется у нас сочинение Кольцова)[1] книгу, чуть не стиснув зубы, блестя глазенками и ничего не видя вокруг себя, кроме своей книги. Оторвать его от чтения столько же нужно усилий, сколько прежде — от борьбы.

Садятся они где кому вздумается: на лавках, столах, подоконнике, полу и кресле. Девки садятся всегда вместе. Друзья, односельцы, особенно маленькие (между ними больше товарищества), всегда рядом. Как только один из них решит, что садится в тот угол, все товарищи, толкаясь и ныряя под лавками, пролезают туда же, садятся рядом и, оглядываясь кругом, представляют на лице такой вид счастья и удовлетворенности, как будто они уже наверное на всю остальную жизнь будут счастливы, усевшись на этих местах. Большое кресло, как-то попавшее в комнату, представляет предмет зависти для более самостоятельных личностей — для дворовой девочки и других. Как только один вздумает сесть на кресло, другой уже по его взгляду узнает его намерение, и они сталкиваются, мнутся. Один выжимает другого, и перемявший разваливается головой го-

раздо ниже спинки, но читает так же, как и все, весь увлеченный своим делом. Во время класса я никогда не видал, чтобы шептались, щипались, смеялись потихоньку, фыркали в руку и жаловались друг на друга учителю. Когда заученный у пономаря или в уездном училище ученик приходит с такой жалобой, ему говорят: «Что ж ты сам не щипешься?»

Два меньших класса разбираются в одной комнате, старший идет в другую. Учитель приходит и в первый класс, все обступают его у доски, или на лавках ложатся, или садятся на столе вокруг учителя или одного читающего. Ежели это писание, они усаживаются попокойнее, но беспрестанно встают, чтобы смотреть тетрадки друг у друга, и показывают свои учителю. По расписанию до обеда значится четыре урока, а выходит иногда три или два, и иногда совсем другие предметы. Учитель начнет арифметику и перейдет к геометрии, начнет священную историю, а кончит грамматикой. Иногда увлекутся учитель и ученики, и вместо одного часа класс продолжается три часа. Бывает, что ученики сами кричат: «Нет, еще — еще!» — и кричат на тех, которым надоело. «Надоело, так и ступай к маленьким», — говорят они презрительно. В класс закона божия, который один только бывает регулярно, потому что законоучитель живет за две версты и бывает два раза в неделю, и в класс рисования все ученики собираются вместе. Перед этими классами оживление, возня, крики и внешний беспорядок бывают самые сильные: кто тащит лавки из одной комнаты в другую, кто дерется, кто домой (на дворню) бежит за хлебом, кто пропекает этот хлеб в печке, кто отнимает что-нибудь у другого, кто делает гимнастику, и опять так же, как и в утренних вознях, гораздо легче оставить их самих успокоиться и сложиться в свой естественный порядок, чем насильно рассадить их. При теперешнем духе школы остановить их физически невозможно. Чем громче кричит учитель — это случалось, — тем громче кричат они: его крик только возбуждает их. Остановишь их или, если удастся, увлечешь их в другую сто-

Это описание Толстого очень точно передает атмосферу многих частных и альтернативных школ, которые появились в нашей стране в последние годы. В любой из этих школ сразу бросается в глаза непривычно (даже в наше демократичное время) свободный стиль общения учеников с учителями. В маленьких школах этот стиль фактически становится домашним.

В этом, конечно, есть свои преимущества, но есть и недостатки. На примере нашей школы «Эврика-развитие» я очень хорошо ощущаю эту «семейность» во всех отношениях. И в том, как каждый первоклассник знает все новости старшей школы, и в том, как старшеклассники любят бывать в начальных классах, и в том, как школьники не делят учителей на «своих» (т. е. ведущих уроки в их классе) и «чужих». И при всех проблемах и трудностях, которые постоянно возникают в жизни каждой школы (как большой, так и маленькой), очень страшно потерять эту «семейность» и стать отчужденным педагогическим коллективом.

рону, и это маленькое море начнет колыхаться все реже и реже — и уляжется. Даже большей частью и говорить ничего не нужно. Класс рисования, любимый класс для всех, бывает в полдень, когда уже проголодались, насиделись часа три, а тут еще нужно переносить лавки и столы из одной комнаты в другую, и возня поднимается страшная; но, несмотря на то, как только учитель готов, — ученики готовы, и тому, кто задерживает начало класса, достанется от них же самих.

Я должен оговориться. Представляя описание Яснополянской школы, я не думаю представлять образец того, что́ нужно и хорошо для школы. Я полагаю, что такие описания могут принести пользу. Если мне удастся в следующих номерах представить ясно историю развития школы, то читателю будет понятно, почему характер школы сложился именно такой, почему я считаю такой порядок хорошим и почему изменить его, ежели бы даже я захотел, мне было бы совершенно невозможно. Школа развивалась свободно из начал, вносимых в нее учителем и учениками. Несмотря на все преимущество влияния учителя, ученик всегда имел право не ходить в школу и даже, ходя в школу, не слушать учителя. Учитель имел право не пускать к себе ученика и имел возможность действовать всей силой своего влияния на большинство учеников, на общество, всегда составляющееся из школьников. Чем дальше идут ученики, тем больше разветвляется преподавание и тем необходимее становится порядок. Вследствие того при нормальном, ненасильственном развитии школы, чем более образовываются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка и тем сильнее на них в этом отношении влияние учителя. В Яснополянской школе это правило подтверждалось постоянно, со дня ее основания. Вначале нельзя было подразделить ни на классы, ни на предметы, ни на рекреацию и уроки: все само собой сливалось в одно, и все попытки распределений оставались тщетны. Теперь же в первом классе есть ученики, которые сами требуют следования расписанию, недовольны, когда их отрывают от урока, и которые сами беспрестанно выгоняют вон маленьких, забегающих к ним.

Или да, или нет. Это очень проблематично, так как опять, основываясь на опыте нашей школы, можно получить совершенно разные результаты. Внешняя нетребовательность и нежесткость порядка приводили к тому, что некоторые ребята сами становились организованнее и четче понимали свои задачи. Но другие учащиеся вынуждены были уйти из нашей школы, так как им оказалось очень трудно с а м и м, без внешнего контроля, сорганизоваться. Один мальчик так и сказал перед уходом: «Я очень люблю нашу школу, но я не могу учиться, если меня никто не заставляет. Мне надо, чтобы меня ругали и ставили двойки. По-другому я просто не могу».

Я до сих пор не знаю, как надо было работать с этими ребятами, но я знаю, что школьники, жалующиеся на отсутствие строгости, есть во всех инновационных школах. О них мне рассказывали многие директора школ.

По моему мнению, внешний беспорядок этот полезен и незаменим, как он ни кажется странным и неудобным для учителя. О выгодах этого устройства мне часто придется говорить, о мнимых же неудобствах скажу следующее. Во-первых, беспорядок этот, или свободный порядок, страшен нам только потому, что мы привыкли совсем к другому, в котором сами воспитаны. Во-вторых, в этом, как и во многих подобных случаях, насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе. Нам кажется, беспорядок растет, делается все больше и больше, и нет ему пределов, кажется, что нет другого средства прекратить его, как употребить силу, а стоило только немного подождать, и беспорядок (или оживление) самоестественно улегся бы в порядок, гораздо лучший и прочнейший, чем тот, который мы выдумаем. 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, и потому им весьма легко будет дойти до заключения, что нужно подчиняться известным условиям для того, чтобы учиться. Мало того, что они люди, они — общество людей, соединенное одной мыслью. «А где трое соберутся во имя мое, и я между ними!» Подчиняясь законам только естественным, вытекающим из их природы, они возмущаются и ропщут, подчиняясь вашему преждевременному вмешательству, они не верят в законность ваших звонков, расписаний и правил. Сколько раз мне случалось видеть, как ребята подерутся, — учитель бросается разнимать их, и разведенные враги косятся друг на друга и даже при грозном учителе не удержатся, чтобы еще больнее, чем прежде, напоследках, не толкнуть один другого; сколько раз я каждый день вижу, как какой-нибудь Кирюшка, стиснув зубы, налетит на Тараску, зацепит его за виски, валит на землю и, кажется, хочет жив не остаться — изуродовать врага, а не пройдет минуты, Тараска уже смеется из-под Кирюшки, один — раз за разом, все легче и легче отплачивает другому, и не пройдет пяти минут, как оба делаются друзьями и идут садиться рядом. Недавно между классами в углу сцепились два мальчика: один — замечательный математик, лет девяти, второго класса, другой — стриженый дворовый, умный, но мстительный, крошечный черноглазый мальчик, прозванный кыской. Кыска сцапал за длинные виски математика и прижал его голову к стене; математик тщетно цеплял за стриженую щетинку кыски. Черные глазенки кыски торжествовали, математик едва удерживался от слез и говорил: «Ну, ну! Что? Что?» — но ему, видно, плохо приходилось, и он только храбрился. Это продолжалось довольно долго, и я был в нерешительности, что́ делать. «Дерутся, дерутся!» — закричали ребята и столпились около угла. Маленькие смеялись, но большие, хотя и не стали разнимать, как-то серьезно переглянулись, и эти взгляды и молчание не ушли от кыски. Он понял, что делает что-то нехорошее, и начал преступно улыбаться и отпускать понемногу виски математика. Математик вывернулся,

толкнул кыску так, что тот ударился затылком об стену, и, удовлетворенный, отошел. Маленький заплакал, пустился за своим врагом и из всей силы ударил его по шубе, но не больно. Математик хотел было отплатить, но в ту же минуту раздалось несколько неодобрительных голосов. «Вишь, с маленьким связался!» — закричали зрители. «Удирай, кыска!» Дело тем и кончилось, как будто его и не было, исключая, я предполагаю, смутного сознания того и другого, что драться неприятно, потому что обоим больно. Здесь мне удалось как будто подметить чувство справедливости, руководившее толпой; но сколько раз решаются такие дела так, что не поймешь — на основании какого закона, но решаются, удовлетворяя обе стороны. Как произвольны и несправедливы в сравнении с этим все воспитательные приемы в таких случаях. «Вы оба виноваты, станьте на колени!» — говорит воспитатель, и воспитатель неправ, потому что виноват один, и этот один торжествует, стоя на коленках и пережевывая свою не всю вылившуюся злобу, и вдвойне наказан невинный. Или: «Ты виноват в том, что ты то-то и то-то сделал, и будешь наказан», — скажет воспитатель, и наказанный еще больше ненавидит своего врага за то, что на его стороне деспотическая власть, законность которой он не признает. Или: «Прости его, так Бог велит, и будь лучше его», — скажет воспитатель. Вы ему говорите: будь лучше его, а он хочет быть только сильнее и другого *лучше* не понимает и не может понимать. Или: «Вы оба виноваты: попросите друг у друга прощения и поцелуйтесь, детки». Это уже хуже всего, и по неправде, выдуманности этого поцелуя, и потому, что утихавшее дурное чувство тут вновь загорается. А оставьте их одних, ежели вы не отец, не мать, которым просто жалко свое детище и которые потому всегда правы, оттаскав за вихры того, кто прибил их сына; оставьте их и посмотрите, как все это разъясняется и укладывается так же просто и естественно и вместе так же сложно и разнообразно, как все бессознательные жизненные отношения. Но, может быть, учителя, не испытавшие такого беспорядка или свободного порядка, подумают, что без учительского вмешательства беспорядок этот может иметь физически вредные последствия: перебьются, переломаются и т. д. В Яснополянской школе с прошлой весны было два только случая ушибов со знаками. Одного мальчика столкнули с крыльца, и он рассек себе ногу до кости (рана зажила в две недели), другому обожгли щеку зажженной резинкой, и он недели две носил болячку. Не больше как раз в неделю случится, что поплачет кто-нибудь, и то не от боли, а от досады или стыда. Побоев, синяков, шишек, кроме этих двух случаев, мы не можем вспомнить за все лето при 30 и 40 учениках, предоставленных вполне своей воле.

Но ведь как страшна бывает и власть толпы? Всегда ли педагог может довериться этому интуитивному, подсознательному, стихийно возникающему в группе детей? И тут в памяти возникают жесткие эпизоды из фильма Ролана Быкова «Чучело», который удивительно глубоко и тонко передал дух повести Железнова.

Просто удивительно, как такое долгое время многие мысли Л.Н.Толстого остаются живыми и современными! И сегодня многие педагоги обосновывают идею «чистого» обучения и считают, что не следует путать церковь, семью и школу, каждая из которых якобы осуществляет свои собственные задачи.

Присоединиться к группе мыслящих подобным образом педагогов и философов мне мешает тот факт, что многие семьи вообще не имеют сколько-нибудь осмысленных воспитательных традиций. Я не уверена, что все эти функции должна брать на себя школа. Но нельзя игнорировать мысли Н.А.Бердяева, В.С.Соловьева и др. о специфике исторического пути России и особой роли в нем образования.

Я убежден, что школа не должна вмешиваться в дело воспитания, подлежащее одному семейству, что школа не должна и не имеет права награждать и наказывать, что лучшая полиция и администрация школы состоит в предоставлении полной свободы ученикам учиться и ведаться между собой, как им хочется. Я убежден в этом, но, несмотря на то, старые привычки воспитательных школ так сильны в нас, что мы в Яснополянской школе нередко отступаем от этого правила. Прошлым полугодием, именно в ноябре, было два случая наказаний.

Во время класса рисования недавно прибывший учитель заметил мальчика, который кричал, не слушая учителя, и неистово бил своих соседей без всякой причины. Не найдя возможности успокоить его словами, учитель вывел его с места и взял у него доску — это было наказание. Мальчик обливался все время урока слезами. Это был тот самый мальчик, которого я в начале Яснополянской школы не принял, сочтя его за безнадежного идиота. Главные черты мальчика — тупость и кротость. Товарищи никогда не принимают его в игры, смеются, издеваются над ним и сами с удивлением рассказывают: «Какой чудной Петька! Побьешь, — его маленькие и те бьют, а он встряхнется и пойдет прочь». «Совсем у него сердца нет», — сказал мне про него один мальчик. Ежели такого мальчика довели до того состояния ярости, за которое его наказал учитель, то виноват был, верно, не наказанный. Другой случай. Летом, во время перестройки дома, из физического кабинета пропала лейденская банка, несколько раз пропадали карандаши и пропали книжки уже в то время, когда ни плотников, ни маляров не работало в доме. Мы спросили мальчиков: лучшие ученики, первые школьники по времени, старые друзья наши, покраснели и заробели так, что всякий следователь подумал бы, что замешательство это есть верное доказательство их вины. Но я знал их и мог ручаться за них, как за себя. Я понял, что одна мысль подозрения глубоко и больно оскорбила их: мальчик, которого я назову Федором, даровитая и нежная натура, весь бледный, дрожал и плакал. Они обещались сказать, ежели узнают; но искать отказались. Через несколько дней открылся вор — дворовый мальчик из дальней деревни. Он увлек за собой крестьянского мальчика, приехавшего с ним из той же деревни, и они вместе прятали

краденые вещи в сундучок. Открытие это произвело странное чувство в товарищах: как будто облегчение, и даже радость, и вместе с тем презрение и сожаление к вору. Мы предложили им самим назначить наказание: одни требовали высечь вора, но непременно самим; другие говорили: ярлык пришить с надписью *вор*. Это наказание, к стыду нашему, было употребляемо нами прежде, и именно тот самый мальчик, который год тому назад сам носил ярлык с надписью *лгун*, настоятельнее всех требовал теперь ярлыка на вора. Мы согласились на ярлык, и, когда девочка нашивала ярлык, все ученики со злой радостью смотрели и подтрунивали над наказанными. Они требовали еще усиления наказания. «Провести их по деревне, оставить их до праздника с ярлыками», — говорили они. Наказанные плакали. Крестьянский мальчик, увлеченный товарищем, — даровитый рассказчик и шутник, толстенький белый карапузик, плакал просто распущенно, во всю ребячью мочь; другой, главный преступник, горбоносый, с сухими чертами умного лица, был бледен, губы у него тряслись, глаза дико и злобно смотрели на радующихся товарищей, и изредка неестественно у него в плач искривлялось лицо. Фуражка с разорванным козырьком была надета на самый затылок, волосы растрепаны, платье испачкано мелом. Все это меня и всех поразило теперь так, как будто мы в первый раз это видели. Недоброжелательное внимание всех было устремлено на него. И он это больно чувствовал. Когда он, не оглядываясь, опустив голову, какой-то особенной преступной походкой, как мне показалось, пошел домой, и ребята, толпой бежа за ним, дразнили его как-то ненатурально и странно жестоко, как будто против их воли злой дух руководил ими, что́-то мне говорило, что это нехорошо. Но дело осталось как было, и вор проходил с ярлыком целые сутки. С этого времени он стал, как мне показалось, хуже учиться, и уже его не видно бывало в играх и разговорах с товарищами вне класса.

Раз я пришел в класс, все школьники с каким-то ужасом объявили мне, что мальчик этот опять украл. Из комнаты учителя он утащил 20 копеек медных денег, и его застали, когда он их прятал под лестницу. Мы опять навесили ему ярлык, опять началась та же уродливая сцена. Я стал увещевать его, как увещевают все воспитатели; бывший при этом уже взрослый мальчик, говорун, стал увещевать его тоже, повторяя слова, вероятно, слышанные им от отца — дворника. «Раз украл, другой украл, — говорил он складно и степенно, — привычку возьмет, до добра не доведет». Мне начинало становиться досадно. Я чувствовал почти злобу на вора. Я взглянул в лицо наказанного, еще более бледное, страдающее и жестокое, вспомнил почему-то колодников, и мне так вдруг стало совестно и гадко, что я сдернул с него глупый ярлык, велел ему идти, куда он хочет, и убедился вдруг, не умом, а всем существом убедился, что я не имею права мучить этого несчастного ребенка и что я не могу сделать из него то, что бы мне и дворникову сыну хотелось из него сделать. Я убедился, что есть тайны души, закры-

тые от нас, на которые может действовать жизнь, а не нравоучения и наказания. И что́ за дичь? Мальчик украл книгу — целым длинным, многосложным путем чувств, мыслей, ошибочных умозаключений приведен был к тому, что взял чужую книжку и зачем-то запер ее в свой сундук, — а я налепляю ему бумажку со словом «вор», которое значит совсем другое! Зачем? Наказать его стыдом — скажут мне. Наказать его стыдом? Зачем? Что такое стыд? И разве известно, что стыд уничтожает наклонность к воровству? Может быть, он поощряет ее. То, что́ выражалось на его лице, может быть, было не стыд? Даже наверно я знаю, что это был не стыд, а что-то совсем другое, что́, может быть, спало бы всегда в его душе и что́ не нужно было вызывать. Пускай там, в мире, который называют действительным, в мире Пальмерстонов[2], Каэн, в мире, где разумно не то, что разумно, а то, что действительно, пускай там люди, сами наказанные, выдумают себе права и обязанности наказывать. Наш мир детей — людей простых, независимых — должен оставаться чист от самообманывания и преступной веры в законность наказания, веры и самообманывания в то, что чувство мести становится справедливым, как скоро его назовем наказанием...

Конечно, прав Лев Николаевич! Ну кто же из педагогов может быть уверен в своей непогрешимости и своем абсолютном праве наказывать! И сколько печальных примеров из своего собственного педагогического опыта, из материалов психоаналитиков можно привести как свидетельства о том, что вся последующая жизнь ребенка становится постоянной попыткой избавиться от перенесенных в детстве унижений и обид. Поистине беспредельно поле гуманной педагогики!

Продолжаем описание дневного порядка учения. Часа в 2 проголодавшиеся ребята бегут домой. Несмотря на голод, они, однако, еще остаются несколько минут, чтобы узнать, кому какие отметки. Отметки, в настоящее время не дающие никому преимущества, страшно занимают их. «Мне 5 с крестом, а Ольгушке нолю какую здоровую закатили! А мне — 4», — кричат они. Отметки служат для них самих оценкой их труда, и недовольство отметками бывает только тогда, когда оценка сделана неверно. Беда, ежели он старался, и учитель, просмотрев, поставит ему меньше того, чего он стоит. Он не даст покою учителю и плачет горькими слезами, ежели не добьется изменения. Дурные отметки, но заслуженные остаются без протеста. Отметки, впрочем, остаются только от старого нашего порядка и сами собой начинают падать.

В первый после обеда урок, после роспуска, собираются точно так же, как утром, и так же дожидаются учителя. Большей частью это бывает урок священной или русской истории, на который собираются все классы. Урок этот начинается обыкновенно еще сумерками. Учитель становится или садится посредине комнаты, а толпа размещается вокруг него амфитеатром: кто на лавках, кто на столах, кто на подоконниках.

Все вечерние уроки, а особенно этот первый, имеют совершенно особенный от утренних характер спокойствия, мечтательности и

поэтичности. Придите в школу сумерками — огня в окнах не видно, почти тихо, только вновь натасканный снег на ступени лестницы, слабый гул и шевеленье за дверью да какой-нибудь мальчуган, ухватившись за перилы, через две ступени шагающий наверх по лестнице, доказывают, что ученики в школе. Войдите в комнату. Уже почти темно за замерзшими окнами; старшие, лучшие ученики прижаты другими к самому учителю и, задрав головки, смотрят ему прямо в рот. Дворовая самостоятельная девочка с озабоченным лицом сидит всегда на высоком столе — так и кажется, каждое слово глотает; поплоше, ребята — мелкота, сидят подальше: они слушают внимательно, даже сердито, они держат себя так же, как и большие, но, несмотря на все внимание, мы знаем, что они ничего не расскажут, хотя и многое запомнят. Кто навалился на плечи другому, кто вовсе стоит на столе. Редко кто, втиснувшись в самую середину толпы, за чьей-нибудь спиной, занимается выписыванием ногтем каких-нибудь фигур на этой спине. Редко кто оглянется на вас. Когда идет новый рассказ — все замерли, слушают. Когда повторение — тут и там раздаются самолюбивые голоса, не могущие выдержать, чтобы не подсказать учителю. Впрочем, и старую историю, которую любят, они просят учителя повторить всю своими словами и не позволяют перебивать учителя. «Ну ты, не терпится? Молчи!» — крикнут на выскочку. Им больно, что перебивают характер и художественность рассказа учителя. Последнее время это была история жизни Христа. Они всякий раз требовали рассказать ее всю. Ежели не всю им рассказывали, то они сами дополняли любимый конец — историю отречения Петра и страдания Спасителя. Кажется, все мертво, не шелохнется, — не заснули ли? Подойдешь в полутьме, взглянешь в лицо какому-нибудь маленькому: он сидит, впившись глазами в учителя, сморщивши лоб от внимания, и десятый раз отталкивает с плеча навалившуюся на него руку товарища. Вы пощекотите его за шею — он даже не улыбнется, согнет головку, как будто отгоняясь от мухи, и опять весь отдается таинственному и поэтическому рассказу: как сама разорвалась церковная завеса и темно сделалось на земле — ему и жутко, и хорошо. Но вот учитель кончил рассказывать, и все поднимаются с места и, толпясь к учителю, перекрикивая один другого, стараются пересказать все, что удержано ими. Крик поднимается страшный — учитель насилу может следить за всеми. Те, которым запретили говорить, в уверенности, что они знают, не успокаиваются этим: они приступают к другому учителю, ежели его нет — к товарищу, к постороннему, к истопнику даже, ходят из угла в угол по двое, по трое, прося каждого их послушать. Редко кто рассказывает один. Они сами отбираются группами, равными по силам, и рассказывают, поощряя, поджидая и поправляя один другого. «Ну, давай с тобой», — говорит один другому, но тот, к кому обращаются, знает, что он ему не по силам, и отсылает его к другому. Как только повысказались, успокоились, приносят свечи, и уже другое настроение находит на мальчиков.

По вечерам вообще и в следующих классах меньше возни, криков, больше покорности, доверия учителю. Особенное отвращение заметно от математики и анализа, и охота к пению, к чтению и особенно к рассказам. «Что все математику да писать — рассказывать лучше, об земле, или хоть историю, а мы послушаем», — говорят они. Часов в 8 уже глаза соловеют, начинают позевывать, свечки темнее горят — реже снимают, старшие удерживаются, младшие, худшие, засыпают, облокотившись на стол, под приятные звуки говора учителя. 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!» — отвечают они, ускользают со своими шапками. — «Да кто говорит?» — «Ребята пошли!» — «Как же так? — спрашивает озадаченный учитель, приготовивший свой урок. — Останьтесь!». Но в комнату вбегает другой мальчик с разгоряченным, озабоченным лицом. — «Что стоишь? — сердито нападает он на удержанного, который в нерешительности заправляет хлопки в шапку. — Ребята уж во-он где, у кузни уж небось». — «Пошли?» — «Пошли». И оба бегут вон, из-за двери крича: «Прощайте, Иван Иваныч!» И кто такие эти ребята, которые решили идти домой, как они решили? Бог их знает. Кто именно решил, вы никак не найдете. Они не совещались, не делали заговора, а так вздумали ребята домой. «Ребята идут!» — и застучали ножонки по ступенькам, кто ко́том свалился со ступеней, и, подпрыгивая и бултыхаясь в снег, обегая по узкой дорожке друг друга, с криком побежали домой ребята. Такие случаи повторяются раз и два в неделю. Оно обидно и неприятно для учителя — кто не согласится с этим, но кто не согласится тоже, что вследствие одного такого случая, насколько большее значение получают те пять, шесть, а иногда семь уроков в день для каждого класса, которые свободно и охотно выдерживаются каждый день учениками. Только при повторении таких случаев можно быть уверенным, что преподавание, хотя и недостаточное и одностороннее, не совсем дурно и не вредно. Ежели бы вопрос был поставлен так: что́ лучше — чтобы в продолжение года не было ни одного такого случая или чтобы случаи эти повторялись больше чем на половину уроков, мы бы выбрали последнее. Я по крайней мере в Яснополянской школе был рад этим несколько раз в месяц повторявшимся случаям. Несмотря на частые повторения ребятам, что они могут уходить всегда, когда им хочется, влияние учителя так сильно, что я боялся последнее время, как бы дисциплина классов, расписаний и отметок незаметно для них не стеснила их свободы так, чтобы они совсем не покорились хитрости нашей расставленной сети порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста. Ежели они продолжают ходить охотно, несмотря на предоставленную им свободу, я никак не думаю, что-

бы это доказывало особенные качества Яснополянской школы, — я думаю, что в большей части школ то же самое бы повторилось и что желание учиться в детях так сильно, что для удовлетворения этого желания они подчинятся многим трудным условиям и простят много недостатков. Возможность таких убеганий полезна и необходима только как средство застрахования учителя от самых сильных и грубых ошибок и злоупотреблений.

По вечерам бывает пение, постепенное чтение, беседы, физические эксперименты и писание сочинений. Любимые из этих предметов — чтение и опыты. В чтении старшие укладываются на большом столе звездой — головами вместе, ногами врозь — один читает, и все друг другу рассказывают. Младшие по два усаживаются за книжки и, ежели книжечка эта понятлива, читают, как мы читаем, — пристраиваются к свету и облокачиваются попокойнее и, видимо, получают удовольствие. Некоторые, стараясь соединить два удовольствия, садятся против топящейся печки — греются и читают. В классы опытов пускаются не все — только старшие и лучшие, рассудительнейшие из второго класса. Этот класс по характеру, который он принял у нас, самый вечерний, самый фантастический, совершенно подходящий к настроению, вызванному чтением сказок. Тут сказочное происходит в действительности — все олицетворяется ими: можжевеловый шарик, отталкиваемый сургучом, отклоняющаяся магнитная иголка, опилки, бегающие по листу бумаги, под которой водят магнитом, представляются им живыми существами. Самые умные, понимающие объяснение этих явлений, мальчики увлекаются и начинают ухать на иголку, на шарик, на опилки: «Вишь ты! Куды? Куды? Держи! Ух! Закатывай!»

Обыкновенно классы кончают часов в 8, в 9, ежели только столярство не задержит старших мальчиков дольше, и вся ватага с криком бежит вместе до дворни и оттуда группами, перекрывающимися друг с другом, начинает расходиться по разным концам деревни. Иногда они затевают скатиться на больших санях, выдвинутых за ворота, под гору к деревне, подвязывают оглобли, валятся на средину и в снежной пыли с визгом скрываются из глаз, кое-где на дороге оставляя черные пятна вывалившихся ребят. Вне училища, несмотря на всю свободу его, на воздухе, между учениками и учителем устанавливаются новые отношения — большей свободы, большей простоты и большего доверия, те самые отношения, которые представляются нам идеалом того, к чему должна стремиться школа.

Недавно мы в первом классе читали «Вия» Гоголя; последние сцены подействовали сильно и раздражили их воображение — некоторые в лицах представляли ведьму и все вспоминали последнюю ночь.

На дворе было нехолодно — зимняя безмесячная ночь с тучами на небе. На перекрестке мы остановились; старшие, трехлетние школьники, остановились около меня, приглашая проводить их еще; маленькие поглядели — и закатились под гору. Младшие начали учиться при новом учителе, и между мной и ими уже нет того дове-

рия, как между мной и старшими. «Ну, так пойдем в заказ» (небольшой лес шагах в 200 от жилья), — сказал один из них. Больше всех просил Федька, мальчик лет десяти, нежная, восприимчивая, поэтическая и лихая натура. Опасность для него составляет, кажется, самое главное условие удовольствия. Летом всегда бывало страшно смотреть, как он с другими двумя ребятами выплывал на самую средину пруда, саженей в 50 ширины, и изредка пропадал в жарких отражениях летнего солнца — плавал по глубине, перевертываясь на спину, пуская струйки воды и окликая тонким голоском товарищей на берегу, чтобы видели, какой он молодец. Теперь он знал, что в лесу есть волки, поэтому ему хотелось в заказ. Все подхватили, и мы в 4-м пошли в лес. Другой — я назову его Семка — здоровенный и физически, и морально, малый лет 12, прозванный Вавило, шел впереди и все кричал и аукался с кем-то заливистым голосом. Пронька — болезненный, кроткий, и чрезвычайно даровитый мальчик, сын бедной семьи, болезненный, кажется больше всего от недостатка пищи, шел рядом со мной. Федька шел между мной и Семкой и все заговаривал особенно мягким голосом, то рассказывая, как он летом стерег здесь лошадей, то говоря, что ничего не страшно, а то спрашивая: «Что́ ежели какой-нибудь выскочит?» — и непременно требуя, чтобы я что-нибудь сказал на это. Мы не вошли в середину леса — это было бы уже слишком страшно, но и около леса стало темнее: дорожка чуть виднелась, огни деревни скрылись из виду. Семка остановился и стал прислушиваться. «Стой, ребята! Что такое?» — вдруг сказал он. Мы замолкли, но ничего не было слышно; все-таки страху еще прибавилось. «Ну, что же мы станем делать, как он выскочит — да за нами?» — спросил Федька. Мы разговорились о кавказских разбойниках. Они вспомнили кавказскую историю, которую я им рассказывал давно, и я стал опять рассказывать об абреках, о казаках, о Хаджи-Мурате. Семка шел впереди, широко ступая своими большими сапогами и мерно раскачивая здоровой спиной. Пронька попытался было идти рядом со мной, но Федька сбил его с дорожки, и Пронька, должно быть по своей бедности всегда всем покоряющийся, только в самых интересных местах забегал сбоку, хотя и по колено утопая в снегу. Всякий замечал, кто немного знает крестьянских детей, что они не привыкли и терпеть не могут всяких ласк — нежных слов, поцелуев, трогания рукой и т. п. Мне случилось видеть, как дама в крестьянской школе, желая обласкать мальчика, скажет: «Ну, уж я тебя поцелую, милашка!» — и поцелует и как этот поцелованный мальчик стыдится, обижается и недоумевает, за что именно это с ним сделали; мальчик лет пяти становится уж выше этих ласканий — он уж «малый». Потому-то меня особенно поразило, когда Федька, шедший рядом со мной, в самом страшном месте рассказа вдруг дотронулся до меня слегка рукавом; потом всей рукой ухватил меня за два пальца и уже не выпускал их. Только что я замолкал, Федька уже требовал, чтобы я говорил еще, и таким умоляющим и взволнованным голосом, что нельзя было не исполнить его желания.

«Ну, ты, суйся под ноги!» — сказал он раз сердито Проньке, забежавшему вперед; он был увлечен до жестокости — ему было так жутко и хорошо, держась за мой палец, и никто не должен был сметь нарушать его удовольствие. «Ну, еще, еще! Вот хорошо-то!» Мы прошли лес и стали с другого конца подходить к деревне. «Пойдем еще, — заговорили все, когда уже стали видны огни, — еще пройдемся». Мы молча шли, кое-где проваливаясь по рыхлой, плохо наезженной дорожке; белая темнота как будто началась перед глазами; тучи были низкие, как будто на нас что-то наваливало их; конца не было этому *белому*, в котором только мы одни хрустели по снегу; ветер шумел по голым макушкам осин, а нам было тихо за лесом. Я кончил рассказ тем, что окруженный абрек запел песню и потом сам бросился на кинжал. Все молчали. «Зачем же он песню запел, когда его окружили?» — спросил Семка. «Ведь тебе сказывали — умирать собрался!» — отвечал огорченно Федька. «Я думаю, что молитву он запел!» — прибавил Пронька. Все согласились. Федька остановился вдруг: «А как, вы говорили, вашу тетку зарезали? — спросил он — ему мало еще было страхов. — Расскажи! Расскажи!» Я им рассказал еще раз эту страшную историю убийства графини Толстой, и они молча стояли вокруг меня, глядя мне в лицо. «Попался молодец!» — сказал Семка. «То-то страшно ему было ночью ходить, как она зарезанная лежала, — сказал Федька, — я бы убежал!» — и он все дальше забирал себе в руку мои два пальца. Мы остановились в роще, за гумнами, под самым краем деревни. Семка поднял хворостину из снегу и бил ею по морозному стволу липы. Иней сыпался с сучьев на шапку, и звук одиноко раздавался по лесу. «Лев Николаевич, — сказал Федька (я думал, он опять о графине), — для чего учиться пению? Я часто думаю, право, — зачем петь?»

Как он перескочил от ужаса убийства на этот вопрос, бог его знает, но по всему, по звуку голоса, по серьезности, с которой он добивался ответа, по молчанию интереса других двух, чувствовалась самая живая и законная связь этого вопроса с предыдущим разговором. Была ли эта связь в том, что он отвечал на мое объяснение возможности преступления необразованием (я говорил им это), или в том, что он поверял себя, переносясь в душу убийцы и вспоминая свое любимое дело (у него чудесный голос и огромный талант к музыке), или связь состояла в том, что он чувствовал, что теперь время искренней беседы, и поднялись в его душе все вопросы, требующие разрешения, — только вопрос его не удивил никого из нас. «А зачем рисование, зачем хорошо писать?» — сказал я, решительно не зная, как объяснить ему, для чего искусство. «Зачем рисование?» — повторил он задумчиво. Он именно спрашивал: зачем искусство? Я не смел и не умел объяснить. «Зачем рисование?» — сказал Семка. — Нарисуешь все, всякую вещь по ней сделаешь!» — «Нет, это черчение, — сказал Федька, — а зачем фигуры рисовать?» — Здоровая натура Семки не затруднилась. «Зачем палка? Зачем липа?» — сказал он, все постукивая по липе. «Ну да,

зачем липа?» — сказал я. «Стропила сделать», — отвечал Семка. «А еще, летом зачем, покуда она не срублена?» — «Да ни за чем». — «Нет, в самом деле, — упорно допрашивал Федька, — зачем растет липа?» И мы стали говорить о том, что не все есть польза, а есть красота и что искусство есть красота, и мы поняли друг друга, и Федька совсем понял, зачем липа растет и зачем петь. Пронька согласился с нами, но он понимал более красоту нравственную — добро. Семка понимал своим большим умом, но не признавал красоты без пользы. Он сомневался, как это часто бывает с людьми большого ума, чувствующими, что искусство есть сила, но не чувствующими в своей душе потребности этой силы; он так же, как они, хотел умом прийти к искусству и пытался, зажечь в себе этот огонь. «Будем петь завтра *Иже*, я помню свой голос». У него верный слух, но нет вкуса, изящества в пении. Федька же совершенно понимал, что липа хороша в листьях, и летом хорошо смотреть на нее, и больше ничего не надо. Пронька понимал, что жалко ее срубить, потому что она тоже живая: «Ведь это все равно что кровь, когда из березы сок пьем». Семка хотя и не говорил, но, видимо, думал, что мало в ней проку, когда она трухлявая. Мне странно повторить, что́ мы говорили тогда, но я помню, мы переговорили, как мне кажется, все, что́ сказать можно о пользе, о красоте пластической и нравственной.

Над этими же вопросами размышляли и мы с ребятами в нашей школе. В каких-то ситуациях общих дел возникал вдруг особенный интерес к философским вопросам: а зачем мы вообще живем на земле? как понять: правильно ли я что-то делаю, если мне никто об этом не говорит? что мне обязательно нужно знать, чтобы быть культурным? и т.д.

Мы с педагогами чувствовали, что нужно как-то по-особому осторожно обсуждать с ребятами эти вопросы. И все время остается загадкой: как, откуда возникают у ребенка такие вопросы?

Мы пошли к деревне. Федька все не пускал мою руку — теперь, мне казалось, уже из благодарности. Мы все были так близки в эту ночь, как давно уже не были. Пронька пошел рядом с нами по широкой дороге деревни. «Вишь, огонь еще у Мазановых!» — сказал он. «Я нынче в класс шел, Гаврюха из кабака ехал, — прибавил он, — пья-я-я-яный, распьяный; лошадь вся в мыле, а он-то ее ожаривает... Я всегда жалею. Право! За что ее бить?» — «А надысь, батя, — сказал Семка, — пустил свою лошадь из Тулы, она его в сугроб и завезла, а он спит пьяный». — «А Гаврюха так по глазам свою и хлещет... и так мне жалко стало, — еще раз сказал Пронька, — за что он ее бил? Слез да и хлещет». — Семка вдруг остановился. — «Наши уж спят, — сказал он, вглядываясь в окна своей кривой черной избы. — Не пойдете еще?» — «Нет». — «Пра-а-а-щайте, Л.Н.», — крикнул он вдруг и, как будто с усилием оторвавшись от нас, рысью побежал к дому, поднял щеколду и скрылся. «Так ты и будешь разводить нас — сперва одного, а потом другого?» — сказал Федька. Мы пошли дальше. У Проньки был огонь;

мы заглянули в окно: мать, высокая, красивая, но изнуренная женщина, с черными бровями и глазами, сидела за столом и чистила картошку; посредине висела люлька; математик второго класса, другой брат Проньки, стоял у стола и ел картошку с солью. Изба была черная, крошечная, грязная. «Пропасти на тебя нет! — закричала мать на Проньку. — Где был?» Пронька кротко и болезненно улыбнулся, глядя на окошко. Мать догадалась, что он не один, и сейчас переменила выражение на нехорошее, притворное выражение. Остался один Федька. «У нас портные сидят, оттого свет», — сказал он своим смягченным голосом нынешнего вечера. — «Прощай, Л. Н.», — прибавил он тихо и нежно и начал стучать кольцом в запертую дверь. «Отоприте!» — прозвучал его тонкий голосок среди зимней тишины деревни. Ему долго не отворяли. Я заглянул в окно: изба была большая; с печи и лавки виднелись ноги; отец с портными играл в карты, несколько медных денег лежало на столе. Баба, мачеха, сидела у светца и жадно глядела на деньги. Портной, прожженный ерыга, молодой мужик, держал на столе карты, согнутые лубком, и с торжеством глядел на партнера. Отец Федьки, с расстегнутым воротником, весь сморщившись от умственного напряжения и досады, переминал карты и в нерешительности сверху замахивался на них своей рабочей рукой. «Отоприте!» Баба встала и пошла отпирать. «Прощайте! — еще раз повторил Федька. — Всегда так давайте ходить».

Я вижу людей честных, добрых, либеральных, членов благотворительных обществ, которые готовы дать и дают одну сотую своего состояния бедным, которые учредили и учреждают школы и которые, прочтя это, скажут: «Нехорошо! — и покачают головой. — Зачем усиленно развивать их? Зачем давать им чувства и понятия, которые враждебно поставят их в своей среде? Зачем выводить их из своего быта?» — скажут они. Я не говорю уже о тех, выдающих себя с головою, которые скажут: «Хорошо будет устройство государства, когда все захотят быть мыслителями и художниками, а работать никто не станет!» Эти прямо говорят, что они не любят работать, и потому нужно, чтобы люди, не то что неспособные для другой деятельности, а рабы, которые бы работали за других. Хорошо ли, дурно ли, должно ли выводить их из их среды и т. д. — кто это знает? И кто может вывести их из своей среды? Точно это какое-нибудь механическое дело. Хорошо ли или дурно подбавлять сахар в муку или перец в пиво? Федька не тяготится своим оборванным кафтанишком, но нравственные вопросы и сомнения мучат Федьку, а вы хотите дать ему три рубля, катехизис и историйку о том, как работа и смирение, которых вы сами терпеть не можете, одни полезны для человека. Три рубля ему не нужны, он их найдет и возьмет, когда они ему понадобятся, а работать научится без вас — так же, как дышать; ему нужно то, до чего довела вас ваша жизнь, ваших десять незабитых работой поколений. Вы имели досуг искать, думать, страдать — дайте же ему то, что вы выстрадали, — ему этого одного и нужно; а вы, как египетский жрец, закрываетесь

от него таинственной мантией, зарываете в землю талант, данный вам историей. Не бойтесь: человеку ничто человеческое не вредно. Вы сомневаетесь? Отдайтесь чувству, и оно не обманет вас. Поверьте его природе, и вы убедитесь, что он возьмет только то, что заповедала вам передать ему история, что́ страданиями выработалось в вас.

Школа — бесплатная, и первые по времени ученики — из деревни Ясной Поляны. Многие из этих учеников вышли из школы, потому что родители их сочли учение нехорошим; многие, выучившись читать и писать, бросили ходить, нанялись на станцию (главный промысел нашей деревни). Из соседних небогатых деревень привозили сначала, но, по неудобству ходить или отдавать на харчи (у нас берут самое дешевое 2 рубля серебром в месяц), скоро взяли назад. Из дальних деревень побогаче мужики польстились бесплатностью и распространившейся молвой в народе, что в Яснополянской школе учат хорошо, отдали было детей, но в нынешнюю зиму, при открытии школ по селам, взяли их назад и поместили в платящих сельских школах. Остались в Яснополянской школе дети яснополянских мужиков, которые ходят по зимам, летом же, с апреля по половину октября, работают в поле, и дети дворников, приказчиков, солдат, дворовых, целовальников, дьячков и богатых мужиков, которые привезены верст за тридцать и пятьдесят.

Числом всех учеников до 40, но редко бывает больше 30 вместе. Девочек десятый, шестой процент — от 3 до 5 у нас. Мальчики от седьмого до тринадцатого года — самый обыкновенный, нормальный возраст. Кроме того, всякий год бывает человека 3—4 взрослых, которые походят месяц, иногда всю зиму, и совсем бросят. Для взрослых, поодиночке ходящих в школу, порядок школы весьма неудобен. Они по своим годам и по чувству достоинства не могут принять участия в оживлении школы, не могут отрешиться от презрения к ребятам и остаются совсем одиноки. Оживление школы им только мешает. Они приходят большей частью доучиваться, уже кое-что зная, и с убеждением, что учение есть только то самое заучивание книжки, про которое они слыхали или которое даже испытали прежде. Для того чтобы прийти в школу, ему нужно было преодолеть свой страх и дичливость, выдержать семейную грозу и насмешки товарищей. «Вишь, мерин какой — учиться ходит!» И кроме того, он постоянно чувствует, что каждый потерянный день в школе есть потерянный день для работы, составляющей его единственный капитал, и потому все время в школе он находился в раздраженном состоянии поспешности и усердия, которые больше всего вредят учению. За то время, про которое я пишу, было три таких взрослых, из которых один и теперь учится. Взрослые в школе — точно на пожаре: только что он кончает писать, в тот же момент, как кладет одной рукой перо, он другой захватывает книжку и стоя начинает читать; только что у него взяли книгу, он берется за грифельную доску; когда и эту отнимут у него, он совсем потерян. Был один работник, который учился и топил в школе ны-

нешней осенью. Он в две недели выучился читать и писать, но это было не учение, а какая-то болезнь вроде запоя. Проходя с дровами через класс, он останавливался и с дровами в руках, перегибаясь через голову мальчика, складывал: *с-к-а—ска* и шел к своему месту. Когда он этого не успевал сделать, то с завистью, со злобой почти, смотрел на ребят, когда же он был свободен, то с ним нельзя было ничего сделать: он впивался в книгу, твердя *б-а—ба*; *р-и—ри* и т. д., и, находясь в этом состоянии, он лишался способности понимать что-либо другое. Когда взрослым случалось петь, или рисовать, или слушать рассказ истории, или смотреть опыты, видно было, что они покорялись жестокой необходимости и, как голодные, оторванные от своего корма, ждали только минуты опять впиться в книгу с азами. Оставаясь верен своему правилу, я не заставлял как мальчика учить азбучку, когда ему этого не хотелось, так и взрослого учиться механике или черчению, когда ему хотелось азбучку. Каждый брал то, что ему было нужно.

Вообще взрослые, *заученные* прежде, еще не нашли себе места в Яснополянской школе, и их учение идет дурно: что-то есть неестественного и болезненного в отношении их к школе. Воскресные школы, которые я видел, представляют то же самое явление относительно взрослых, и потому все сведения об успешном и свободном образовании взрослых были бы для нас драгоценнейшими приобретениями.

Взгляд народа на школу много изменился с начала ее существования. О прежнем взгляде нам придется говорить в истории Яснополянской школы; теперь же в народе говорят, что в Яснополянской школе всему учат и всем наукам, и такие дошлые есть учителя, что *бяда*: гром и молнию, сказывают, приставляют! Одначе ребята хорошо понимают — читать и писать стали. Одни, богатые дворники, отдают детей из тщеславия в полную науку произвесть, чтобы и делению занялся (деление есть высшее понятие о школьной премудрости); другие отцы полагают, что наука очень выгодна; большинство же отдает детей бессознательно, подчиняясь духу времени. Из этих мальчиков, составляющих большинство, самое радостное для нас

Снова отметила в рассуждениях Толстого то, что мне кажется общим и для Яснополянской, и для наших современных инновационных школ. Дети, которые пришли в нашу школу с первого класса, с самого начала впитывают атмосферу школы, и она кажется им совершенно естественной. В их понимании и не может быть другой школы. Поэтому они с жаром рассказывают своим друзьям во дворе о том, как проходят у нас уроки, к каким праздникам и как мы сейчас готовимся.

Судьба же тех детей, которых по тем или иным причинам перевели к нам из других школ, складывается по-разному. Некоторые из них очень растеряны «необычным» порядком школы, другие пытаются сами выступить в роли строгих учителей и призвать всех к соблюдению дисциплины... Но есть и группа ребят, испытавших уже тяжелые ситуации в других школах, по этим учащимся просто видно, как они начинают медленно, изо дня в день «оттаивать» на наших глазах.

явление представляют мальчики, отданные *так*, но до такой степени полюбившие учение, что отцы теперь покоряются уже желанию детей и сами бессознательно чувствуют, что что-то хорошо делается с их детьми, и не решаются брать их из школы. Один отец рассказывал мне, как он целую свечу раз сжег, держа ее над книгой сына, и очень хвалил и сына, и книгу. Это было Евангелие. «Мой баты тоже, — рассказывал другой школьник, — сказку другой раз послушает, посмеется да и пойдет, а божественное — так до полуночи сидит слушает, сам светит мне». Я был с новым учителем в гостях у одного ученика и, чтобы похвастаться перед учителем, заставил ученика решить алгебраическую задачу. Мать возилась у печи, и мы забыли ее; слушая, как сын ее озабоченно и бойко, перестраивая уравнение, говорил: $2ab - c = d$, разделенному на 3, и т. п., она все время закрывалась рукой, насилу удерживаясь, и, наконец, померла со смеху и не могла объяснить нам, чему она смеялась. Другой отец, солдат, приехав за сыном, застал его в классе рисования и, увидав искусство сына, начал говорить ему «вы» и не решился в классе передать ему котелки, привезенные в гостинец. Общее мнение, мне кажется, такое: учат всему (так же, как господских детей), многому и понапрасну, но и грамоту выучивают скоро, поэтому детей отдавать можно. Ходят и недоброжелательные слухи, но имеют теперь уже мало веса. Два славных мальчика недавно выбыли из школы на том основании, что в школе будто бы не учат писать. Другой солдат хотел отдать своего сына, но, проэкзаменовав лучшего из наших учеников и найдя, что он с запинками читал псалтырь, решил, что учение *плохая*, только слава, что *хороша*. Кое-кто из яснополянских крестьян еще побаивается, как бы не сбылись слухи, ходившие прежде; им кажется, что учат для какого-то употребления и что, того и гляди, подкатят под учеников тележки да и повезут в Москву. Недовольство на то, что не бьют и нет чинности в школе, почти совсем уничтожилось, и мне часто случалось наблюдать недоумение родителя, приехав-

В первые годы существования нашей школы (1.02.96 мы уже отметили свое пятилетие, а что такое первые пять лет становления школы, знает каждый директор и каждый практически работающий учитель) мы часто ощущали недовольство школой со стороны родителей. Они были благодарны за то, что дети любят школу и с радостью идут в нее, но им хотелось большей строгости и дисциплины. Им как-то не верилось, что при такой свободе и демократизме отношений может состояться о б у ч е н и е. Многие взрослые так и говорили: «Если хотите, чтобы ребенку было хорошо и комфортно в школе, отдавайте его в «Эврику-развитие», но насчет знаний — очень сомневаемся».

И только постепенно, участвуя в различных конкурсах и олимпиадах, проводя сравнительные контрольные работы, нам удалось изменить у родителей мнение об образовательных возможностях нашей школы. Прав Л.Н.Толстой, говоря, что обучение всегда ассоциировалось с насилием над ребенком и поэтому родителям трудно поверить в то, что возможно строить обучение иначе.

щего в школу за сыном, когда при нем начиналась беготня, возня и борьба. Он убежден, что баловство вредно, и верит, что учат хорошо, а как это соединяется, он не может понять. Гимнастика еще иногда порождает толки, и убеждение, что от нее животы *откудаво-то срываются*, не проходит. Как только разговеются или осенью, когда поспеют овощи, гимнастика оказывает наибольший вред, и бабушки, накидывая горшки, объясняют, что всему причиной баловство и ломанье. Для некоторых, хотя и малого числа, родителей даже дух равенства в школе служит предметом неудовольствий. В ноябре были две девочки, дочки богатого дворника, в салопчиках и чепчиках, сначала державшиеся особняком, но потом свыкшиеся и забывшие чай и чищение зубов табаком и начавшие славно учиться. Приехавший родитель, в крымском тулупе нараспашку, войдя в школу, застал их раз в толпе грязных лапотников-ребят, которые, облокотившись рукой на чепчики девочек, слушали учителя; родитель обиделся и взял своих девочек из школы, хотя и не признался в причине своего неудовольствия. Есть еще, наконец, ученики, которые выбывают из школы, потому что родители, отдавшие их в школу для того, чтобы подольститься к кому-нибудь, берут детей назад, когда надобность подольститься миновалась. Итак предметов 12, классов 3, учеников всех 40, учителей 4, уроков в продолжение дня от 5 до 7. Учителя составляют дневники своих занятий, которые сообщают друг другу по воскресеньям, и сообразно тому составляют себе планы преподавания на будущую неделю. Планы эти каждую неделю не исполняются, а изменяются сообразно требованиям учеников.

Чтение механическое. Чтение составляет часть преподавания языка. Задача преподавания языка состоит, по нашему мнению, в руководстве учеников к пониманию содержания книг, написанных литературным языком. Знание литературного языка необходимо, потому что только на этом языке есть хорошие книги.

Прежде, с самого основания школы, не было подразделения чтения на механическое и постепенное — ученики читали только то, что могли понимать: собственные сочинения, слова и фразы, писанные мелом на стенах, потом сказки Худякова[3] и Афанасьева[4]. Я полагал, что, для того чтобы дети выучились читать, им надо было полюбить чтение, а для того чтобы полюбить чтение, нужно было, чтобы читаное было понятно и занимательно. Казалось, как рационально и ясно, а эта мысль была ложна. Во-первых, для того чтобы перейти от чтения по стенам к чтению по книгам, нужно было отдельно заняться механическим чтением с каждым учеником по какой бы то ни было книге. При небольшом числе учеников и отсутствии подразделений предметов это было возможно, и мне удалось без большого труда перевести первых учеников с чтения по стенам на чтение по книге, но с новыми учениками это стало невозможно. Младшие не в силах были читать и понимать сказки: единовременный труд складывания слов и понимания смысла был слишком велик для них. Другое неудобство состояло в том, что

постепенное чтение обрывалось этими сказками, и, какую мы ни брали книгу — «Народное», «Солдатское чтение», Пушкина, Гоголя, Карамзина, оказывалось, что старшие ученики при чтении Пушкина, так же как младшие при чтении сказок, не могли вместе соединять труда — читать и понимать читаное, хотя кое-что и понимали при нашем чтении.

Мы думали сначала, что затруднение только в недостаточности механизма чтения учеников, и придумали механическое чтение, чтение для процесса чтения, — учитель читал с учениками по переменкам, но дело не подвигалось, и при чтении «Робинзона» являлась такая же несостоятельность. Летом, во время переходного состояния школ, мы думали победить эту трудность самым простым и употребительным способом. Отчего не сознаться: мы поддались ложному стыду перед посетителями. (Ученики наши читали много хуже учеников, учившихся столько же времени у дьячка.) Новый учитель предложил ввести чтение вслух по одним и тем же книжкам, и мы согласились. Задавшись раз ложной мыслью, что ученикам необходимо нужно бегло читать в нынешнем же году, мы написали в расписании: чтение механическое и постепенное — и заставили их читать по 2 часа в день, по одним и тем же книжкам, и нам было очень удобно. Но одно отступление от правила свободы учеников повело за собой ложь и одну ошибку за другой. Куплены были книжечки — сказочки Пушкина и Ершова; мальчиков сажали на лавки, и один должен был читать громко, а другие следить за его чтением; для того чтобы поверять, действительно ли все следят, учитель попеременно спрашивает то того, то другого. Первое время нам казалось это очень хорошо. Приходишь в школу — чинно сидят на лавочках, один читает, все следят. Читающий произносит: «Смилу́йся, государыня рыбка», другие, или учитель, поправляют: «сми́луйся» — все следят. «Иванов, читай!» Иванов поищет немного и читает. Все заняты, учителя слышно, каждое слово выговаривают верно и читают довольно бегло. Кажется, хорошо, а вникните хорошенько — тот, который читает, читает уже то же самое в тридцатый или сороковой раз. (Лист печатный хватит не больше, как на неделю; покупать же всякий раз новые книги страшно дорого, да и книг, понятных для крестьянских детей, только есть две: сказки Худякова и Афанасьева. Кроме того, книга, раз зачитанная одним классом и запомненная наизусть некоторыми, уже знакома не только всем школьникам, но надоела и домашним.) Читающий робеет, слушая свой одиноко раздающийся голос в тишине комнаты, все силы его устремлены на соблюдение знаков и ударений, и он усваивает себе привычку читать, не стараясь понять смысла, ибо обременен другими требованиями. Слушающие делают то же самое и, надеясь всегда попасть на настоящее место, когда их спросят, равномерно водят пальцами по строкам, скучают и увлекаются посторонними развлечениями. Смысл прочитанного как постороннее дело, против их воли иногда укладывается, иногда не укладывается в их голове. Главный же вред состоит в этой вечной школьной борьбе

хитрости и уловок между учениками и учителем, которая развивается при таком порядке и которой до этого не было в нашей школе; единственная же выгода этого приема чтения, состоящая в правильном выговоре слов, не имела для наших учеников никакого значения. Ученики наши начали читать по стенам писанные и произнесенные ими самими фразы, и все знали, что пишется *кого*, а говорится «каво»; выучивать же остановкам и переменам голоса по знакам препинания я полагаю бесполезным, ибо всякий пятилетний ребенок верно употребляет знаки препинания голосом, когда понимает, что́ говорит. Стало быть, легче его выучить понимать, что́ он говорит с книги (чего рано или поздно он должен достигнуть), чем выучить его по знакам препинания петь, как по нотам. А кажется, как удобно для учителя!

Учитель всегда невольно стремится 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.

Эти три закона в преподавании самым осязательным образом отразились в Яснополянской школе на механическом чтении.

Благодаря живучести духа школы, особенно когда вернулись в нее старые ученики с сельских работ, чтение это упало само собой: стали скучать, шалить, отлынивать от урока. Главное же — чтение с рассказами, поверявшее успехи механического, доказало, что успехов этих нет, что за пять недель ни на шаг не подвинулись в чтении, многие же отстали. Лучший математик первого класса Р., делающий в голове извлечение квадратных корней, до такой степени разучился читать за это время, что пришлось с ним читать, занимаясь складами. Мы бросили чтение по книжкам и ломали себе голову, придумывая способ механического чтения. Та же простая мысль, что не пришло еще время хорошего механического чтения и что нет никакой необходимости в нем в настоящее время, что ученики сами найдут наилучший способ, когда явится потребность, только недавно пришла нам в голову. Во время этого искания само собой сложилось следующее. Во время классов чтения, уже только по имени разделяющегося на постепенное и механическое, самые плохие чтецы берут по двое книжки (иногда сказки, иногда Евангелие, иногда сборник песен, номер «Народного чтения») и читают вдвоем только для процесса чтения, а когда эта книжка понятная сказка — с пониманием, и требуют, чтобы учитель прослушал их, хотя класс и называется механическим чтением. Иногда, большей частью самые плохие, по несколько раз берут ту же книгу, открывают на той же странице, читают одну и ту же сказку и запоминают ее наизусть не только без приказания, но даже, несмотря на запрещение учителя; иногда эти плохие приходят к учителю или к старшему и просят прочесть с ними вместе. Читающие получше, из второго класса, меньше любят читать в компании, реже читают для процесса чтения и ежели запоминают наизусть, то стихи, а не сказку в прозе. У старших повторяется то же явление с одной поразившей

меня в прошлом месяце особенностью. В их классе постепенного чтения дается им одна какая-нибудь книга, которую они читают по переменкам и потом все вместе рассказывают ее содержание. К ним с этой осени присоединился, чрезвычайно талантливая натура, ученик Ч., учившийся два года у пономаря и потому обогнавший их всех в чтении; он читает так же, как мы, и потому при постепенном чтении ученики понимают, хотя и немного, только тогда, когда Ч. читает, и вместе с тем каждому из них хочется читать самому. Но как только начинает читать плохой чтец, все выражают свое неудовольствие, особенно когда история интересна, — смеются, сердятся, плохой чтец стыдится, и возникают бесконечные споры. В прошлом месяце один из них объявил, что во что бы то ни стало добьется того, чтобы через неделю читать так же, как Ч.; другие обещались тоже, и вдруг механическое чтение сделалось любимым занятием. По часу, по полтора они стали сидеть, не отрываясь от книжки, которую не понимали, стали брать на дом книжки и действительно сделали в три недели такие успехи, которых нельзя было ожидать.

С ними случилось совершенно противное тому, что бывает обыкновенно с грамотеями. Обыкновенно бывает, что человек выучится читать, а читать и понимать нечего; тут же вышло, что ученики убедились в том, что есть что́ читать и понимать и что для этого недостает у них умения, и они сами стали добиваться беглого чтения. Теперь у нас оставлено совершенно механическое чтение, а ведется дело так, как описано выше, — предоставляется каждому ученику употреблять все те приемы, которые ему удобны, и замечательно, что каждый употребляет все мне известные приемы: и 1) чтение с учителем, и 2) чтение для процесса чтения, и 3) чтение с заучиванием наизусть, и 4) чтение сообща, и 5) чтение с пониманием читаного.

Первый, употребляемый матерями всего света, вообще не школьный, а семейный прием состоит в том, что ученик приходит и просит почитать с ним; учитель читает, руководя каждым его складом и словом, — самый первый, рациональный и незаменимый способ, которого сам требует прежде всего ученик и на который невольно нападает учитель. Несмотря на все средства, будто бы механизирующие преподавание и мнимо облегчающие дело учителя с большим числом учеников, этот способ останется лучшим и единственным для обучения читать, и читать бегло. *Второй* прием обучения чтению, и тоже весьма любимый, через который прошел всякий, выучившийся бегло читать, состоит в том, что ученику дается книга, и он предоставляется вполне самому себе складывать и понимать, как ему угодно. Ученик, выучившийся складывать настолько, что не чувствует потребности просить дяденьку почитать с ним, а надеется на себя, всегда получает столь осмеянную в гоголевском Петрушке страсть к процессу чтения и вследствие этой страсти идет дальше. Каким образом укладывается в его голове такого рода чтение — бог его знает, но он таким путем привыкает к очертанию

букв, к процессу складов, к произношению слов и даже к уразумению, и я не раз опытом убеждался, как отодвигала нас назад настойчивость на том, чтобы ученик непременно понимал читаное. Есть много самоучек, выучившихся читать хорошо таким способом, хотя каждому должны быть очевидны недостатки его. *Третий* способ обучения чтению состоит в заучивании наизусть молитв, стихов, вообще всякой печатной страницы и в произнесении заученного, следя за книгой. *Четвертый* способ состоит именно в том, что́ оказалось так вредно в Яснополянской школе, — в чтении по одним книгам. Он возник сам собою в нашей школе. Сначала книг недоставало, и садилось по два ученика за одну книжку; потом им самим это полюбилось, и, когда скажут: «Читать!», товарищи, совершенно равные по силам, отбираются по два, иногда по три, садятся за одну книжку, и один читает, а другие следят за ним и поправляют. И вы все расстроите, ежели будете их рассаживать, — они сами знают, кто с кем ровня, и Тараска требует непременно Дуньку: «Ну, иди сюда читать, а ты к своим иди». Некоторые же вовсе не любят такого совместного чтения, потому что оно им не нужно. Выгода такого общего чтения состоит в большей точности выговора в большем просторе для понимания тому, который не читает, а следит; но вся польза, приносимая таким способом, делается вредом, как только этот способ или всякий другой распространяется на всю школу. Наконец, еще любимый нами, *пятый* способ есть чтение постепенное, т. е. чтение книг с интересом и пониманием все более и более сложными. Все эти приемы сами собою, как сказано выше, вошли в употребление в школе, и дело в один месяц значительно подвинулось.

Действительно, любая педагогическая ситуация оказывается гораздо богаче, если в ней представлены разные способы, которые ученик может выбирать сам. Еще раз подтверждается мысль, что для каждого ученика существует наиболее удобный ему способ обучения и нет специальной задачи, чтобы все работали именно одним, наперед заданным способом.

Дело учителя только предлагать выбор всех известных и неизвестных способов, которые могут облегчить ученика в деле учения. Оно, правда, при известной методе — хоть чтения по одинаковым книжкам — преподавание делается легко, удобно для учителя, имеет вид степенности и правильности; при нашем же порядке представляется не только трудным, но многим покажется невозможным. Как, скажут, угадать, что́ именно нужно каждому ученику, и решить, законно ли требование каждого? Как, скажут, не растеряться в этой разнородной толпе, не подведенной под общее правило? На это отвечу: трудность представляется только потому, что мы не можем отрешиться от старого взгляда на школу, как на дисциплинированную роту солдат, которой нынче командует один, завтра другой поручик. Для учителя, вжившегося в свободу школы, каждый ученик представляется особым характером, заявляющим особые потребности, удовлетворить которые может толь-

ко свобода выбора. Не будь свободы и внешнего беспорядка, который кажется столь странным и невозможным для некоторых, мы не только бы никогда не напали на эти пять способов чтения, но мы бы никогда не сумели употреблять и соразмерять их сообразно требованиям учеников и потому никогда бы не достигли тех блестящих результатов, которых мы достигли в чтении последнее время. Сколько раз нам случалось видеть недоумение посетителей нашей школы, хотевших в два часа времени изучить методу преподавания, которой у нас нет, и еще в продолжение этих двух часов рассказывавших нам свою методу; сколько раз случалось слышать советы таких посетителей ввести тот самый прием, который, не узнаваемый ими, на их же глазах употребляется в школе, но только не в виде распространенного на всех деспотического правила.

Чтение постепенное. Хотя, как мы сказали, чтение механическое и постепенное в действительности слились в одно, для нас же эти два предмета все еще подразделяются по их цели; нам кажется, что цель первого есть искусство из известных знаков бегло составлять слова. Цель второго — знание литературного языка. Для узнавания литературного языка нам, естественно, представилось средство, кажущееся самым простым, но в действительности самое трудное. Нам казалось, что после чтения учениками самими написанных фраз на досках надобно было им дать сказки Худякова и Афанасьева, потом что-нибудь потруднее, посложнее по языку, потом еще потруднее и т. д. — до языка Карамзина, Пушкина и свода законов; но это предположение, как и бóльшая часть наших и вообще всех предположений, не осуществилось. С своего, записанного ими самими на досках, языка мне удалось перевести их на язык сказок, а чтобы перевести с языка сказок на высшую ступень, этого переходного «чего-нибудь» — не было в литературе. Мы попробовали «Робинзона» — дело не пошло: некоторые ученики плакали с досады, что не могут понимать и рассказывать; я стал им рассказывать своими словами — они начали верить в возможность понять эту премудрость, стали добираться до смысла и в месяц прочли «Робинзона», но со скукой и под конец почти с отвращением. Труд этот был слишком велик для них. Они брали больше памятью и, рассказывая тотчас же по прочтении одного вечера, запоминали отрывки; всего же содержания никто не усвоил. Запомнили только, к несчастью, некоторые непонятные для них слова и стали их употреблять вкривь и вкось, как это делают полуграмотные люди. Я видел, что что-то нехорошо, но, как помочь этому горю, не знал. Для проверки себя и очистки совести я начал давать читать, хотя и знал наперед, что не понравятся, разные народные подделки, как: «дяди Наумы» и «тетушки Натальи», и предположение мое оправдалось. Эти книги были для учеников скучнее всего, если бы требовалось, чтобы они рассказали содержание. После «Робинзона» я попробовал Пушкина, именно «Гробовщика», но без помощи они могли его рассказать меньше, чем «Робинзона», и «Гробовщик» показался им еще скучнее. Обращения к читателю, несерьезное

отношение автора к лицам, шуточные характеристики, недосказанность — все это до такой степени несообразно с их требованиями, что я окончательно отказался от Пушкина, повести которого мне прежде, по предположениям, казались самыми правильно построенными, простыми и потому понятными для народа. Я попробовал еще Гоголя «Ночь перед рождеством». При моем чтении она сначала понравилась, особенно взрослым, но, как только я оставил их одних, они ничего не могли понять и скучали. Даже и при моем чтении не требовали продолжения. Богатство красок, фантастичность и капризность постройки противны их требованиям.

Я пробовал еще читать «Илиаду» Гнедича[5], и чтение это породило только какое-то странное недоумение: они предполагали, что это написано по-французски, и ничего не понимали, покуда я не пересказал им содержание своими словами, но и тогда самая фабула поэмы не укладывалась в их головах. Скептик Семка, здоровая логическая натура, был поражен картиной Феба с звучащими за спиной стрелами, слетевшего с Олимпа, но, видимо, не знал, куда уложить этот образ. «Как же он слетел с горы и не разбился?» — все спрашивал он у меня. «Да ведь он по-ихнему бог», — отвечал я ему. «Как же бог! Ведь их много? Стало быть, незаправский бог. Легко ли — с такой горы слетел; потому ему надобно расшибиться», — доказывал он мне, разводя руками. Я пробовал «Грибуля» Жорж Занда, «Народное» и «Солдатское чтение» — и все напрасно. Мы пробуем все, что можем найти, и все, что присылают нам, но пробуем теперь почти безнадежно. Сидишь в школе и распечатываешь принесенную с почты мнимо-народную книгу. «Дяденька, мне дай почитать, мне! — кричат несколько голосов, протягивая руки. — Да чтобы попонятнее было!» Открываешь книгу и читаешь: «Жизнь великого святителя Алексия представляет нам пример пламенной веры, благочестия, неутомимой деятельности и горячей любви к отечеству своему, которому этот святый муж оказал важные услуги»; или: «Давно уже замечено частое явление в России даровитых самоучек, но не всеми оно одинаково объясняется»; или: «Триста лет прошло с тех пор, как Чехия сделалась зависимою от немецкой империи»; или: «Село Карачарово, разметнувшись по уступу гор, лежит в одной из самых хлебородных российских губерний»; или: «Широко пролегала, залегала путь-дороженька»; или популярное изложение какой-нибудь естественной науки на одном печатном листе, наполненном до половины ласками и обхождением автора с мужичком. Дашь кому-нибудь из ребят такую книжку — глаза начинают потухать, начинают позевывать. «Нет, непонятно, Лев Николаевич», — скажет он и возвращает книгу. И для кого, и кем пишутся эти народные книги — остается для нас тайной. Из всех прочитанных нами такого рода книг, за исключением «Дедушки-рассказчика» Золотова[6], имевшего большой успех в школе и дома, ничего не осталось.

Одни — просто плохие сочинения, написанные плохим литературным языком и не находящие читателей в обыкновенной публи-

ке, а потому посвященные народу; другие — еще более плохие сочинения, написанные каким-то не русским, а вновь изобретенным языком, будто народным языком, вроде языка басен Крылова; третьи — переделки с иностранных, назначенных для народа, но не народных книг. Единственные же книги, понятные для народа и по его вкусу, суть книги, писанные не для народа, а из народа, а именно, сказки, пословицы, сборники песен, легенд, стихов, загадок, в последнее время сборник Водовозова[7] и т. п. Нельзя поверить, не испытав этого, с какой постоянно новой охотой читаются все, без исключения, подобного рода книги — даже «Сказания русского народа», былины и песенники, пословицы Снегирёва[8], летописи и все, без исключения, памятники древней литературы. Я заметил, что дети имеют более охоты, чем взрослые, к чтению такого рода книг; они перечитывают их по нескольку раз, заучивают наизусть, с наслаждением уносят на дом и в играх и разговорах дают друг другу прозвища из древних былин и песен. Взрослые — оттого ли, что они не так естественны или уже входят во вкус щегольства книжным языком, или оттого, что бессознательно чувствуют потребность знания литературного языка, — менее пристрастны к такого рода книгам, а предпочитают те, в которых наполовину слова, образы и мысли для них непонятны. Но как ни любимы учениками подобного рода книги, цель, которую мы, может быть ошибочно, поставили себе, ими не достигается: между этими книгами и литературным языком остается та же пучина. Выйти из этого ложного круга мы не видим до сих пор никакого средства, хотя делали и постоянно делаем новые попытки, новые предположения, — стараемся отыскать свою ошибку и просим всех тех, кому это дело близко к сердцу, сообщить нам свои предположения, опыты и решения вопроса. Неразрешимый для нас вопрос состоит в следующем: для образования народа необходима возможность и охота читать хорошие книги — хорошие книги писаны языком, которого народ не понимает. Для того чтобы выучиться понимать, нужно много читать; для того чтобы охотно читать, нужно понимать... В чем тут ошибка и как выйти из этого положения?

Может быть, есть переходная литература, которой мы не признаем только по недостатку знания; может быть, изучение книг, ходящих в народе, и взгляд народа на эти книги откроют нам те пути, которыми люди из народа достигают понимания литературного языка. Такому изучению мы посвящаем осо-

Проблема языка — это проблема, которая стояла не только при обучении крестьянских ребятишек читать хорошую литературу.

Эта проблема возникает всякий раз, когда появляется желание прорваться в «культурное» через собственное «субкультурное». В настоящее время это особенно важно в связи с колоссальной «замусоренностью» языка, чему в огромной степени способствуют средства массовой информации. Как противостоять этому? Как вернуть народу его поистине великий и могучий язык?

бый отдел в журнале и просим всех, понимающих важность этого дела, присылать нам свои статьи по этому предмету.

Может быть, причиной тому наша оторванность от народа, насильственное образование высшего класса, и делу может помочь только время, которое породит не хрестоматию, а целую переходную литературу, составившуюся из всех появляющихся теперь книг и которая сама собою органически уляжется в курс постепенного чтения. Может быть и то, что народ не понимает и не хочет понимать нашего литературного языка, потому что нечего его понимать, потому что вся наша литература для него не годится, и он вырабатывает сам для себя свою литературу. Наконец, последнее предположение, которое кажется нам более всех вероятным, состоит в том, что кажущийся недостаток лежит не в сущности дела, а в нашей заданности той мыслью, что цель преподавания языка есть возведение учеников на степень знания литературного языка, и, главное, в поспешности к достижению этой цели. Очень может быть, что постепенное чтение, о котором мы мечтаем, явится само собою и что знание литературного языка придет в свое время каждому ученику само собою, как это мы беспрестанно видим у людей, читающих подряд без понимания псалтырь, роман, судейские бумаги и этим путем как-то доходящих до знания книжного языка. При этом предположении нам непонятно только то, почему появляющиеся книги все так дурны и не по вкусу народа и что́ должны делать школы, дожидаясь этого времени, ибо только одного предположения мы не можем допустить, чтобы, решив в своем уме, что знание литературного языка полезно, можно было бы насильственными объяснениями, заучиваниями и повторениями выучить народ против его воли литературному языку, как выучивают французскому. Мы должны признаться, что неоднократно пробовали это в последние два месяца и всегда встречали в учениках непреодолимое отвращение, доказывающее ложность принятого нами пути. При этих опытах я убедился только в том, что объяснения смысла слова и речи совершенно невозможны даже для талантливого учителя, не говоря уже о столь любимых бездарными учителями объяснениях, что «сонмище есть некий малый синедрион» и т. п. Объясняя какое бы то ни было слово, хотя, например, слово «впечатление», вы вставляете на место объясняемого другое, столько же непонятное слово или целый ряд слов, связь которых столь же непонятна, как и самое слово.

Почти всегда непонятно не самое слово, а вовсе нет у ученика того понятия, которое выражает слово. Слово почти всегда готово, когда готово понятие. Притом отношение слова к мысли и образование новых понятий есть такой сложный, таинственный и нежный процесс души, что всякое вмешательство является грубой, нескладной силой, задерживающей процесс развития. Легко сказать — понимать, но разве непонятно каждому, сколько различных вещей можно понимать в одно время, читая одну и ту же книгу? Ученик, не понимая двух-трех слов в фразе, может понимать тон-

кий оттенок мысли или отношение ее к предыдущему. Вы, учитель, налегаете на одну сторону понимания, а ученику вовсе не нужно того, что вы хотите объяснить ему. Иногда он понял, только не умеет доказать вам того, что понял вас, сам же в то же время смутно догадывается и воспринимает совершенно другое и весьма для него полезное и важное. Вы пристаете к нему, чтобы он объяснился, но ведь он словами должен объяснить то впечатление, которое произвели на него слова, и он молчит или же начинает говорить вздор, лжет, обманывает, пытается отыскать то, что вам нужно, подделаться под ваши желания или выдумывает несуществующую трудность и бьется над ней; общее же впечатление, произведенное книгой, поэтическое чутье, помогавшее ему угадывать смысл, забито и спряталось. Мы читали «Вия» Гоголя, повторяя своими словами каждый период. Все шло хорошо до 3-й страницы — там есть следующий период: «Весь этот ученый народ, как семинария, так и бурса, которые питали какую-то наследственную неприязнь между собою, был чрезвычайно беден на средства к прокормлению и притом необыкновенно прожорлив, так что сосчитать, сколько каждый из них уписывал за ужином галушек, было бы совершенно невозможное дело, и потому доброхотные пожертвования зажиточных владельцев не могли быть достаточны».

Учитель. Ну что вы прочли? *(Почти все эти ученики очень развитые дети).*

Лучший ученик. В бурсе народ обжора все был, бедный и за ужином уписывал галушки.

Учитель. Еще что?

Ученик *(плут и памятливый, говорит, что́ в голову пришло).* Невозможное дело, доброхотные жертвовали.

Учитель *(с досадой).* Надо подумать. Не то. Что же невозможное дело?

Молчание.

Учитель. Прочтите еще раз.

Прочли. Один, памятливый прибавил еще несколько запомненных слов: *семинария, прокормление зажиточных владельцев, не могли быть достаточны.* Никто ничего не понял. Стали говорить совершенный вздор. Учитель пристал к ним.

Учитель. Что же невозможное дело?

Ему хотелось, чтобы они сказали, что невозможно сосчитать.

Один ученик. Бурса — невозможное дело.

Другой ученик. Очень беден, невозможно.

Снова перечли. Как иголки искали того слова, которое нужно было учителю, попадали на все, кроме слова *сосчитать*, и пришли в окончательное уныние. Я — этот самый учитель — не отстал и добился того, что они разложили весь период, но поняли уже гораздо хуже, чем тогда, когда повторил первый ученик. Впрочем, и понимать-то было нечего. Небрежно связанный, растянутый период, ничего не дающий читателю, сущность которого была понятна сразу: народ бедный и прожорливый уписывал галушки, — больше

ничего и не хотел сказать автор. Я бился только из-за формы, которая была дурна, и добиваясь ее, испортил весь класс на целое «послеобеда», погубил и перемял пропасть только что распускавшихся цветков разностороннего понимания. В другой раз я так же грешно и безобразно бился над истолкованием слова *орудие*, и так же тщетно. В тот же день в классе рисования ученик Ч. протестовал против учителя, требовавшего, чтобы написано было на тетрадках: *Рисование Ромашки.* Он говорил, что рисовали мы сами на тетрадках, а фигуру выдумывал только Ромашка, и потому надо писать не рисование, а сочинение Ромашки. Каким образом различие этих понятий пришло ему в голову, точно так же, каким образом являются, хотя и редко, причастия и вводные предложения в их сочинениях, — остается для меня таинством, в которое лучше не пытаться проникать.

Нужно давать ученику случаи приобретать новые понятия и слова из общего смысла речи. Раз он услышит или прочтет непонятное слово в понятной фразе, другой раз в другой фразе, ему смутно начнет представляться новое понятие, и он почувствует, наконец, случайно необходимость употребить это слово, употребит раз, и слово и понятие делаются его собственностью. И тысячи других путей. Но давать сознательно ученику новые понятия и формы слова, по моему убеждению, так же невозможно и напрасно, как учить ребенка ходить по законам равновесия. Всякая такая попытка не подвигает, а удаляет ученика от предположенной цели, как грубая рука человека, которая, желая помочь распуститься цветку, стала бы развертывать цветок за лепестки и перемяла бы все кругом.

Писание, грамматика и каллиграфия. Писание велось следующим образом. Ученики выучивались одновременно узнавать и чертить буквы, складывать и писать слова, понимать прочитанное и писать. Они становились около стены, расчеркивая мелом отделы, и один из них диктовал то, что ему приходило в голову, другие писали. Ежели их было много, то они разделялись на несколько групп. Потом по очереди диктовали другие, и все перечитывали друг у друга. Писали печатными буквами и сначала поправляли ошибки неверностей складов и отделение слов, потом ошибки *о-а,* потом *ѣ-е* и т. д. Класс этот образовался сам собою. Каждый выучившийся писать буквы ученик бывает одержим страстью писать, и первое время двери, наружные стены школы и изб, где живут ученики, бывают исписаны буквами и словами. Написать же целую фразу (вроде того, что нынче Марфутка подралась с Ольгушкой) доставляет ему еще большее удовольствие. Чтобы организовать этот класс, учителю стоило только научить детей, как вести дело вместе, так же как взрослый научает ребят какой-нибудь детской игре. И в самом деле, класс этот без изменений велся два года, и каждый раз так же весело и живо, как хорошая игра. Тут и чтение, и выговор, и писание, и грамматика. При этом письме достигается само собою труднейшее дело для начала изучения языка — вера в непоколебимость формы слова, не одного печатного,

но и устного, *своего* слова. Я думаю, что каждый учитель, преподававший язык не по одной грамматике Востокова, встречался с этой первой трудностью. Вы хотите обратить внимание ученика на какое-нибудь слово — *меня*, положим. Вы ловите его фразу. «Микишка столкнул *меня* с крыльца», — сказал он. «Кого столкнул?» — говорите вы, прося его повторить фразу и надеясь найти *меня*. *«Нас»,* — отвечает он. «Нет, как ты сказал?» — спрашиваете вы. «Мы упали с крыльца от Микишки» или: «Как он то́ркнет нас — Праскутка полетела, и я за ней», — отвечает он. Вы ищете тут ваш винительный падеж единственного числа и его окончание. А он не может понять, чтобы было что-нибудь различное в сказанных им словах. Ежели же вы возьмете книжку или станете повторять его фразу, то он будет разбирать с вами не живое слово, а что-то совсем другое. Когда же он диктует, каждое слово его ловится на лету другими учениками и пишется: «Как ты сказал? как?» И уже ему не дадут изменить ни одной буквы. При этом беспрестанно бывают споры из-за того, что один написал так, а другой иначе, и весьма скоро диктующий начинает задумываться, ка́к сказать, и начинает понимать, что есть в речи две вещи: форма и содержание. Он скажет какую-нибудь фразу, думая только о содержании, — быстро, как одно слово, вылетит из него эта фраза. Его начинают допрашивать: как? что? — и он, сам себе повторяя ее по нескольку раз, уясняет форму и составные части речи и закрепляет их словом.

Так пишут в третьем, т. е. низшем классе: кто умеет писать скорописными, кто — печатными. Мы не только не настаиваем на писании скорописными, но, ежели бы позволяли себе что-нибудь запрещать ученикам, мы бы не позволяли им писать скорописными, которые портят руку и не четки. Скорописные буквы входят в их писание сами собой: один выучится у старшего — одну, две буквы, другие перенимают и часто пишут слова таким образом: *дяденька*, и не пройдет недели, как все пишут скорописными. С каллиграфией случилось нынешним летом совершенно то же, что с механическим чтением. Ученики писали очень дурно, и новый учитель ввел писание с прописей (тоже весьма степенное и покойное для учителя упражнение). Ученики стали скучать, мы принуждены были бросить каллиграфию и не могли придумать средства для исправления почерка. Старший класс сам нашел это средство. Окончив писать священную историю, старшие ученики стали просить домой свои тетради. Тетрадки были испачканы, растерзаны, уродливо написаны. Аккуратный математик Р. попросил бумажки и стал переписывать свою историю. Всем это понравилось. «И мне бумажки, и мне тетрадку!» — и нашла мода каллиграфии, продолжающаяся до сих пор в высшем классе. Они берут тетрадь, кладут перед собой азбуку прописей, списывают каждую букву, хвастаются друг перед другом и сделали в две недели большие успехи. Почти каждого из нас заставляли маленького есть за столом непременно с хлебом, и почему-то тогда не хотелось, а теперь хочется есть с

хлебом. Почти каждого из нас заставляли держать перо вытянутыми пальцами, и мы все держали перо скрючивши пальцы, потому что они были коротки, а теперь вытягиваем пальцы. Спрашивается: за что нас так мучали, тогда как это пришло само собой, когда понадобилось? Не придет ли эта охота и потребность знания во всем точно так же?

Во втором классе пишут сочинения с устного рассказа из священной истории на аспидных досках, потом переписывают на бумагу. В третьем, меньшем, классе пишут, что́ вздумают. Кроме того, меньшие по вечерам пишут поодиночке фразы, составленные всеми вместе. Один пишет, а другие перешептываются между собой, замечая его ошибки, и ждут только окончания, чтобы уличить его в ѣ или в отставленном не на месте предлоге, а иногда, чтобы и самим соврать. Правильно писать и поправлять ошибки у других составляет для них большое удовольствие. Старшие схватывают каждое попавшееся письмо, упражняются в поправлении ошибок, стараются изо всех сил писать хорошо, но грамматику и анализ языка терпеть не могут и, несмотря на наше бывшее пристрастие к анализу, допускают его в очень малых размерах, засыпают или уклоняются от классов.

Мы делали различные попытки преподавания грамматики и должны сознаться, что ни одна из них не достигла цели — сделать это преподавание занимательным. Во втором и первом классах было начато летом новым учителем объяснение частей предложения, и дети — и то сначала некоторые — интересовались им, как шарадами и загадками. Часто по окончании урока они нападали на мысль загадок и забавлялись загадыванием друг другу то того: где будет сказуемое? то того: что́ сидит на ложке, свесивши ножки? Приложений же к верному письму никаких не было, а ежели и были, то более ошибочные, чем верные. Точно так же, как это бывает с буквой *о* вместо *а*: скажешь, что выговаривается *а*, а пишется *о*; он и пишет: *робота*, *молина*; скажешь, что два сказуемых разделяются запятой, он пишет: *хочу, сказать* и т. п. Требовать от него, чтобы он дал себе всякий раз отчет, что́ в каждом предложении дополнительное, что́ сказуемое, — невозможно. Ежели же он и даст себе отчет, то при отыскании утратит все чутье, необходимое ему для того, чтобы правильно написать остальное, не говоря уже о том, что при синтаксическом разборе учитель беспрестанно бывает принужден хитрить перед учениками и обманывать их, что́ они чувствуют очень хорошо. Нам попалось, например, предложение: *На земле не было гор.* Один сказал, что подлежащее — земля, другой, что подлежащее — горы, а мы сказали, что это безличное предложение, и хорошо видели, что ученики замолчали только из приличия, но поняли очень хорошо, что наш ответ был гораздо глупее их ответов, в чем и мы внутренне согласились. Убедившись в неудобстве анализа синтаксического, попробовали мы также этимологический разбор — части речи, склонения и спряжения — и также загадывали друг другу загадки о дательном неокончательном и наречии, и

результатом вышла та же скука, то же злоупотребление приобретенного нами влияния и та же неприложимость. В старшем классе всегда ставят ѣ в дательном и предложном падежах, но, когда они поправляют ту же ошибку у младших, они никогда не могут отзетить почему и должны быть наведены на загадки падежей, чтобы вспомнить правило: в дательном ѣ. Самые младшие, еще ничего не слыхавшие о частях речи, очень часто кричат: *себѣ — ѣ*, сами не зная почему, видимо наслаждаясь тем, что угадали. Пробовал я в последнее время во втором классе упражнение своего изобретения, которым я увлекся, как и все изобретатели, и которое мне казалось необыкновенно удобным и рациональным до тех пор, пока я не убедился в несостоятельности его из практики. Не называя частей речи предложения, я заставлял их писать что-нибудь, иногда задавая предмет, т. е. подлежащее, и вопросами заставлял их расширить предложение, вставляя определения, новые сказуемые, подлежащие, обстоятельства и дополнения. «Волки бегают». Когда? Где? Как? Какие волки бегают? Кто еще бегает? Бегают и еще что делают? Мне казалось, что, привыкая к ответам на вопросы, требующие той или другой части, они усвоят себе различие частей предложения и речи. Они и усваивали себе их, но скучали и внутренне спрашивали себя: зачем? Что́ и я должен был спросить у себя и не нашел ответа. Никак не отдает без борьбы человек и ребенок свое живое слово на механическое разложение и уродование. Есть какое-то чувство самосохранения в этом живом слове. Ежели должно ему развиваться, то оно стремится развиваться самостоятельно и сообразно только со всеми жизненными условиями. Только что вы хотите поймать это слово, завинтить его в верстак, обтесать и дать ему нужные, по вашему мнению, украшения, как это слово, с живой мыслью и содержанием, сжалось, спряталось, и у вас в руках остается одна шелуха, над которой вы можете делать свои ухищрения, не вредя и не принося пользы тому слову, которое вы хотели образовывать.

До сих пор во втором классе продолжаются синтаксический и грамматический анализы, упражнение в расширении предложений, но идут вяло и, полагаю, скоро падут сами собою.

Кроме того, как упражнение в языке, хотя и вовсе не грамматическое, мы употребляем следующее:

1. Из заданных слов мы предлагаем составлять периоды; например, мы пишем: *Николай, дрова, учиться,* а они пишут — один: «Ежели бы Николай не рубил дрова, то пришел бы учиться», а другой: «Николай хорошо дрова рубит, надо у него поучиться» и т. д.

2. Сочиняем стихи на заданный размер, и это упражнение более всех других занимает старших учеников. Стихи выходят вроде следующих:

У окна сидит старик
В прорванном тулупе,
А на улице мужик
Красны яйца лупит.

3. Упражнение, имеющее большой успех в низшем классе: задается какое-нибудь слово — сначала существительное, потом прилагательное, наречие, предлог. Один выходит за дверь, а из оставшихся каждый должен составить фразу, в которой бы находилось заданное слово. Выходивший должен угадывать.

Все эти упражнения — писание фраз по данным словам, стихосложение и угадывание слов — имеют одну общую цель: убедить ученика в том, что слово есть слово, имеющее свои непоколебимые законы, изменения, окончания и соотношения между этими окончаниями, — убеждение, которое долго не приходит им в голову и которое необходимо прежде грамматики. Все эти упражнения нравятся; все упражнения в грамматике порождают скуку. Страннее, знаменательнее всего то, что грамматика скучна, несмотря на то, что нет ничего легче ее. Как только вы не станете учить ее по книге начиная с определений, шестилетний ребенок через полчаса начинает склонять, спрягать, узнавать роды, числа, времена, подлежащие и сказуемые, и вы чувствуете, что он знает все это точно так же хорошо, как и вы сами. (В нашей местности нет среднего рода: *ружье, сено, масло, окно* — все *она, большая* и *дурная*, и тут грамматика ничего не помогает. Старшие ученики третий год знают все правила склонения и окончаний родов, а все-таки пишут: «В этой сене много щавельнику» — и отвыкают только настолько, насколько их поправляешь и насколько помогает чтение.) Чему же я их учу, спрашиваешь себя, когда они все это знают так же, как я? Спрошу ли я у них, как будет «большой» множественного числа родительного падежа женского рода? Спрошу ли, где сказуемое, где дополнение? Спрошу ли, от какого слова происходит «распахнулся»? Ему трудна только номенклатура, а прилагательное, в каком хотите падеже и числе, он употребит всегда без ошибки. Стало быть, он знает склонение. Речи он никогда не скажет без сказуемого и дополнения не смешает с ним. «Распахнуться» — он чувствует, что родственно с словом «пах», и сознает законы образования слов лучше вас, потому что никто так часто не выдумывает новых слов, как дети. К чему же эта номенклатура и требование философских определений, которые свыше его сил? Единственное объяснение необходимости грамматики, кроме требования на экзаменах, может быть найдено в приложении ее к правильному изложению мыслей. В своем личном опыте я не нашел этого приложения, не нахожу его в примерах жизни людей, не знающих грамматики и пишущих правильно, и кандидатов филологии, пишущих неправильно, и не нахожу почти ни одного намека на то, чтобы знания грамматики яснополянских школьников прилагались ими к какому-нибудь употреблению. Мне кажется, что грамматика идет сама собой, как умственное небесполезное гимнастическое упражнение, а язык — умение писать, читать и понимать — идет сам собой. Геометрия и вообще математика представляются сначала тоже только умственной гимнастикой, но разница в том, что каждое положение геометрии, каждое математическое определение ведет за собой дальней-

шие и бесконечные выводы и приложения; в грамматике же, ежели бы даже согласиться с теми, которые видят в ней приложение к языку, есть весьма тесная граница этих выводов и приложений. Как только ученик тем или другим путем овладел языком, все приложения из грамматики обрываются, отпадают как что-то мертвое и отжитое.

Мы лично все еще не можем вполне отрешиться от предания, что грамматика, в смысле законов языка, необходима для правильного изложения мыслей; нам даже кажется, что есть потребность грамматики в учащихся, что в них бессознательно лежат законы грамматики; но мы убеждены, что грамматика, которую мы знаем, совсем не та, какая нужна учащимся, и что в этом обычае преподавания грамматики есть какое-то большое историческое недоразумение. Ребенок узнает, что надо писать ѣ в слове «себѣ» не потому, что оно в дательном падеже, сколько бы раз вы это ему ни говорили, и не потому только, что он слепо подражает тому, что́ видел написанным несколько раз, — он обобщает эти примеры, но только не в форме дательного падежа, а как-то иначе. У нас есть ученик из другого училища, прекрасно знающий грамматику и никогда не умеющий отличить 3-е лицо от неопределенного наклонения в возвратном залоге, и другой ученик, Федька, не имеющий понятия о неокончательном и никогда не ошибающийся и объясняющий себе и другим дело посредством прибавления слова «будет», т. е. «довольно». *Я не хочу учиться.* Он сомневается и говорит: «Ты не хочешь учиться? Ну так будет учиться. Значит, *ерь*». А ежели такая речь: *Семка дурно учится!* Он говорит: «Дурно учится? Так будет *учится*». И это не выходит, по его мнению, и он не ставит *ерь*. Мы в Яснополянской школе точно так же, как и в обучении грамоте, признаем в обучении языка все известные способы небесполезными и употребляем их по мере того, как они охотно принимаются учениками, и по мере наших знаний; вместе с тем мы не признаем ни одного из этих приемов исключительным и постоянно пытаемся отыскивать новые приемы. Мы столь же мало согласны со способом г-на Перевлесского, который не выдержал двухдневного опыта в Яснополянской школе, сколько и с весьма распространенным мнением, что единственный способ для изучения языка есть писание, несмотря на то что писание составляет в Яснополянской школе главный способ изучения языка. Мы ищем и надеемся найти.

Писание сочинений. В первом и втором классах выбор сочинений предоставляется самим ученикам. Любимый предмет сочинений для первого и второго классов есть история Ветхого завета, которую они пишут два месяца после того, как ее им рассказал учитель. Первый класс начал недавно писать Новый завет, но далеко не так успешно, как Ветхий, даже орфографических ошибок они делали больше, — они хуже понимали. В первом классе мы попробовали сочинения на заданные темы. Первые темы, которые самым естественным путем пришли нам в голову, были описания простых предметов, как-то: хлеба, избы, дерева и т. д.; но, к крайнему удивле-

нию нашему, требования эти доводили учеников почти до слез, и, несмотря на помощь учителя, подразделявшего описание хлеба на описание о его произрастании, о его производстве, об употреблении, они решительно отказывались писать на темы такого рода, и ежели писали, то делали непонятные, безобразнейшие ошибки в орфографии, в языке и смысле. Мы попробовали задать описание каких-нибудь событий, и все обрадовались, как будто им сделали подарок. Столь любимое в школах описание так называемых простых предметов: свиньи, горшка, стола — оказалось без сравнения труднее, чем целые, из воспоминаний взятые рассказы. Одна и та же ошибка повторилась при этом, как и во всех других предметах преподавания: учителю кажется легким самое простое и общее, а для ученика только сложное и живое кажется легким. Все учебники естественных наук начинаются с общих законов, учебники языка — с определений, истории — с разделений на периоды, даже геометрия — с определения понятия пространства и математической точки. Почти всякий учитель, руководясь тем же путем мышления, первым сочинением задает определение стола или лавки и не хочет убедиться, что, для того чтобы определить стол или лавку, нужно стоять на высокой степени философско-диалектического развития, и что тот же ученик, который плачет над сочинением о лавке, прекрасно опишет чувства любви или злобы, встречи Иосифа с братьями или драки с товарищем. Предметами сочинений выбирались сами собою описания событий, отношения к лицам и передача слышанных рассказов.

Писать сочинения составляет их любимое занятие. Как только вне школы старшим ученикам попадаются бумага и карандаш, они пишут не *Милос — Милостивой*, а пишут из головы сказку своего сочинения. В первое время меня смущала нескладность, непропорциональность постройки сочинений; я внушал то, что́ мне казалось нужно, но они понимали меня навыворот, и дело шло худо — они все как будто не признавали другой потребности, как той, чтобы не было ошибок. Теперь же пришло само собою время, и часто слышатся неудовольствия, когда сочинение растянуто или встречаются частые повторения, скачки от одного предмета к другому. В чем состоят их требования — трудно определить, но требования эти законны. «Нескладно!» — кричат некоторые, слушая сочинение товарища; некоторые не хотят читать своего после того, как прочтенное сочинение товарища хорошо; некоторые вырывают тетрадку из рук учителя недовольные, что не так выходит, как они хотели, и читают сами. Личные характеры начинают выражаться так резко, что мы делали опыт заставлять их угадывать, чье мы читали сочинение, и в первом классе угадывают без ошибки.

По недостатку места мы откладываем описание преподавания языка и других предметов и выписки из дневников учителей до другого *номера*; здесь же приводим образцы сочинений двух учеников первого класса, без изменений орфографии и знаков препина-

ния, расставленных ими самими. Сочинения же их из священной истории надеемся поместить в следующей *книжке*.

Сочинения Б. (самого плохого ученика, но оригинального и бойкого мальчика) о Туле и об учении. Сочинение об учении имело большой успех между ребятами. Б. 11 лет, он учится третью зиму в Яснополянской школе, но учился прежде.

«О Туле. На другое воскресение я опять поехал в Тулу. Когда приехали, то Владимир Александрович нам говорит с Васькой Ждановым ступайте в воскресную школу. Мы пошли, шли, шли, насилушку нашли, приходим и видим, что все учителя сидят. И там я видел учителя тот который учил нас ботаники. Тут я говорю здравствуйте господа! они говорят здравствуй. Потом взошел в класс, стал возле стола так мне стало скучно, я взял и пошел по Туле. Ходил, ходил и вижу что одна баба торгует калачами. Я стал доставать из кармана деньги, когда вынул и стал покупать калачи, купил и пошел. А еще я видел на башне ходит человек и смотрит не горит ли где. Я об Туле кончил». «Сочинение о том, как я учился».

«Когда мне было 8 лет, то меня отдали на Грумы к скотницы. Там я учился хорошо. А потом пришла скука на меня, я стал плакать. А бабка возьмет палку и ну меня бить. А еще больше крику. И через несколько дней я поехал домой и все рассказал. И меня оттуда взяли и отдали к дунькиной матери. Я там учился хорошо и меня там никогда не били, и я там выучил всю азбуку. Потом меня отдали к Фоки Демидовичу. Он меня очень больно бил. Однажды я от него убежал, а он меня велел поймать. Когда меня поймали и повели к нему. Он меня взял разложил на скамейке и взял в руки пук розок и начал меня бить. А я кричу во всю глотку, и когда он меня высик и заставил читать. А сам слушает и говорит: ах? ты сукин сын ишь как скверно читает! ишь какой свинья».

Вот два образца сочинений Федьки: одно — на заданную тему о хлебе, как он растет; другое, выбранное им самим, — о поездке в Тулу. (Федька учится третью зиму. Ему 10 лет.)

«О хлебе. Хлеб растет из земли. С начала он зеленый бывает хлеб. А когда подрастет, то из ней вырастут колосья и их жнут бабы. Еще бывает хлеб как трава, то скотина его ест очень хорошо».

Этим все кончилось. Он чувствовал, что нехорошо, и был огорчен. О Туле же написал следующее, без поправок:

«О Туле: Когда я еще был мал, мне, было годов пять; то я слышал народ ходил в какую-то Тулу и я сам не знал, что за такая Тула. Вот я спросил батю. Бать! в какую это вы Тулу ездите, ай она хороша? Батя говорит: хороша. Вот я говорю, Бать! возьми меня с собой, я посмотрю Тулу. Батя говорит ну что-ж, пусть придет воскресенье я тебя возьму. Я обрадовался стал по лавке бегать и прыгать. После этих дней пришло воскресенье. Я только встал по утру а батя уже запрягает лошадей во дворе, я скорее стал обуваться и одеваться. Только я оделся и вышел во двор, а батя уж запрег лошадей. Я сел в сани и поехал. Ехали, ехали, проехали четырнадцать верст. Я увидал высокую церковь и закричал: батюшка! вон какая церковь высокая. Батюшка говорит: есть цер-

ковь ниже да красивей, я стал его просить, батюшка пойдем туда, я помолюсь Богу. Батюшка пошел. Когда мы пришли, то вдруг ударили в колокол, я испугался и спросил батюшку, что это такое, или играют в бубны. Батюшка говорит: нет это начинает обедня. Потом мы пошли в церковь молиться Богу. Когда мы помолились то мы пошли на торг. Вот я иду, иду, а сам спотыкаюсь, все смотрю по сторонам. Вот мы пришли на базар, я увидал продают калачи и хотел, взять без денег. А мне батюшка говорит, не бери, а то шапку снимут. Я говорю за что снимут, а батюшка говорит, не бери без денег, я говорю ну дай мне гривну, я куплю себе калачика. Батя мне дал, я купил три калача и съел и говорю: батюшка, какие калачи хорошие. Когда мы закупили все, мы пошли к лошадям и напоили их, дали им сена, когда они поели, мы запрегли лошадей и поехали домой, я взошел в избу и разделся и начал рассказывать всем, как я был Туле, и как мы с батюшкой были в церкви, молились Богу. Потом я заснул и вижу во сне будто батюшка едет опять в Тулу. Тотчас я проснулся, и вижу все спят, я взял и заснул». <...>

ОБ ОБЩЕСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПОПРИЩЕ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Что же такое это наглядное обучение, этот Anschauungsunterricht? Что такое эта благотворная мысль Песталоцци, про которую нам прожужжали уши в Европе и в последнее время у нас, в России? Очень часто бывает, что явится новое слово и смутное связанное с ним понятие, все начинают говорить это слово, цитировать его, как что-то всем известное, и неспециалисты дела и даже специалисты, но люди, никогда не исследующие основательно мысль, начинают верить, что под этим смутным понятием томится какая-то мысль, целая история мысли — наука. Новое поколение уже преклоняется перед признанным авторитетом, и никто не хочет дать себе труда добраться до источника. Это самое случилось и у нас с системой Песталоцци, которой вовсе нет и не было, и с так называемым наглядным обучением, которого нет и быть не может. Что же такое Песталоцци и знаменитая система, которой столько злоупотребляют в наше время? Песталоцци никогда не был теоретиком, никогда не был философом и не оставил нам никакой системы педагогии. Когда я только начинал заниматься педагогией, имя Песталоцци и ссылки на его мнимую теорию ввели меня в то же заблуждение, в какое и теперь вводится большинство публики. Перечитавши все, что написал Песталоцци и что о нем было писано, я убедился, что Песталоцци никогда не был философом, не положил никаких новых оснований в так называемую науку воспитания. Песталоцци вовсе не был философом, как Руссо, Кант и Шеллинг, — он был только хороший учитель. Ежели уж непременно отыскивать заслугу Песталоцци в философии педагогии, то заслуга эта будет состоять в дальнейшем развитии и применении мысли Руссо — свободы и самодеятельности в воспитании. Простая мысль эта, разбросанная по разным мелким сочинениям, оставшимся от Песталоцци, состоит в следующем:

Человек в действительной жизни поучается не одним только словом, но и посредством всех своих чувств. В старой же школе способ поучения состоял только в передаче слова; почему бы и в школе не ввести способа передачи, действующего на все чувства ребенка?

Мысль эта совершенно ложна и совершенно справедлива. Ошибка состоит в том предположении, что школа дает какие-нибудь новые понятия. Ошибка состоит в неуместном сравнении школы с жизнью, в перенесении жизненных приемов в школу и школьных приемов в жизнь. Одинаково неуместно и невозможно в школе толковать ребенку о частях человеческого тела или о форме стола, как неуместно и невозможно пойти с детьми за грибами и за ягодами и во время прогулки принуждать их наблюдать споры в грибе и семена в ягоде. Забыто то, что школа не дает никаких новых понятий, не может давать их, и что не в том ее задача. Задача школы состоит только в классификации понятий, вынесенных из жизни: ни учить говорить, ни учить считать, ни учить созерцать невозможно в школе. Задача школы состоит только в приведении к сознанию уже усвоенного процесса выражения мысли, счисления и созерцания. В этом-то и состоит несправедливость мысли Песталоцци. Вследствие этого оказалась неисполнимость этой мысли для самого изобретателя ее, и из этой-то ошибки вытекали и вытекают все несообразности и ничем не объяснимые нелепости общенаглядного учения у нас и за границей. Дошли до того, что обучают детей смотреть, щупать и слушать. Обучают детей говорить и соображать, что один и один — будет два (арифметика по методе Грубе, Паульсона); доходят до того, что с четырех-пятилетнего возраста вместо игр устраивают поучительное занятие и беспрестанно заставляют детей наблюдать и соображать

Сущностное противоречие взглядов Л.Н.Толстого, как мне кажется, заключается в том, что он, с одной стороны, подвергает резкой критике всех тех философов и деятелей образования, которые претендуют на то, что имеют истинную точку зрения, как должна быть устроена система образования. В то же время сам он, видимо, незаметно для себя время от времени занимает точно такую же позицию и начинает абсолютизировать свое понимание устройства школы. Это видно, например, в подчеркнутой мною фразе: «Школа не дает никаких новых понятий, не может давать их, и что не в том ее задача». С чьей позиции высказано это суждение? На каком основании возникает такая уверенность?

И примерно через сто лет, несмотря на такие уверенные утверждения, практика опровергает их. Появляется новая образовательная система «Развивающее обучение» (Д.Б.Эльконин — В.В.Давыдов), целью которой как раз является формирование новых теоретических понятий. Возникает разнообразная педагогическая практика в соответствии с этим теоретическим подходом и появляется возможность анализировать конкретные результаты. Конечно, всего этого не мог предугадать Л.Н.Толстой, но это только еще раз подтверждает им же самим неоднократно высказанную мысль: «Никто не может знать, как должно и как не должно быть, поэтому и невозможно ни одно высказывание строить как абсолютное».

(Kindergärten Fröbel). Но для того чтобы дойти до такого непонятного бессмыслия, необходима должна была быть в мысли Песталоцци другая, глубокая, справедливая сторона, которая и ввела в заблуждение всю толпу педагогов-практиков, не имеющих привычки вдумываться в сущность вопросов. Эта сторона действительно существует и состоит в следующем. Школа не дает никаких новых понятий, а только непосредственное, жизненное отношение к предметам поучает и дает новые понятия. Школа никогда этого не делала и не в состоянии этого делать. Но школа никогда не понимала своего бессилия в этом отношении и забывала то, что, если бы жизнь не подготавливала к ней учеников, не давала бы ее ученикам того материала, который будет перерабатывать школа, школа была бы бессильна и бесплодна. Школа в своем наивном заблуждении предполагала, что она одна дает понятия, знания, и с досадой и упреком смотрела на жизнь, которая в своей свободной конкуренции отбивала у нее учеников. Школа думала, что без участия жизни она может давать знания ученикам, но такое знание могло быть воспринимаемо только одним путем — памятью. Так учились и буквы, и склады, и процесс чтения, и история, и география, и даже математика. Ежели оставалось у нас что-нибудь в голове из выученных наизусть букв, то только потому, что формам линий и сочетаниям их мы научились из жизни. Ежели оставалось что-нибудь из выученного наизусть, то только потому, что мы узнавали человеческое слово, которому мы научились из жизни. Ежели помнишь что из истории, то только потому, что узнал из жизни, что такое царь, что такое народ, что такое война. Ежели помнишь таблицу умножения, то только потому, что в жизни научился считать бабки. Жизнь бессознательным путем дает понятия, школа сознательным путем приводит их в гармонию и систему.

Идеал выгоднейших условий для образования составляет соразмерность приобретения знаний из жизни и классификации их в школе.

Школа в своем заблуждении для высших классов общества давно уже перешла ту границу, которую ей положила природа человека. Она захватила область жизни.

Детей заучивают

Чтобы иметь возможность в наши дни анализировать размышления Л.Н.Толстого, необходимо знать о том разведении понятий, которые существуют на современном уровне. И в этом, конечно,

Школа классифицирует мнимые знания, которых не успел ребенок приобрести в жизни, предполагая, что она может давать новые понятия. Происходит странная путаница: школа думает давать новые понятия и ничего не дает. Человек же приобретает новые понятия только бессознательным путем.

неоценимую для учителя роль играет книга В.В.Давыдова «Виды обобщения в обучении» (М., 1972), в которой показано принципиальное различие двух видов понятий: эмпирических и теоретических. В связи с этим рассмотрена педагогическая работа по организации процесса формирования разных видов понятий. С учетом такой классификации все, что рассматривает Л.Н.Толстой, относится к эмпирическому способу обобщения (хотя он не выделяет в своих рассуждениях разные виды понятий). Формирование же теоретических понятий им вообще не осмысливалось.

В настоящее время акцент в рассмотрении понятий вполне закономерно переместился на теоретические. И поэтому существенную опасность я вижу в том, что некоторые читатели при обсуждении теоретических понятий будут опираться на выводы, сделанные Львом Николаевичем относительно эмпирических понятий. Подобные ссылки, конечно, неправомерны, так как эти понятия имеют принципиально различную природу своего существования.

Свобода есть наивыгоднейшее условие для приобретения наибольшего числа понятий. Школа лишает ученика свободы, и потому, полагая, что она дает ему новые понятия, только лишает его возможности приобретать, стесняет его школьными условиями. Ребенок, с пяти лет отданный в школу, приобретает свои понятия только из школьной жизни, из отношений с товарищами, с учителями, с книгами. Понятия его малы и узки, и потому в школе легко классифицировать их.

Старая история, про которую я уже говорил не раз. Трудно учить мальчика, которому мы дадим простор своеобразного жизненного развития, трудно написать книгу для так называемого простолюдина, а учить мальчика, который прошел уже через всю расставленную для него суживающую и умаляющую лестницу учебных предметов, ребенка, которого мы уже прогнали сквозь строй школьной жизни, того ребенка учить легко. Ничего нет легче, как быть профессором университета, и ничего нет труднее, как быть народным учителем: в первом случае все вопросы и трудности уже предвидены, во втором — ширина требований поражает и ужасает нас.

Мысль Песталоцци справедлива в том смысле, что действительные знания приобретаются только непосредственным, жизненным путем и что для увеличения массы понятий необходимо усиление способов приобретения по этому пути. Но мысль его несправедлива в смысле перенесения непосредственного способа приобретения в школу. Непосредственный способ приобретения понятий требует полной свободы, и потому руководить им невозможно. Непосредственный способ приобретения знаний требует не только внимания, но увлечения, полного отдания себя впечатлению, а такого увлечения нельзя искусственно производить в школе.

Для того чтобы ребенок узнал, что такое лошадь и все части ее тела, надобно, чтобы он когда-нибудь полюбил всей душой свою

или отцовскую живую лошадь. А этой любви и вытекающего из нее внимания и наблюдательности нельзя произвести в школе.

Школа обязана только классифицировать те увлечения и вытекающие из них наблюдения, которые произвела жизнь. Классификация же эта есть наука, имеющая свои законы, а не предметные уроки и наглядное обучение, не имеющие никакой внутренней системы и потому никакого обаяния на ум учеников. Есть наука — есть жизнь; каждая имеет свои требования, свои законы и свою притягивающую силу для человека. Наука есть только сознание жизни — среднего ничего не было и быть не может.

Только наука, не удовлетворяющая жизни, отставшая от нее, и еще более отставшая педагогика могут бросаться в такие компромиссы, как наглядное обучение. Только ребенку, дошедшему до того, что он в жизнь свою не видал дерева и колоса ржи, может быть необходимо показывать эти предметы в школе. До тех пор пока ребенок не полежит в поле ржи, бессознательно выдергивая и переламывая колосья, пока не заглядится на взмахи топора мужика, срубающего дерево, не поковыряет ногтем коры этого дерева, — до тех пор он не узнает ни ржи, ни дерева, несмотря на наилучшие выставки разрезов деревьев и колосьев. Грустно подумать о тех тысячах мучимых детей, о тех тысячах забитых детских светлых и поэтических душах вследствие того несчастного недоразумения, которое принято называть великой мыслью великого Песталоцци. Ежели уже хотите, чтобы это была великая мысль, то она может быть великой только в следующем смысле: *главное средство для приобретения знания есть непосредственное отношение к явлениям жизни. Непосредственное отношение к явлениям жизни требует полной свободы. Школа, учитель, книга суть такие же явления жизни, как и родительский дом, работа, лес и небо. Для того чтобы в школе приобреталось наибольшее число знаний, пусть отношения учеников к школе и учителю, к книге будут так же свободны, как и отношения этих учеников к природе и ко всем жизненным явлениям.*

Лучший признак несостоятельности методы наглядного обучения есть упадок этой системы в Германии и Швейцарии. Кроме самых уродливых толкований о том, что стол имеет четыре ножки и пол внизу, а потолок наверху и т. п. (и то в заведениях для самых малолетних детей), я ничего на практике не встретил в Германии и Швейцарии из методы наглядного обучения. Точно так же, как и тот путешественник, которого приводит г. Перевлесский[1] в своем предисловии «предметных уроков», я нашел мнимое приложение мнимой мысли Песталоцци только в нормальных лондонских школах. Там я не раз присутствовал на уроках — object lessons[2], и наблюдения над практикой окончательно убедили меня в ложности теории. Любезный директор лондонской школы по моей просьбе сделал экзамен ученикам из предметного урока on cotton — хлопчатая бумага. Надо было видеть спокойную самоуверенность директора, когда он и учитель делали вопросы о том, какое растение — хлопчатая бумага, как оно обрабатывается, где производится, ка-

ким путем приходит к нам и как выделывается на фабриках. Ученики отвечали отлично, очевидно, наизусть. Я попросил позволения сделать от себя несколько вопросов. Я спросил, к какому классу растений принадлежит хлопчатая бумага; спросил, какая почва нужна для нее; спросил, сколько весит кубический фут хлопчатой бумаги при укладке; спросил, как укладывается хлопчатая бумага; что стоит перевозка ее, нагрузка и выгрузка; какие химические составные части ее; что сделается с ней, когда она подмокнет; как отличить нитяную ткань от бумажной и отчего бумажные произведения не идут прямо к нам в Петербург, а через Англию; какое влияние имело на рабочий класс введение бумаги в употребление и как устроена наилучшая машина для пряжи бумаги. Все эти вопросы, кажется, относились к предмету бумаги, но, разумеется, ответить на них ученики мне не могли. Всякий работник бумажной фабрики ответил бы мне на большинство из них, ученики же отвечали мне на известные вопросы, почему-то усвоенные к предметному уроку бумаги. Они отвечали наизусть о том, что бумага родится в теплом климате, о попытках, которые деланы в Африке и на юге Европы; описывали подробно морской путь; рассказывали, как впервые была открыта польза бумаги; описывали различные фабрикаты из нее; но, очевидно, нет причины по случаю хлопчатой бумаги отвечать на те вопросы, на которые они отвечали, а не на те, которые я задал. Единственная причина та, что так хотелось учителям; а учителям хотелось оттого, что они другого не знали. Кажется, нечего доказывать, что возьмите не только хлопчатую бумагу, но какой хотите предмет: кусок хлеба, кусок сала — и, описывая этот предмет, вы можете коснуться решительно всех наук. Но вопрос о том, в какой мере вы коснетесь той или другой науки. Тут нет законов и нет границ. Ведь подразделение наук не выдумано каким-нибудь одним немцем, а оно лежит в свойстве человеческой природы. Основания этого подразделения лежат в уме каждого ребенка. Ежели я говорю о хлопчатой бумаге в отношении ботаники, то я должен дать ответ ребенку на все вопросы, которые он только в состоянии сделать мне в этом отношении, т. е. я читаю ему курс ботаники; ежели я говорю о пути, которым проходит хлопчатая бумага, то, чтобы ответить на все его вопросы, я должен прочесть ему курс географии. То же самое в химическом, торговом, историческом отношении. Ежели я не подчиняюсь этим вечным требованиям разума, называемым наукой, для меня нет никакого руководителя, нет никаких границ. Я должен поучать, как поучает сама жизнь, руководствуясь только тем, что приятно и занимательно для ребенка. Ежели же я хочу сам руководить ребенка по этому пути изучения, то я должен найти новые основания подразделения наук. *Партизаны* предметных уроков как будто и делают это. Они подразделяют науку не так, как прежде подразделяли — на историю, химию, механику и т. д., а подразделяют неизвестно почему на хлопчатую бумагу, капусту, самовар и т. д. Произвол и деспотизм преподавания, при таком способе подразделения, только становится

вдвое тяжелее. Прежде произвол состоял только в том, что учат ученика тому, что́ учителя считают полезным, теперь же заставляют учить его, т. е. усваивать себе знания только тем путем, который нравится учителю.

Я был один раз в петербургской воскресной школе и имел случай следить за толкованиями одной дамы своей ученице. Дело шло о посещении тремя странниками Авраама. Авраам омыл ноги своим странникам. Милая наставница не упустила этого случая, чтобы сделать вопрос ученице: почему Авраам омыл ноги странникам, а в наше время этого не делают? Милая наставница объяснила, что тогда ходили пешком, в сандалиях, и по песку; сделала отступление о древней обуви, о пустыне, о корабле пустыни — верблюде и зоологических его свойствах. Толкования эти продолжались минут пять. Ученица еще, видимо, находилась вместе со странниками у входа палатки, и я с ней вместе льстил себя надеждой, что теперь дело дошло опять до истории. Но милая наставница, видимо воодушевленная вниманием, с которым я ее слушал, и желая показать себя, перевела дух, собралась с мыслями и вдруг сделала вопрос о том, как теперь переезжают с места на место, и самым естественным образом дело дошло до пара, локомотива и т. д.

Предметные уроки, которые я слышал в Лондоне, ничем не лучше предметного урока этой дамы. Я предпочитаю даже урок дамы; в нем по крайней мере дан полный простор воображению. В лондонских же предметных уроках установилась какая-то общая казенная мера, имеющая столь же мало основания и требующая так же, как и урок дамы, только покорного заучивания от учеников. <...>

ПРОГРЕСС И ОПРЕДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

<...> Что же это такое понятие прогресса и вера в него?

Основная мысль прогресса и выражение его будет следующее: «*Человечество* постоянно видоизменяется, переживает прошедшее, удерживая от него начатые труды и воспоминания». В переносном смысле это видоизменение человеческих отношений мы называем движением, и видоизменение прошедшего мы называем *назад*, будущее видоизменение называем *вперед*. Вообще, в переносном смысле говорим, что человечество движется вперед. Хотя и выраженное неясно, в переносном смысле, это положение несомненно. Но за этим несомненным положением верующие в прогресс и историческое развитие делают другое недоказанное положение, что будто человечество в прежнее время пользовалось меньшим благосостоянием, и чем далее назад, тем менее, и чем более вперед, тем более. Из этого выводят, что для плодотворной деятельности необходимо действовать только сообразно с историческими условиями; и что, по закону прогресса, всякое историческое действие поведет к увеличению общего благосостояния, т. е. будет хорошо, что все попытки остановить или противоречить даже движению истории бесполезны. Вывод этот незаконен потому, что второе положение о постоянном улучшении человечества на пути прогресса ничем не доказано и несправедливо.

В этих рассуждениях Лев Николаевич почти вплотную «подходит» к различным видам понятий и способам их формирования. В описанном им случае представлен способ эмпирического обобщения от частного к общему, и Лев Николаевич справедливо отмечает все его недостатки. К сожалению, остаются неосмысленными способ формирования теоретического понятия и конкретизация его затем на различных частных случаях.

Во всем человечестве с незапамятных времен происходит процесс прогресса, говорит историк, верующий в прогресс, и доказывает это положение, сравнивая, положим, Англию 1685 г. с Англией нашего времени. Но ежели бы даже и можно было доказать, сравнивая Россию, Францию и Италию нашего времени с Древним Римом, Грецией, Карфагеном и т. д., что благосостояние новых народов более благосостояния древних, меня при этом всегда поражает одно непонятное явление: выводят

общий закон для всего человечества из сравнения одной малой части человечества, Европы, в прошедшем и настоящем. Прогресс есть общий закон для человечества, говорят они, только кроме Азии, Африки, Америки, Австралии, кроме миллиарда людей. Нами замечен закон прогресса в герцогстве Гогенцоллерн-Сигмарингенском, имеющем 3 тысячи жителей. Нам известен Китай, имеющий 200 миллионов жителей, опровергающий всю нашу теорию прогресса, и мы ни минуты не сомневаемся, что прогресс есть общий закон всего человечества и что мы, верующие в прогресс, правы, а не верующие в него виноваты и с пушками и ружьями идем внушать китайцам идею прогресса. Здравый же смысл говорит мне, что ежели бóльшая часть человечества, весь так называемый Восток, не подтверждает закона прогресса, а, напротив, отвергает его, то закона этого не существует для всего человечества. Я, как и все люди, свободные от суеверия прогресса, вижу только, что человечество живет, что воспоминания прошедшего так же увеличиваются, как и исчезают; что труды прошедшего часто служат основой для новых трудов настоящего, часто служат преградой для них; что благосостояние людей то увеличивается в одном месте, в одном слое и в одном смысле, то уменьшается; что, как бы ни желательно было, я не могу найти никакого общего закона в жизни человечества; а что подвести ее под идею прогресса точно так же легко, как подвести ее под идею регресса или под какую хотите историческую фантазию. Скажу более: я не вижу никакой необходимости отыскивать общие законы в истории, не говоря уже о невозможности этого. Общий вечный закон написан в душе каждого человека. Закон прогресса, или совершенствования, написан в душе каждого человека и только вследствие заблуждения переносится в историю. Оставаясь личным, этот закон плодотворен и доступен каждому; перенесенный в историю, он делается праздной, пустой болтовней, ведущей к оправданию каждой бессмыслицы и фатализма. Прогресс вообще, во всем человечестве, есть факт недоказанный и не существующий для всех восточных народов, и потому сказать, что прогресс

Как-то Г.П.Щедровицкого спросили на одной из лекций о существовании Бога. На что он, задумавшись, ответил: «Молодой человек, интересно не то, существует ли Бог на самом деле. Интересна прежде всего сама идея Бога!»

Перенося это высказывание Г.П.Щедровицкого на рассматриваемый фрагмент рассуждений Толстого, я бы сказала, что интересно не то, существует ли общий прогресс в историческом смысле на самом деле, а интересна прежде всего сама идея прогресса. Многие ученые ставят эту идею как предельную и в ее контексте осмысливают свои задачи. Фактически Толстой совершает аналогичное действие. Только в качестве предельной идеи ставит «отсутствие прогресса и какого бы то ни было общего закона в жизни человечества». Доказать впрямую ни одно, ни другое предположение в принципе невозможно. Остается только сравнивать содержательность и глубину задач, которые будут рассматриваться в том или ином контексте.

есть закон человечества, столь же неосновательно, что сказать, что все люди бывают белокурые, за исключением черноволосых.

Но, может быть, мы все еще не так определили прогресс, как его понимают многие. Мы пытаемся дать ему самое общее и разумное определение. Может быть, прогресс есть закон, открытый только европейскими народами, но столь разумный, что ему должно подлежать все человечество. В этом смысле прогресс есть путь, по которому идет известная часть человечества и который признает эта часть человечества ведущим ее к благосостоянию. В таком смысле понимает Бокль прогресс цивилизации европейских народов, включая в это общее понятие прогресса — прогресс социальный, экономический, наук, искусств, ремесел и в особенности изобретения пороха, книгопечатания и, путей сообщения. Такое определение прогресса ясно и понятно, но невольно представляются вопросы: 1-й — кто решил, что этот прогресс уведет к благосостоянию? Для того чтобы поверить этому, мне нужно, чтобы не исключительные лица, принадлежащие к исключительному классу: историки, мыслители и журналисты, — признали это, но чтобы вся масса народа, подлежащая действию прогресса, признала, что прогресс ведет ее к благосостоянию. Мы же видим постоянно противоречащее этому явление. 2-й вопрос состоит в следующем: что́ признать благосостоянием — улучшение ли путей сообщения, распространение книгопечатания, освещение улиц газом, расположение домов призрения бедных, бордели и т.п., или первобытное богатство природы — леса, дичь, рыбу, сильное физическое развитие, чистоту нравов и т.п.? Человечество живет одновременно столь многоразличными сторонами своего бытия, что определить степень его благосостояния в известную эпоху и определить ее человеку невозможно. Один человек видит только прогресс искусства, другой — прогресс добродетели, третий — прогресс материальных удобств, четвертый — прогресс физической силы, пятый — прогресс социального устройства, шестой — прогресс науки, седьмой — прогресс любви, равенства и свободы, восьмой — прогресс газового освещения и машинного шитья. И человек, который бесстрастно будет относиться ко всем сторонам жизни человечества, всегда найдет, что прогресс одной стороны всегда выкупается регрессом другой стороны человеческой жизни. Самые добросовестные политические деятели, веровавшие в прогресс равенства и свободы, разве не убедились и не убеждаются каждый день, что в Древней Греции и Риме было более свободы и равенства, чем в новой Англии с китайской и индийской войнами, в новой Франции с двумя Бонапартами и в самой новой Америке с ожесточенной войной за право рабства? Самые добросовестные, верующие в прогресс искусства, разве не убедились, что нет в наше время Фидиасов, Рафаэлей и Гомеров? Самые проворные экономические прогрессисты разве не убедились, что необходимо запрещать рабочему народу рожать детей, для того чтобы можно было прокормить существующее население? Итак, отвечая на два поставленных мною вопроса, я говорю, что, во-первых, признать

прогресс ведущим к благосостоянию можно только тогда, когда весь народ, подлежащий действию прогресса, будет признавать это действие хорошим и полезным, тогда как теперь в $^{9}/_{10}$ населения, в так называемом простом, в рабочем народе, мы постоянно видим противное; и, во-вторых, тогда, когда будет доказано, что прогресс ведет к совершенствованию всех сторон человеческой жизни, или, что, взятые вместе, последствия его влияния преобладают добрыми и полезными над дурными и вредными. Народ, т. е. масса народа, $^{9}/_{10}$ всех людей, постоянно враждебно относится к прогрессу и постоянно не только не признает его пользы, но положительно и сознательно признает его вред для них. Выводам же историков, подобных Маколею[1] (того самого, которого в доказательство силы английского воспитания, приводит г. Марков), полагающим, что они взвесили все стороны человеческой жизни и на основании этого взвешивания решили, что прогресс принес больше добра, чем зла, мы не можем верить, потому что выводы эти ни на чем не основаны. Выводы эти для всякого добросовестного и бесстрастного судьи, несмотря на противоположную цель писателя, очевидно доказывают, что прогресс принес больше зла, чем пользы народу; народу, т. е. большей части людей, не говоря о государстве. Я прошу серьезного читателя прочесть всю 3-ю главу 1-й части истории Маколея. Вывод сделан смело и решительно, но на чем он основан — решительно непонятно для здорового человека, не отуманенного верой в прогресс. Значительные факты только следующие: 1) Народонаселение увеличилось, — увеличилось так, что необходима теория Мальтуса[2]. 2) Войска не было — теперь оно стало огромно; с флотом то же самое. 3) Число мелких землевладельцев уменьшилось. 4) Города стянули к себе бóльшую часть народонаселения. 5) Земля обнажилась от лесов. 6) Заработная плата стала наполовину больше, цены же на все увеличились, и удобств к жизни стало меньше. 7) Подать на бедных удесятерилась. Газет стало больше, освещение улиц лучше, детей и жен меньше бьют, и английские дамы стали писать без орфографических ошибок. Я прошу читателя прочесть эту 3-ю главу с добросовестным вниманием и вспомнить те простые факты, что раз увеличенное войско никогда уже не может быть уменьшено; что раз уничтоженные вековые леса никогда уже не могут быть возобновлены; что раз развращенное население удобствами комфорта никогда уже не может быть возвращено к первобытной простоте и умеренности. Я прошу читателя, не имеющего веры в прогресс или отрешившегося на время от этой веры, прочесть все, что сказано, в доказательство благости прогресса, и спросить себя, но отрешившись совершенно от веры: есть ли доказательства на то, что прогресс принес больше пользы, чем вреда людям? Непредубежденному человеку нельзя доказать это; для предубежденного же человека можно всякий парадокс, как и парадокс прогресса, одеть историческими фактами.

Что за странное и непонятное явление! Общего закона движения вперед человечества нет, как то нам доказывают неподвижные

восточные народы. Доказать, что европейские народы постоянно движутся к улучшению благосостояния, невозможно, и никто никогда еще не доказал этого; и наконец, самое замечательное — $^{9}/_{10}$ того же самого европейского народа, будто бы находящегося в процессе прогресса, сознательно ненавидят прогресс и всеми средствами стараются противодействовать ему, а мы признаем прогресс цивилизации несомненным благом. Как ни непонятно кажется это явление, но оно разъяснится для нас, ежели мы без предубеждения рассмотрим его.

Только одна небольшая часть общества верит в прогресс, проповедует его и старается доказать его благость. Другая, бóльшая, часть общества противодействует прогрессу и не верит в благость его. Из этого я заключаю, что для малой части общества прогресс есть благо; для большей же части он есть зло. Я заключаю так потому, что все люди сознательно или бессознательно стремятся к благу, или удаляются от зла. Сделавши этот вывод, я поверяю его, подводя под него факты. Кто та малая часть, верующая в прогресс? Это так называемое образованное общество, незанятые классы, по выражению Бокля[3]. Кто та бóльшая часть, не верующая в прогресс? Это так называемый народ, занятые классы. Интересы общества и народа всегда бывают противоположны. Чем выгоднее одному, тем невыгоднее другому. В деле прогресса мое положение подтверждается, и я заключаю, что прогресс тем выгоднее для общества, чем невыгоднее для народа. В подтверждение моей мысли невольно приходит сравнение верующих в прогресс с верующими католиками. Духовенство веровало искренно и в особенности искренно потому, что вера эта ему была выгодна; по тому же самому оно всеми средствами внушало эту веру народу, который меньше верил в нее, потому что она была ему невыгодна. То же самое происходит с верующими в прогресс.

Верующие в прогресс искренно веруют потому, что вера их выгодна для них, и потому-то с озлоблением и ожесточением проповедуют свою веру. Я невольно вспоминаю китайскую войну, в которой три великие державы совершенно искренно и наивно вводили веру прогресса в Китай посредством пороха и ядер.

Но не ошибаюсь ли я? Посмотрим, в чем может быть выгода общества и невыгода народа в прогрессе. Здесь, говоря о фактах, я чувствую необходимость оставить в покое Европу и говорить о России, которая мне близко известна. Кто у нас верующий, кто у нас неверующий? Верующие в прогресс суть: правительство, образованное дворянство, образованное купечество и чиновничество — классы незанятые, по выражению Бокля. Не верующие в прогресс и враги его: мастеровые, фабричные, крестьяне-земледельцы и промышленники, люди, занятые прямой физической работой, — классы занятые. Вдумываясь в это различие, находим, что чем больше работает человек, тем более он консерватор, чем менее работает, тем более он прогрессист. Нет более прогрессистов, как откупщики, писатели, дворяне, студенты, без мест чиновники и фабричные.

Нет менее прогрессистов — мужика-земледельца, чиновника-писца на месте, фабричного, имеющего работу.

Рассмотрим самые обыкновенные и прославленные явления прогресса в отношении их выгоды и невыгоды для общества и народа, именно столь прославленные книгопечатание, пар, электричество.

«Человек овладевает силами природы, мысль с быстротой молнии перелетает с одного края Вселенной на другой. Время побеждено». Все это прекрасно, чувствительно; но посмотрим, для кого это выгодно. Мы говорим о прогрессе электрических телеграфов. Очевидно, что выгода и приложение телеграфа только для высшего, так называемого образованного класса. Народ же, 9/10, только слышит гудение проволок и только стеснен несправедливо строгим законом о повреждении телеграфов.

Все мысли, пролетающие над народом по этим проволокам, суть только мысли о том, как бы наиудобнейшим образом эксплуатировать народ. По проволокам пролетает мысль о том, как возвысилось требование на такой-то предмет торговли и как потому нужно возвысить цену на этот предмет; или мысль о том, что так как вооружение Франции увеличилось, то призвать как можно скорее к службе еще столько-то граждан; или мысль о том, что народ становится недоволен своим положением в таком-то месте и что необходимо послать для усмирения его столько-то солдат; или мысль о том, что я, русская помещица, проживающая во Флоренции, слава Богу, укрепилась нервами, обнимаю моего обожаемого супруга и прошу прислать мне в наискорейшем времени 40 тысяч франков. Не делая подробной статистики телеграфических депеш, можно быть твердо уверенным, что все депеши принадлежат только тем родам корреспонденции, образцы которых я выставил здесь. Яснополянский мужик Тульской губернии, или какой бы то ни было русский мужик (не надо забывать, что эти мужики составляют всю массу народа, благосостояние которого думает делать прогресс), никогда не послал и не получил и долго еще не пошлет и не получит ни одной депеши. Все депеши, которые пролетают над его головой, не могут ни на одну песчинку прибавить его благосостояния, потому что все, что ему нужно, он имеет из своего поля, из своего леса, и он одинаково равнодушен к дешевизне или дороговиз-

Примеры, которые приводит Л.Н.Толстой в защиту своего положения об отсутствии прогресса, кажутся спорными. Иногда просто наивными и, главное, с точки зрения современного читателя, опровергнутыми самой историей. Сегодня уже даже немыслимо предположить, что есть человек, который ни разу в жизни не посылал письма, не отправлял телеграмму, не звонил по телефону. Все это еще раз доказывает мое предположение, что никакими фактами нельзя впрямую доказать ту или иную предельную идею (в данном случае идею о существовании или отсутствии исторического прогресса). Эта идея нужна каждому человеку лишь как гипотеза, опираясь на которую можно осмысливать остальные проблемы и задачи собственной жизни.

не сахара или хлопчатой бумаги, и к низвержению короля Оттона[4], и к речи, произнесенной Пальмерстоном[5] и Наполеоном III[6], и к чувствам барыни, пишущей из Флоренции. Все эти мысли, с быстротой молнии облетающие Вселенную, не увеличивают производительность его пашни, не ослабляют караул в помещичьих и казенных лесах, не прибавляют силы в работах ему и его семейству, не дают ему лишнего работника. Все эти великие мысли только могут нарушить его благосостояние, а не упрочить или улучшить и могут только в отрицательном смысле быть занимательными для него. Для правоверных же прогресса телеграфические нити принесли и приносят огромные выгоды. Я не спорю о выгодах, я стараюсь только доказать, что не надобно думать и убеждать других, что то, что выгодно для меня, есть величайшее благо и для всего мира. Надобно, во-1-х, доказать это или, по крайней мере, подождать, чтобы все люди признали благом то, что для нас выгодно. В так называемом же порабощении пространства и времени посредством электричества мы этого никак не видим. Мы видим, напротив, что поборники прогресса в этом отношении рассуждают совершенно так же, как старые помещики, уверяющие, что для крестьян, для государства и для всего человечества нет ничего выгоднее крепостного права и барщинной работы; разница только в том, что вера помещиков старая — разоблаченная, а вера прогрессистов еще свежая и царствующая.

Книгопечатание — другая любимая, избитая тема прогрессистов. Распространение его и вследствие того грамотности всегда безусловно считается несомненным благом для всего народа. Почему это так? Книгопечатание, грамотность и то, что мы называем образованием, суть коренные суеверия религии прогресса, и потому в этом деле я прошу читателя в особенности искренно отречься от всякой веры и совершенно искренно спросить себя: почему это так и почему то образование, которое мы, меньшинство, для себя считаем благом, и вследствие того то книгопечатание и ту грамотность, которую бы мы желали распространить, — почему это книгопечатание, эта грамотность и это образование будут благом для большинства, для народа? Мы говорили уже в некоторых статьях «Ясной Поляны» о том, почему то образование, которым мы владеем, по сущности своей не может быть благом для народа. Мы будем говорить теперь исключительно о книгопечатании. Для меня очевидно, что расположение журналов и книг, безостановочный и громадный прогресс книгопечатания был выгоден для писателей, редакторов, издателей, корректоров и наборщиков. Огромные суммы народа косвенными путями перешли в руки этих людей. Книгопечатание так выгодно для этих людей, что для увеличения числа читателей придумываются всевозможные средства: стихи, повести, скандалы, обличения, сплетни, полемики, подарки, премии, общества грамотности, распространение книг и школы для увеличения числа грамотных. Ни один труд не окупается так легко, как литературный. Никакие проценты так не велики, как литературные. Чис-

ло литературных работников увеличивается с каждым днем. Мелочность и ничтожество литературы увеличивается соразмерно увеличению ее органов. Но ежели число книг и журналов увеличивается, ежели литература так хорошо окупается, то, стало быть, она необходима, скажут мне наивные люди. «Стало быть, откупа необходимы, что они хорошо окупались», — отвечу я. Успех литературы указывал бы на удовлетворение потребности народа только тогда, когда бы весь народ сочувствовал ей; но этого нет, так же как и не было при откупах. Литература, так же как и откупа, есть только искусная эксплуатация, выгодная только для ее участников и невыгодная для народа. Есть «Современник», есть «Современное слово», есть «Современная летопись», есть «Русское слово», «Русский мир», «Русский вестник», есть «Время» и «Наше время», есть «Журнал для детей» и «Детский журнал», есть «Журнал для юношества» и «Юношеский журнал», есть «Орел», «Звездочка», «Гирлянда», есть «Грамотей», «Народное чтение» и «Чтение для народа»[7] — есть известные слова в известных сочетаниях и перемещениях, как заглавия журналов и газет, и все эти журналы твердо верят, что они *проводят* какие-то мысли и направления. Есть сочинения Пушкина, Гоголя, Тургенева, Державина, Филарета[8]. И все эти журналы и сочинения, несмотря на давность существования, не известны, не нужны для народа и не приносят ему никакой выгоды. Я говорил уже об опытах, деланных мной для привития нашей общественной литературы народу. Я убедился, в чем может убедиться каждый, что для того, чтобы человеку из русского народа полюбить чтение «Бориса Годунова» Пушкина или «Историю» Соловьева, надобно этому человеку перестать быть, чем он есть, т. е. человеком независимым, удовлетворяющим всем своим человеческим потребностям. Наша литература не прививается и не привьется народу, надеюсь — люди, знающие народ и литературу, не усомнятся в этом. Какое же благо получает народ от литературы? Библий и святцев до сих пор народ не имеет дешевых. Другие же книги, которые западают к нему, только обличают в его глазах глупость и ничтожество их составителей; деньги и работа его тратятся, а выгоды от книгопечатания — вот уже сколько времени прошло — мы не видим ни малейшей для народа. Ни пахать, ни делать квас, ни плести лапти, ни рубить срубы, ни петь песни, ни даже молиться — не учится и не научился народ из книг. Всякий добросовестный судья, не одержимый верой прогресса, признается, что выгод книгопечатания для народа не было. Невыгоды же его ощутительны для многих. Г. Даль[9], добросовестный наблюдатель, обнародовал свои наблюдения над влиянием грамотности на народ. Он объявил, что грамотность развращает людей из народа. На наблюдателя посыпались неистовые крики и ругательства всех верующих в прогресс; решили, что грамотность была вредна, когда она была исключением, и что вред ее уничтожится, когда она сделается общим правилом. Это предположение, может быть, остроумное, но только предположение. Факт

же остается фактом, который подтверждают мои собственные наблюдения и который подтвердят все люди, имеющие прямые сношения с народом, как-то купцы, мещане, становые, попы и сами крестьяне. Но скажут, может быть признавая мои доводы справедливыми, что прогресс книгопечатания, не принося прямой выгоды народу, содействует его благосостоянию тем, что смягчает нравы общества; что разрешение крепостного вопроса, например, есть только произведение прогресса книгопечатания. На это я отвечу, что смягчение нравов общества еще нужно доказать, что я лично его не вижу и не считаю нужным верить на слово. Я не нахожу, например, чтобы отношения фабриканта к работнику были человечнее отношений помещика к крепостному. Но это мое личное воззрение, не могущее служить доказательством. Главное же, что я имею сказать против такого аргумента, есть то, что, взяв пример хотя бы освобождения от крепостного права, я не вижу, чтобы книгопечатание содействовало его прогрессивному разрешению. Ежели бы правительство в этом деле не сказало своего решительного слова, то книгопечатание, без сомнения, разъяснило бы дело совершенно иначе. Мы видели, что бóльшая часть органов требовала бы освобождения без земли и приводила бы доводы, столь же кажущиеся разумными, остроумными, саркастическими. Я желал бы спросить: почему процесс об освобождении крестьян остановился на Положении 19 февраля[10], которое еще не решено — улучшило или ухудшило быт крестьян, лишив их прав пастбищ, выездов в леса и наложив на них новые обязанности, к исполнению которых они оказываются несостоятельными. Я желал бы спросить: почему прогресс книгопечатания остановился на Положении 19 февраля? Всем известно, что равномерное разделение земли между гражданами есть несомненное благо. Почему же никто, кроме людей, признаваемых за сумасшедших, не говорит в печати о таком разделении земель? Тут, в сущности, ничего нет сумасшедшего, и прямое дело прогресса книгопечатания было бы разъяснять необходимость и выгоды такого разделения, а вместе с тем ни в России, ни в Англии, ни во всей Европе никто не печатает об этом. Причина такого явления для меня совершенно очевидна. Прогресс книгопечатания, как и прогресс электрических телеграфов, есть монополия известного класса общества, выгодная только для людей этого класса, которые под словом *прогресс* разумеют свою личную выгоду, вследствие того всегда противоречащую выгоде народа. Мне приятно читать журналы от праздности, я даже интересуюсь Оттоном, королем греческим. Мне приятно написать или издать статейку и получить за нее деньги и известность. Мне приятно получить по телеграфу известие о здоровье моей сестрицы и знать верно, какой цены я должен ожидать за свою пшеницу. Как в том, так и в другом случае нет ничего предосудительного в удовольствиях, которые я при этом испытываю, и в желаниях, которые я имею, чтобы удобства к такого рода удовольствиям увеличивались; но совершенно

несправедливо будет думать, что мои удовольствия совпадают с увеличением благосостояния всего человечества. Думать это так же несправедливо, как думать то, что думал откупщик или помещик, что, получая без труда большие доходы, он осчастливливает человечество тем, что поощряет искусство и своей роскошью дает многим работу. Прошу заметить, что Гомер, Сократ, Аристотель, немецкие сказки и песни, русский эпос и, наконец, Библия и Евангелие не нуждались в книгопечатании для того, чтобы остаться вечными.

Пар, железные дороги и столь восхваленные пароходы, паровозы и машины. Рассуждая об этом, самом близком для нас деле, я опять предуведомляю читателя, что надо как можно искреннее отрешиться от верований и от политико-экономических парадоксов, принимаемых за истину, надо рассматривать только существующие, перед нами совершающиеся факты. Мы хотим решить вопрос: содействует ли развитие приложения пара к передвижению и к фабричному производству, увеличению благосостояния народа? Мы не будем говорить о том, что́ может быть впоследствии, о результатах, которые выходят из такого приложения по противоположным одна другой теориям политической экономии, а мы будем рассматривать просто те выгоды, которые принес и приносит пар массе народа. Я вижу близкого и хорошо известного мне тульского мужика, который не нуждается в быстрых переездах из Тулы в Москву, на Рейн, в Париж и обратно. Возможность таких переездов не прибавляет для него нисколько благосостояния. Всем потребностям своим он удовлетворяет собственным трудом и, начиная от пищи до одежды, все производится им самим: деньги для него не составляют богатства. Это до такой степени справедливо, что, когда у него есть деньги, он зарывает их в землю и не находит нужным делать из них никакого употребления. Поэтому, если железные дороги делают для него более доступными предметы мануфактур и торговли, он остается совершенно равнодушным к этой большой доступности. Ему не нужны ни трико, ни атласы, ни часы, ни французское вино, ни сардинки. Все, что ему нужно и что в его глазах составляет богатство и улучшение благосостояния, приобретается его трудом на его земле. Маколей говорит, что лучшим мерилом благосостояния рабочего народа есть степень заработной платы. Неужели мы, русские, до такой степени не хотим знать и не знаем положения своего народа, что повторим такое бессмысленное и ложное для нас положение? Неужели не очевидно для каждого русского, что заработная плата для русского простолюдина есть случайность, роскошь, на которой ничего нельзя основывать? Весь народ, каждый русский человек, без исключения, назовет, несомненно, богатым степного мужика со старыми одоньями хлеба на гумне, никогда не видавшего в глаза заработной платы, и назовет, несомненно, бедным подмосковного мужика в ситцевой рубашке, получающего постоянно высокую заработную плату. Не только невозможно в

России определить богатство степенью заработной платы, но смело можно сказать, что в России появление заработной платы есть признак уменьшения богатства и благосостояния. Это правило мы, русские, изучающие свой народ, можем проверить по всей России и потому, не рассуждая о богатстве всей Европы, можем и должны сказать, что для России, т.е. для большей массы русского народа, высота заработной платы не только не служит мерилом благосостояния, но одно появление заработной платы показывает упадок народного богатства. Очевидно, что нам нужно искать других оснований, чем те, которые существуют в Европе; а между тем европейская политическая экономия хочет предписывать нам свои законы. Для большей части русского населения деньги не составляют богатства, и удешевление предметов мануфактурной промышленности не увеличивает благосостояния. Вследствие этого железные дороги не приносят большей массе населения никакой пользы (прошу заметить, что я говорю о выгоде по понятиям самого народа, а не о тех выгодах, которые насильно хочет навязать прогресс цивилизации).

По понятиям русского народа, увеличение благосостояния состоит в равномерном разделении земель, в увеличении сил почвы, в увеличении скотоводства, в увеличении количества хлеба, а вследствие того в удешевлении его (прошу заметить, что ни один крестьянин не жалуется на дешевизну хлеба; только европейские политэкономы утешают его тем, что хлеб будет дороже и потому ему легче будет покупать предметы мануфактуры, — он этого не желает), в увеличении рабочих сил (никогда мужик не жалуется на то, что у него в селе слишком много народа), в увеличении лесов и пастбищ, в отсутствии городских соблазнов. Какие же из этих благ приносят крестьянину железные дороги? Они увеличивают соблазны. Они уничтожают леса, они отнимают работников, они поднимают цены хлеба, они уничтожают коннозаводство. Может быть, я ошибся, говоря о причинах, по которым дух народа всегда недоброжелательно относится к нововведениям железных дорог. Может быть, я упустил некоторые причины, но несомненный факт всегдашнего противодействия народного духа к введению железных дорог существует во всей своей силе. Народ примиряется с ними только в той мере, в которой, испытав соблазн железных дорог, он сам делается участником этой эксплуатации. Настоящий народ, т.е. народ прямо, непосредственно работающий и живущий плодотворно, народ преимущественно земледелец, $^{9}/_{10}$ всего народа, без которых бы немыслим был никакой прогресс, всегда враждебно относится к ним. Итак, верующие в прогресс, малая часть общества, говорят, что железные дороги есть увеличение благосостояния народа, бóльшая часть общества говорит, что это есть уменьшение его.

Такое противодействие прогрессу со стороны народа мы могли бы проверить и объяснить в каждом проявлении прогресса; но мы ограничимся приведенными примерами и постараемся ответить на

естественно представляющийся вопрос: нужно ли верить этому противодействию народа? Вы говорите, скажут нам, что недовольны железными дорогами мужики — земледельцы, проводящие жизнь на полатях в курной избе или за сохою, сами ковыряющие себе лапти и ткущие себе рубахи, никогда не читавшие ни одной книги, раз в две недели снимающие вшивую рубаху, по солнышку и по петухам узнающие время и не имеющие других потребностей, как лошадиная работа, спанье, еда и пьянство. «Это не люди, а животные, — скажут и подумают прогрессисты. — И потому мы считаем себя вправе не обращать внимания на их мнение и делать для них то самое, что мы нашли хорошим для себя». Такое мнение, ежели и не высказанное, всегда лежит в основании рассуждений прогрессистов; но я полагаю, что эти люди, называемые дикими, и целые поколения этих диких суть точно такие же люди и точно такое же человечество, как Пальмерстоны, Оттоны, Бонапарты. Я полагаю, что поколения работников носят в себе точно те же человеческие свойства, и в особенности свойства искать, где лучше, как рыба, где глубже, как и поколения лордов, баронов, профессоров, банкиров и т.д. В этой мысли подтверждается и мое личное, без сомнения, малозначащее убеждение, состоящее в том, что в поколениях работников лежит и больше силы, и больше сознания правды и добра, чем в поколениях баронов, банкиров и профессоров, и, главное, подтверждает меня в этой мысли то простое наблюдение, что работник точно так же саркастически и умно обсуживает барина и смеется над ним за то, что он не знает — что́ соха, что́ сволока, что́ гречиха, что́ крупа; когда сеять овес, когда гречу; как узнать, какой след; как узнать, тельна ли корова или нет, и за то, что барин живет всю жизнь, ничего не делая, и т.п. Точно так же, как обсуживает барин работника и подтрунивает над ним за то, что тот говорит табе и сабе, фитанец, плант и т.п., и за то, что он в праздник напивается, как животное, и не знает, как рассказать дорогу. То же наблюдение поражает меня, когда два человека, разойдясь между собой, совершенно искренно называют друг друга дураками и подлецами. Еще более поражает меня это наблюдение в столкновениях восточных народов с европейскими. Индийцы считают англичан варварами и злодеями, англичане — индийцев; японцы — европейцев; европейцы — японцев; даже самые прогрессивные народы — французы — считают немцев тупоголовыми; немцы считают французов безмозглыми. Из всех этих наблюдений я вывожу то умозаключение, что ежели прогрессисты считают народ не имеющим права обсуждать своего благосостояния, а народ считает прогрессистов людьми озабоченными корыстными личными видами, то из этих противоположных воззрений нельзя вывести справедливости ни той, ни другой стороны. И потому я должен склониться на сторону народа, на том основании, что, первое, народа больше, чем общества, и что потому должно предположить, что бо́льшая доля правды на стороне народа; второе, и главное, потому, что народ без общества

прогрессистов мог бы жить и удовлетворять всем своим человеческим потребностям, как-то трудиться, веселиться, любить, мыслить и творить художественные произведения («Илиады», русские песни). Прогрессисты же не могли бы существовать без народа.

Недавно мы прочли историю цивилизации Англии Бокля. Книга эта имела великий успех в Европе (это очень естественно) и огромный успех в литературном и ученом круге в России — и это для меня непонятно. Бокль анализирует законы цивилизации, и весьма занимательно. Но весь интерес этот потерян для меня и, кажется, для всех нас, русских, не имеющих никаких оснований предполагать: ни то, что мы, русские, должны, необходимо подлежать тому же закону движения цивилизации, которому подлежат и европейские народы; ни то, что движение вперед цивилизации, которому подлежат и европейские народы; ни то, что движение вперед цивилизации есть благо. Для нас, русских, необходимо доказать прежде и то и другое. Мы лично, например, считаем движение вперед цивилизации одним из величайших насильственных зол, которому подлежит известная часть человечества, и самое движение это не считаем неизбежным. Автор, так сильно восстающий против бездоказательных положений, сам не доказывает нам, почему весь интерес истории для него заключается в прогрессе цивилизации. Для нас же интерес этот заключается в прогрессе общего благосостояния. Прогресс же благосостояния, по нашим убеждениям, не только не вытекает из прогресса цивилизации, но большей частью противоположен ей. Ежели есть люди, которые думают противное, то это должно быть доказано. Доказательств же этих мы не находим ни в непосредственном наблюдении явлений жизни, ни на страницах историков, философов и публицистов. Мы видим, напротив, что эти люди и г. Марков в своих доводах против нас признают без всякого основания вопрос о тождестве общего благосостояния и цивилизации решенным. <...>

Вполне закономерно, что, проанализировав большое количество примеров, Л.Н.Толстой в конце статьи приходит фактически к тому же самому выводу: «...из этих противоположных воззрений нельзя вывести справедливости ни той, ни другой стороны». И далее он, попав в ситуацию недоказуемости, делает вывод, который нам привычен из практики многочисленных собраний, на которых все содержательные и глубинные вопросы решались голосованием (в силу отсутствия других культурных средств).

Лев Николаевич не рекомендует в этом случае другого, более совершенного способа. Он пишет: «И потому я должен склониться на сторону народа, на том основании, что, первое, народа больше, чем общества...»

Но это только поверхностное прочтение Толстого. Главное для него — значимость человека, группы людей, большинства. А на этом и основывается демократия и в понимании Толстого, да, пожалуй, и в нашем современном.

КОМУ У КОГО УЧИТЬСЯ ПИСАТЬ, КРЕСТЬЯНСКИМ РЕБЯТАМ У НАС ИЛИ НАМ У КРЕСТЬЯНСКИХ РЕБЯТ?

В 5-й книжке «Ясной Поляны», в отделе детских сочинений, напечатана по ошибке редакции «История о том, как мальчика напугали в Туле». Историйка эта сочинена не мальчиком, но составлена учителем из виденного им и рассказанного мальчикам сна. Некоторые из читателей, следящие за книжками «Ясной Поляны», выразили сомнение в том, что действительно ли повесть эта принадлежит ученику. Я спешу извиниться перед читателем в этой неосмотрительности и при этом случае заметить, как невозможны подделки в этом роде. Повесть эта узнана не потому, что она лучше, а потому, что она хуже, несравненно хуже *всех* детских сочинений. Все остальные повести принадлежат самим детям. Две из них: «Ложкой кормит, а стеблем глаз колет» и «Солдаткино житье», печатаемые в этой книжке, составились следующим образом.

Главное искусство учителя при изучении языка и главное упражнение с этой целью в руководстве детей к сочинениям состоит в задавании тем, и не столько в задавании, сколько в предоставлении большого выбора, в указании размера сочинения, в показании первоначальных приемов. Многие умные и талантливые ученики писали пустяки, писали «Пожар загорелся, стали таскать, а я вышел на улицу», — и ничего не выходило, несмотря на то что сюжет сочинения был богатый и что описываемое оставило глубокое впечатление на ребенке. Они не понимали главного: зачем писать и что́ хорошего в том, чтоб написать? Не понимали искусства — красоты выражения жизни в слове и увлекательности этого искусства. Я, как уже писал во 2-м номере, пробовал много различных приемов задавания сочинений. Я задавал, смотря по наклонностям, точные, художественные, трогательные, смешные, эпические темы сочинений — дело не шло. Вот как я нечаянно попал на настоящий прием.

Давно уже чтение сборника пословиц Снегирева[1] составляет для меня одно из любимых — не занятий, но наслаждений. На каждую пословицу мне представляются лица из народа и их столкновения в смысле пословицы. В числе неосуществимых мечтаний мне всегда представлялся ряд не то повестей, не то картин, написанных на

пословицы. Один раз, прошлой зимой, я зачитался после обеда книгой Снегирева и с книгой же пришел в школу. Был класс русского языка.

— Ну-ка, напишите кто на пословицу, — сказал я.

Лучшие ученики — Федька, Семка и другие навострили уши.

— Как на пословицу, что такое? скажите нам, — посыпались вопросы.

Открылась пословица *Ложкой кормит, стеблем глаз колет.*

— Вот, вообрази себе, — сказал я, — что мужик взял к себе какого-нибудь нищего, а потом за свое добро его попрекать стал, и выйдет к тому, что «ложкой кормит, стеблем глаз колет».

— Да ее как напишешь? — сказал Федька, и все другие, навострившие было уши, вдруг отшатнулись, убедившись, что это дело не по их силам, и принялись за свои прежде начатые работы.

— Ты сам напиши, — сказал мне кто-то.

Все были заняты делом; я взял перо и чернильницу и стал писать.

— Ну, — сказал я, — кто лучше напишет, и я с вами.

Я начал повесть, напечатанную в 4-й книжке «Ясной Поляны», и написал первую страницу. Всякий непредубежденный человек, имеющий чувство художественности и народности, прочтя эту первую, писанную мною, и следующие страницы повести, писанные самими учениками, отличит эту страницу от других, как муху в молоке: так она фальшива, искусственна и написана таким плохим языком. Надо заметить еще, что в первоначальном виде она была еще уродливее и много исправлена благодаря указанию учеников.

Федька из-за своей тетрадки все поглядывал на меня и, встретившись со мной глазами, улыбаясь, подмигивал и говорил: «Пиши, пиши, я те задам». Его, видимо, занимало, как большой тоже сочиняет. Кончив свое сочинение хуже и скорее обыкновенного, он влез на спинку моего кресла и стал читать из-за плеча. Я не мог уже продолжать; другие подошли к нам, и я прочел им вслух написанное. Им не понравилось, никто не похвалил. 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. Суждения их были большей частью одинаковы и верны как в самой постройке повести, так и в самых подробностях и в характеристиках лиц. Все почти принимали участие в сочинительстве; но с самого начала в особенности резко выделились положительный Семка — резкой художественностью описания и Федька — верностью поэтических представлений и в особенности

пылкостью и поспешностью воображения. Требования их были до такой степени неслучайны и определенны, что не раз я начинал с ними спорить и должен был уступать. У меня крепко сидели в голове требования правильности постройки и верности отношения мысли пословицы к повести; у них, напротив, были только требования художественной правды. 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». — «Добрый, но упрямый?» — сказал я. «Да, — сказал Федька: уж он не станет бабы слушать». 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. Единственный упрек, который можно было ему сделать, был тот, что подробности эти обрисовывали только минуту настоящего, без связи к общему чувству повести. Я не успевал записывать и только просил их подождать и не забывать сказанного. Семка, казалось, видел и описывал находящееся перед его глазами: закоченелые, замерзлые лапти и грязь, которая стекла с них, когда они растаяли, и сухари, в которые они превратились, когда баба бросила их в печку; Федька, напротив, видел только те подробности, которые вызывали в нем то чувство, с которым он смотрел на известное лицо. Федька видел снег, засыпавшийся старику за онучи, чувство сожаления, с которым мужик сказал: «Господи, как он шел!» (Федька даже в лицах представил, как это сказал мужик, размахнувши руками и покачавши головою.) 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.

Он забегал вперед, говорил о том, как будут кормить старика, как он упадет ночью, как потом будет в поле учить грамоте мальчика, так что я должен был просить его не торопиться и не забывать того, что́ он сказал. Глаза у него блестели почти слезами; черные, худенькие ручонки судорожно корчились; он сердился на меня и беспрестанно понукал. «Написал, написал?» — все спрашивал он меня. Он деспотически-сердито обращался со всеми другими, ему

хотелось говорить только одному — и не говорить, как рассказывают, а говорить, как пишут, т. е. художественно запечатлевать словом образы чувства; он не позволял, например, перестанавливать слов, скажет: *у меня на ногах раны*, то уже не позволяет сказать: *у меня раны на ногах*. Размягченная и раздраженная его в это время душа чувством жалости, т. е. любви, облекала 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, что́ 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. Я предложил, например, описать наружность мужика — он не согласился; но на предложение описать то, что́ думал мужик, когда жена бегала к куму, ему тотчас же представился оборот мысли: «Эх, напалась бы ты на Савоську-покойника, тот бы те космы-то повыдергал!» И он сказал это таким усталым и спокойно привычно-серьезным и вместе добродушным тоном, облокотив голову на руку, что ребята покатились со смеху. Главное свойство во всяком искусстве — чувство меры было развито в нем необычайно. Его коробило от всякой лишней черты, подсказываемой кем-нибудь из мальчиков. Он так деспотически и с правом на этот деспотизм распоряжался постройкой повести, что скоро мальчики ушли домой и остался он только с Семкой, который не уступал ему, хотя я и работал в другом роде.

Мы работали с 7 до 11 часов; они не чувствовали ни голода, ни усталости и еще рассердились на меня, когда я перестал писать; взялись сами писать по переменкам, но скоро бросили: дело не пошло. Тут только Федька спросил у меня, как меня звать. Мы засмеялись, что он не знает. «Я знаю, — сказал он, — как вас звать, да двор-то ваш как зовут? Вот у нас Фоканычевы, Зябревы, Ермилины». Я сказал ему. «А печатывать будем?» — спросил он. «Да!» — «Так и напечатывать надо: сочинение Макарова, Морозова и Толстова». Он долго был в волнении и не мог заснуть, и я не могу передать того чувства волнения, радости, страха и почти раскаяния, которые я испытывал в продолжение этого вечера. 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 вы-

зывало новые требования, целый мир желаний, не соответственный среде, в которой жили ученики, как мне казалось в первую минуту. Ошибиться нельзя было. Это была не случайность, но сознательное творчество. Я прошу читателя прочесть первую главу повести и заметить то богатство рассыпанных в ней черт истинного творческого таланта; например, черта, что баба со злобой жалуется куму на мужа, и, несмотря на то, эта баба, к которой автор имеет явное несочувствие, плачет, когда кум напоминает ей о разорении дома. Для сочинителя, пишущего одним умом и воспоминанием, сварливая баба представляет только противоположность мужика: она из одного желания досадить мужу должна бы была приглашать кума; но у Федьки художественное чувство захватывает и бабу — и она тоже плачет, боится и страдает, она в его глазах не виновата. Вслед затем побочная черта, что кум надел бабью шубенку, я помню, до такой степени поразила меня, что я спросил: почему же именно бабью шубенку? Никто из нас не наводил Федьку на мысль о том, чтобы сказать, что кум надел на себя шубу. Он сказал: «Так, похоже». Когда я спросил, можно ли было сказать, что он надел мужскую шубу, он сказал: «Нет, лучше бабью». И в самом деле, черта эта необыкновенна. Сразу не догадаешься, почему именно бабью шубенку, а вместе с тем чувствуешь, что это превосходно и что иначе быть не может. Каждое художественное слово, принадлежит ли оно Гёте или Федьке, тем-то и отличается от нехудожественного, что вызывает бесчисленное множество мыслей, представлений и объяснений. Кум в бабьей шубенке невольно представляется вам тщедушным, узкогрудым мужиком, каков он, очевидно, и должен быть. Бабья шубенка, валявшаяся на лавке и первая попавшаяся ему под руку, представляет вам еще и весь зимний и вечерний быт мужика. Вам невольно представляются по случаю шубенки и позднее время, во время которого мужик сидит при лучине, раздевшись, и бабы, которые входили и выходили за водой и убирать скотину, и вся эта внешняя безурядица крестьянского житья, где ни один человек не имеет ясно определенной одежды и ни одна вещь своего определенного места. Одним этим словом: «надел бабью шубенку» отпечатан весь характер среды, в которой происходит действие, и слово это сказано не случайно, а сознательно. Помню я еще живо, как возникли в его изображении слова, сказанные мужиком при том, как он нашел бумагу и не мог прочесть ее: «Вот знал бы мой Сережа грамоте, он бы живо подскочил, вырвал бы из моих рук бумагу, все бы прочел и рассказал бы мне, кто такой этот старик есть». Так и видится это отношение рабочего человека к книге, которую он держит в своих загорелых руках; весь этот добрый человек с патриархальными, набожными наклонностями так и восстает перед вами. Вы чувствуете, что автор глубоко полюбил и потому понял всего его для того, что вложить ему вслед за этим отступление о том, что нынче какие времена пришли — того и гляди, ни за что душу загубят. Мысль сна была подана мною, но

сделать козла с ранами на ногах была Федькина мысль, и он в особенности обрадовался ей. А размышление мужика в то время, как у него засвербела спина, а картина тишины ночи — все это до такой степени не случайно, во всех этих чертах чувствуется такая сознательная сила художника!.. Помню я еще, что во время засыпания мужика я предложил заставить думать его о будущности сына и о будущих отношениях сына со стариком, что старик выучит Сережку грамоте, и т. д. Федька поморщился, сказал: «Да, да, хорошо», но видно было, что предложение это ему не понравилось, и он два раза забывал его. Чувство меры было в нем так сильно, как ни у одного из известных мне писателей, то самое чувство меры, которое огромным трудом и изучением приобретают редкие художники, во всей его первобытной силе жило в его неиспорченной детской душе.

Я оставил урок, потому что был слишком взволнован.

«Что с вами, отчего вы так бледны, вы верно нездоровы?» — спросил меня мой товарищ. Действительно, я два-три раза в жизни испытывал столь сильное впечатление, как в этот вечер, и долго не мог дать себе отчета в том, что́ я испытывал. Мне смутно казалось, что я преступно подсмотрел в стеклянный улей работу пчел, закрытую для взора смертного; мне казалось, что я развратил чистую, первобытную душу крестьянского ребенка. Я смутно чувствовал в себе раскаяние в каком-то святотатстве. Мне вспоминались дети, которых праздные и развратные старики заставляют ломаться и представлять сладострастные картины для разжигания своего усталого, истасканного воображения, и вместе с тем мне было радостно, как радостно должно быть человеку, увидавшему то, чего никто не видал прежде его.

Я долго не мог дать себе отчета в том впечатлении, которое я испытал, хотя и чувствовал, что это впечатление было из тех, которые в зрелых летах воспитывают, возводят на новую ступень жизни и заставляют отрекаться от старого и вполне предаваться новому. На другой день я еще не верил тому, что́ испытал вчера. Мне казалось столь странным, что крестьянский, полуграмотный мальчик вдруг проявляет такую сознательную силу художника, какой, на всей своей необъятной высоте развития, не может достичь Гёте. 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 счастливую минуту раздражения — в состоянии следить за ними и понимать их. Мне это казалось так странным, что я не верил тому, что́ было вчера.

На другой день вечером мы принялись за продолжение повести. Когда я спросил у Федьки, обдумал ли он продолжение и как, он, не отвечая, замахал руками и сказал только: «Уж знаю, знаю! Кто

писать будет?» Мы стали продолжать, и опять со стороны ребят то же чувство художественной правды, меры и увлечения.

В половине урока я был принужден оставить их. Они продолжали без меня и написали две страницы так же хорошо, прочувствованно и верно, как и первые. Страницы эти были только несколько беднее подробностями, и подробности эти были иногда не совсем ловко расположены, были раза два и повторения. Все это, очевидно, происходило оттого, что механизм писания затруднял их. На третий день было то же самое. Во время этих уроков часто приставали другие мальчики и, зная тон и содержание повести, часто подсказывали и прибавляли свои верные черты. Семка отставал и приставал. Один Федька от начала и до конца вел повесть и цензировал все предлагаемые изменения. Не могло уже быть сомнения и мысли, что успех этот есть дело случая: нам, очевидно, удалось попасть на тот прием, который был естественнее и возбудительнее всех прежних. Но все это было слишком необыкновенно, и я не верил тому, что́ совершалось перед глазами. Как будто надобно было еще особенному случаю уничтожить все мои сомнения. Я должен был уехать на несколько дней, и повесть оставалась недописанной. Рукопись, три большие листа, кругом исписанные, оставалась в комнате учителя, которому я показывал ее. Еще перед моим отъездом, во время моего сочинительства, прибывший новый ученик показал нашим ребятам искусство делать хлопушки из бумаги, и на всю школу, как это обыкновенно бывает, нашел период хлопушек, заменивший период снежков, заменивший, в свою очередь, период вырезывания палочек. Период хлопушек продолжался во время моего отсутствия. Семка и Федька, состоявшие в числе певчих, приходили в комнату учителя спеваться и проводили здесь целые вечера, а иногда и ночи. Между и во время пения, разумеется, хлопушки делали свое дело, и всевозможные бумаги, попадавшиеся в руки, превращались в хлопушки. Учитель ушел ужинать, забывши сказать, что бумаги на столе нужные, и рукопись сочинения Макарова, Морозова и Толстова превратилась в хлопушки. На другой день, перед уроком, хлопанье до такой степени надоело самим ученикам, что последовало всеобщее гонение на хлопушки от них же самих: с криком и визгом хлопушки все были отобраны и с торжеством всунуты в топившуюся печку. Период хлопушек кончился, но с ним погибла и наша рукопись. Никогда никакая потеря не была для меня так тяжела, как потеря этих трех исписанных листов; я был в отчаянии. Махнув на все рукой, я хотел начинать новую повесть, но не мог забыть потери и невольно всякую минуту пилил упреками и учителя, и делателей хлопушек. (Не могу не заметить при этом случае, что только вследствие внешнего беспорядка и полной свободы учеников, над которой так мило подтрунивают гг. Марков в «Русском вестнике» и Глебов в журнале «Воспитание» № 4, я без малейшего труда, угроз или хитростей узнал все подробности сложной истории превращения рукописи в хлопушки

и сожжения их.) Семка и Федька видели, что я огорчен, видимо, не понимали чем, хотя и соболезновали. Федька робко предложил мне, наконец, что они вновь напишут такую же. «Одни? — сказал я. — Я уж помогать не стану». — «Мы с Семкой ночевать останемся», — сказал Федька. И действительно, после урока они пришли в 9-м часу в дом, заперлись на ключ в кабинете, что́ мне доставляло немало удовольствия, посмеялись, затихли, и до 12-го часа, подходя к двери, я слышал только, как они тихим голосом переговаривались между собой и скрипели пером. Один раз только они заспорили о том, что́ было прежде, и пришли ко мне судиться: прежде ли он искал сумочку, чем баба пошла к куму, или после. Я сказал им, что это все равно. В 12-м часу я к ним постучался и вошел. Федька, в новой белой шубке с черною опушкою, сидел глубоко в кресле, перекинув ногу на ногу и облокотившись своей волосатой головкой на руку и играя ножницами в другой руке. Большие, черные глаза его, блестя неестественным, но серьезным, взрослым блеском, всматривались куда-то вдаль; неправильные губы, сложенные так, как будто он сбирался свистать, видимо, сдерживали слово, которое он, отчеканенное в воображении, хотел высказать. Семка, стоя перед большим письменным столом, с большой белой заплаткой овчины на спине (в деревне только что были портные), с распущенным кушаком, с лохмаченной головой, писал кривые линейки, беспрестанно тыкая пером в чернильницу. Я взбудоражил волоса Семке, и толстое скуластое лицо его с спутанными волосами, когда он недоумевающими и заспанными глазами с испугом оглянулся на меня, было так смешно, что я захохотал, но дети не рассмеялись. Федька, не изменяя выражения лица, тронул за рукав Семку, чтобы он продолжал писать: «Погоди, — сказал он мне, — сейчас» (Федька говорит мне «ты» тогда, когда бывает увлечен и взволнован), и он продиктовал еще что-то. Я отнял у них тетрадь, и через пять минут, когда они, усевшись около шкапчика, оплетали картофель с квасом и, глядя на чудные для них серебряные ложки, заливались, сами не зная чему, звонким детским смехом; старушка, слушая их сверху, не зная чему, тоже смеялась. «Ты что завалился? — говорил Семка. — Сиди прямо, а то набок наешься». И, снимая шубы и укладываясь под письменным столом спать, они не переставали заливаться детским, мужицким, здоровым, прелестным хохотом. Я прочел то, что они написали. Это был новый вариант того же. Некоторые вещи были пропущены, некоторые новые художественные красоты прибавлены. И опять то же чувство красоты, правды, меры. Впоследствии найден был один лист из потерянной рукописи. В напечатанной повести я, вспоминая по найденному листу, соединил оба варианта. Писание этой повести происходило ранней весной, перед окончанием нашего учебного года. Я по некоторым обстоятельствам не мог успеть делать новых опытов. На пословицы написана была двумя самыми посредственными по способностям и самыми испорченными (потому что дворовые) мальчиками только

одна повесть: «Кто празднику рад, тот до свету пьян», напечатанная в 3-м номере. Те же явления повторялись и с этими мальчиками, и с этою повестью, как и с Семкой и Федькой и первой повестью, только с различием степени таланта и степени увлечения и содействия с моей стороны.

Летом у нас не учатся, не учились и не будут учиться. Причине, почему учение летом невозможно в нашей школе, мы посвятим отдельную статью.

Одну часть лета Федька и другие мальчики жили со мною. Накупавшись, наигравшись, они вздумали позаняться. Я предложил им писать сочинение и рассказал несколько тем. Я рассказал весьма занимательную историю воровства денег, историю одного убийства, историю чудесного обращения молокана в православие и еще в форме автобиографии предложил написать историю мальчика, у которого бедного и распутного отца отдали в солдаты и к которому отец возвращается из солдатства исправленным и хорошим человеком. Я сказал: «Я бы написал так. Помню я, когда я был маленьким, что у меня была мать, отец и еще какие-нибудь родные, и какие они были. Потом написал бы, как помню, что отец мой гулял, мать все плакала, и он ее бил; потом, как отдали его в солдаты, как она выла, как мы еще хуже жить стали, как отец пришел назад, и я будто бы его не узнал, а он спрашивает, жива ли там Матрена, — это про свою жену — и как потом обрадовались и хорошо стали жить». Вот все, что я сказал сначала. Федьке чрезвычайно понравилась эта тема. Он сейчас же схватил перо, бумагу и стал писать. Во время писания я навел его только на мысль о сестре и на мысль о смерти матери. Остальное все он писал сам и даже не показывал мне, кроме первой главы, до тех пор пока все было кончено. Когда он показал мне первую главу и я начал ее читать, я чувствовал, что он находится в сильном волнении и, сдерживая дыхание, смотрит то на рукопись, следя за моим чтением, то на мое лицо, желая угадать на нем выражение одобрения или неодобрения. Когда я ему сказал, что это очень хорошо, он весь вспыхнул, но ничего не сказал мне и раздраженно тихим шагом дошел с тетрадью до столика, уложил ее и медленно вышел на двор. На дворе он был бешено резв с ребятами в этот день и, когда глаза наши встречались, смотрел на меня такими благодарными, ласковыми глазами. Через день он уже забыл о том, что́ написал. Я только придумал заглавие, разделил на главы и кое-где поправил ошибки, сделанные им только по неосмотрительности. Эта повесть в своем первоначальном виде печатается в книжке под заглавием «Солдаткино житье».

Я не говорю о первой главе, хотя в ней есть свои неподражаемые красоты и хотя беспечный Гордей в ней представляется чрезвычайно верно и живо — Гордей, который как будто стыдится признаться в своем раскаянии и считает приличным только попросить сходку о сыне, — несмотря на это, глава эта несравненно слабее

всех последующих. И виноват в этом один я, который не мог удержаться при писании этой главы, не мог удержаться, чтобы не подсказывать ему и не рассказывать, как бы написал я. Ежели есть некоторая пошлость приема при вступлении, в описании лиц и жилища, то виноват в этом единственно я. Ежели бы я его оставил одного, то, уверен, он описал бы то же самое во время действия незаметно, художественнее, без принятой у нас и ставшей невозможной манерой описаний, логично расположенных: сначала описания действующих лиц, даже их биографии, потом описания местности и среды, и потом уже начинается действие. И странное дело, все эти описания, иногда на десятках страниц, меньше знакомят читателя с лицами, чем небрежно брошенная художественная черта во время уже начатого действия между вовсе не описанными лицами. Так, в этой первой главе одно слово Гордея: «мне того и нужно», когда он, махнув рукой, примиряется со своей долей быть солдатом и только просит сходку не оставить его сына, — это слово более знакомит читателя с лицом, чем несколько раз повторенное и навязанное мною описание его одежды, фигуры и привычки ходить в кабак. Точно то же впечатление производит и слово старухи, всегда бранившей сына, когда она во время горя говорит с завистью невестке: «Будет тебе, Матрена! Что же делать, видно так Богу угодно! Ведь ты еще молода, может, Бог тебе приведет и увидать. А мои какие лета... я всё больна... того и гляди — умру».

Во второй главе еще заметно мое влияние пошлости и испорченности, но опять глубоко художественные черты в описании картин и смерти мальчика выкупают все дело. Я подсказал, что у мальчика были тоненькие ножки, я подсказал сентиментальную подробность о дяде Нефеде, который делает гробок; но жалобы матери, выраженные одним словом: «Господи, когда эта кабала умрет!» — представляют читателю всю сущность положения; и вслед за тем эта ночь, во время которой старший братишка разбужен слезами матери, и ответ ее на вопрос бабушки: что с нею? — простым словом: «у меня сын помер», — и эта бабушка, встающая и зажигающая огонь и обмывающая маленькое тело, — все это его собственное; все это так сжато, так просто и так сильно — ни одного слова нельзя выкинуть, ни одного изменить или прибавить. Всего пять строк, и в этих-то пяти строках нарисована для читателя вся картина этой грустной ночи, и картина, отражавшаяся в воображении 6—7-летнего мальчика: «В полночь мать что-то заплакала. Встала бабушка и говорит: что ты. Христос с тобою? Мать говорит: у меня сын помер. Бабушка зажгла огонь, обмыла мальчика, надела рубашку, *подпоясала* и положила под святые. Когда рассвело...» Вам видится и самый мальчик, разбуженный знакомым плачем матери, спросонок из-под кафтана, где-нибудь на полатях, испуганными блестящими глазами следящий за тем, что делается в избе; вам видится и эта изнуренная страдалица-солдатка, за день перед этим говорившая: «скоро ли эта кабала умрет», раскаивающаяся и уби-

тая мыслью о смерти этой кабалы до такой степени, что она только говорит: «у меня сын помер», не знает, что́ ей делать, и зовет на помощь старуху; вам видится и эта усталая от страдания жизни старуха, сгорбленная, худая и с костлявыми членами, которая привычными рабочими руками неторопливо, спокойно берется за дело: зажигает лучину, приносит воды и обмывает мальчика, кладет все в свое место и обмытого, подпоясанного мальчика под святые. И видятся вам эти святые, вся эта ночь без сна до рассвета, как будто вы сами ее пережили, как пережил ее мальчик, глядевший из-под кафтана, со всеми подробностями возникает эта ночь и остается в вашем воображении.

В третьей главе уже меньше моего влияния. Вся личность няньки принадлежит ему. Еще в первой главе он одной чертой охарактеризовал отношения няньки к семейству: «Она работала в свою долю на наряды, замуж собиралась». И одна эта черта рисует уже всю девку, не могущую принимать и действительно не принимающую участия в радостях и горестях семейства. У ней свой законный интерес, своя единственная цель, поставленная ей провидением, — будущее замужество, своя будущая семья. Наш брат сочинитель, в особенности такой, который желает поучать народ, представляя ему примеры нравственности, достойные подражания, непременно отнесся бы к няньке с вопросом об ее участии в общей нужде и горе семейства. Он сделал бы ее или постыдным примером равнодушия, или образцом любви и самопожертвования, и была бы мысль, а не было бы живого лица няньки. Только человек, глубоко изучивший и узнавший жизнь, мог бы понять, что для няньки вопрос о горе семейства и солдатстве отца есть законно второстепенный вопрос: у нее есть замужество. И это самое в простоте своей души видит художник, хотя и ребенок. Ежели бы мы описали няньку самой трогательной, самоотверженной девицей, мы бы ее вовсе не могли себе представить и не любили бы, как теперь ее любим. Теперь же мне так мила и жива эта толстощекая, румяная девочка, бегающая вечерком на хороводы в купленных на заработанные деньги котах и кумачном платке, любящая свою семью, хотя и тяготящаяся той бедностью и мрачностью, которая составляет такую противоположность ее душевному настроению. Я чувствую, что она добрая девочка уже потому, что мать никогда на нее не жаловалась и не имела от нее горя. Я, напротив, чувствую, что она одна со своими заботами о нарядах, отрывками напеваемых песен и рассказами о деревенских сплетнях, принесенными с летней работы или с зимней улицы, в грустное время одиночества солдатки служила представительницей веселья, молодости и надежды. Недаром он говорит, что только и было радости, как няньку замуж отдавали, недаром с такой любовью и подробностью описывает веселье свадьбы; недаром после свадьбы заставляет мать сказать: «Теперь мы разорились до конца». Видно, что, отдав няньку, они потеряли ту радость и веселье, которые она вносила в их дом. Все это описание

свадьбы необыкновенно хорошо. Тут есть подробности, перед которыми невольно приходишь в недоумение и, вспоминая, что это писал 11-летний мальчик, спрашиваешь себя: неужели это не нечаянно? Так видишь из-за этого сжатого и сильного описания 7-летнего мальчика, не выше стола, с умными и внимательными глазками, на которого никто не обращает внимания, но который все помнит и замечает. Когда ему захотелось хлебца, например, он не сказал, что попросил у матери, а сказал, что *нагнул* мать. И это сказано не нечаянно, а сказано потому, что помнится ему отношение в то время роста его к матери и помнятся его, робкие при других и близкие один на один, отношения к матери. Другое из множества наблюдений, которые он мог сделать во время обряда свадьбы, он запомнил и записал именно то, которое для него и для каждого из нас рисует весь характер этих обрядов. Когда сказали, что *горько*, нянька взяла Кондрашку *за уши* и стала целоваться. Потом смерть бабушки, воспоминание ее о сыне перед смертью и особенный характер горести матери — все это так твердо и сжато, и все это его собственное.

О возвращении отца я более всего ему говорил, когда задавал тему повести. Мне нравилась эта сцена, и я сентиментально-пошло рассказал, но именно сцена эта ему тоже очень понравилась, и он просил меня: «Ничего не говорите, я сам знаю, знаю», — говорил он мне и начал писать, и с этого же места дописал всю повесть в один присест. Мне очень интересно будет знать мнение других ценителей, но я считаю долгом откровенно высказать свое мнение. Ничего подобного этим страницам я не встречал в русской литературе. Во всей этой встрече нет ни одного намека на то, что это было трогательно, рассказано только, как было дело; но рассказано из всего, что было, именно только то, что́ необходимо для того, чтобы читатель понял положение всех лиц. Солдат в своем доме сказал только три слова. Сначала он еще крепился и сказал: *«Здравствуйте»*. Когда он начал забывать взятую на себя роль, он сказал: *«Что-йто у вас семьи только?»* И все было высказано словами: *«Где ж моя матушка?»* Какие все простые и естественные слова, и никто из лиц не забыт! Мальчик был рад и поплакал даже; но он ребенок, и потому он тут же, несмотря на то что отец плакал, все рассматривал у него сумочку и в карманах. Не забыта и нянька. Так и видишь эту румяную бабенку, которая в котах при народе застенчиво вошла в избу и, ничего не сказавши, поцеловала отца. Так и видишь растерявшегося и счастливого солдата, который подряд целуется со всеми, сам не зная с кем, и который, узнав, что молодая бабенка его дочь, вновь подзывает ее к себе и целует уже не просто как всякую молодую бабочку, а целует как дочь, которую он оставил когда-то, как будто не жалея.

Отец исправился. Сколько бы мы наговорили фальшивых и неловких фраз по этому случаю! А Федька просто рассказал, как нянька принесла вино, а он не стал пить. И вы видите и бабу, которая,

достав из сумочки последние 23 копейки, запыхавшись, в сенях шепотом посылала молодую бабенку за вином и пересыпала ей в горсть медные деньги. Вы видите эту молодую бабенку, которая, подобрав на руку занавеску, с полуштофом в руке, постукивая котами и размахивая за спиною локтями, с полуштофом в руке бежала к кабаку. Вы видите, как она, зардевшись, вошла в избу, достала из-под занавески полуштоф, как мать самодовольно и весело поставила его на стол и как солдатке обидно и весело стало, что муж ее не стал пить. И видите — ежели он не стал пить в такую минуту, то он уже точно исправился. Вы чувствуете, как совсем другие люди стали все члены семейства. «Отец мой помолился Богу и сел за стол. Я сел возле него рядом, нянька села на подоконнике, а мать стояла у стола и глядела на отца и говорит: вишь ты помолодел — у тебя бороды нет. Все засмеялись».

И только когда все ушли, начались настоящие семейные разговоры. Тут только открывается, что солдат разбогател и разбогател самым простым и естественным образом, точно так же, как богатеют почти все люди на свете, т. е. чужие, казенные, общие деньги вследствие счастливой случайности остались у него. Некоторые из читателей повести замечали в ней, что подробность эта безнравственна и что понятие казны как дойной коровы надо искоренять, а не утверждать в народе. Для меня же черта эта, не говоря уже о ее художественной правде, в особенности дорога. Ведь казенные деньги всегда остаются — отчего же и не остаться им когда-нибудь и у бездомного солдата Гордея! Во взгляде на честность народа и высшего класса часто встречается совершенная противоположность. Требования народа в особенности серьезны и строги в отношении честности в самых близких отношениях, например в отношении к семье, к деревне, к миру. В отношении к посторонним — с публикой, с государством, в особенности с иностранцем, с казною, для них смутно представляется приложимость общих правил честности. Мужик, который никогда не солжет своему брату, перенесет всевозможные лишения для своей семьи, который лишней и незаслуженной копейки не возьмет у своего односельца или соседа, тот же мужик обдерет, как липку, иностранца или горожанина, на каждом слове солжет дворянину или чиновнику; будь он солдатом — без малейшего угрызения совести заколет пленного француза и, попадись ему казенные деньги, сочтет преступлением в отношении своей семьи не воспользоваться ими. В высшем классе бывает, напротив, совершенно противное. Наш брат скорее обманет жену, брата, купца, с которым десятки лет имеет дело, своих дворовых, крестьян, соседа, и тот же самый человек за границей снедаем постоянным страхом, как бы нечаянно не обмануть кого, и все просит указать ему, кому еще нужно отдать деньги. Тот же наш брат обдерет на шампанское и перчатки свою роту и полк и будет рассыпаться в любезностях перед пленным французом. Тот же самый человек в отношении казны считает величайшим преступлением восполь-

зоваться, когда он без денег (считает только), но большей частью при случае не устоит в борьбе и сделает то, что сам считает подлостью. Я не говорю, что́ лучше, я говорю только, как, мне кажется, оно есть. Замечу только, что честность не есть убеждение, что выражение «честные убеждения» есть бессмыслица. Честность есть нравственная привычка; чтобы приобрести ее, нельзя идти иным путем, как начинать с ближайших отношений. Выражение «честные убеждения», по-моему, совершенно бессмысленно: есть честные привычки, а нет честных убеждений.

Слова «честные убеждения» только фраза; вследствие того-то эти мнимые честные убеждения, относящиеся до самых отдаленных жизненных условий — казны, государства, Европы, человечества — и не основанные на привычках честности, не воспитанные на самых ближайших житейских отношениях, оттого-то эти честные убеждения, или, вернее, фразы честности, оказываются несостоятельными в отношении к жизни.

Возвращаюсь к повести. Кажущееся в первую минуту безнравственным появление взятых у казны денег, по нашему мнению, напротив, имеет самый милый, трогательный характер. Как часто литератор нашего круга, в простоте своей души, желая выставить героя своего идеалом честности, показывает нам всю грязную и развратную внутренность своего воображения. Здесь, наоборот, автору нужно осчастливить своего героя; для счастья ему и достаточно было бы возвращения в семью, но надо было уничтожить бедность, столько лет тяготевшую над семьею; откуда же ему было взять богатство? Из безличной казны. Ежели дать богатство, то надо у кого-нибудь взять его — законнее, разумнее нельзя было бы найти его.

В самой сцене объявления этих денег есть крошечная подробность, одно слово, которое всякий раз, когда я читаю, как будто вновь поражает меня. Оно освещает всю картину, обрисовывает все лица и их отношения и только одно слово, и слово неправильно употребленное, синтаксически неверное, — это слово *заторопилась*. Учитель синтаксиса должен сказать, что это неправильно. *Заторопилась* требует дополнительного заторопилась, что́ сделать? — должен спросить учитель. А тут просто сказано: мать взяла деньги и заторопилась, понесла их хоронить — и это прелестно. Желал бы я сказать такое слово и желал бы, чтобы учителя, обучающие языку, сказали или написали такое предложение: «Когда мы пообедали, нянька поцеловала еще отца и ушла домой. Потом отец стал перебирать в сумочке, а мы стали с матерью смотреть. Вот мать увидела там книжку и говорит: «Ай выучился грамоте?» Отец говорит: «Выучился». Потом отец вынул большой узел и подал матери. Мать говорит: «Что это?» Отец говорит: «Деньги». Мать обрадовалась и заторопилась, понесла их хоронить. Потом мать пришла и говорит: «Где это ты взял?» Отец говорит: «Я был унтер-офицером, и у меня были казенные деньги; я раздавал солдатам, и у меня остались, я их

прибрал». Мать моя так была рада и бегала как бешеная. День уже прошел, наступил вечер. Зажгли огонь. Взял мой отец книжку и начал читать. Я сел около него и слушал, а мать светила лучинку. И долго отец читал книжку. Потом легли спать. Я лег на задней лавке с отцом, а мать у нас легла в ногах, и долго они разговаривали, почти до полуночи. Потом уснули».

Опять чуть заметная, нисколько не поражающая вас, но оставляющая глубокое впечатление подробность о том, как они легли спать: отец лег с сыном, мать легла в ногах, и долго они не могли наговориться. Как тепло прижался, я думаю, сын к груди отца и как чудно и отрадно было ему, засыпая и впросонках, все слушать эти два голоса, из которых один так давно он не слышал. Казалось бы, все кончено: отец возвратился, бедности нет уже. Но Федька не удовлетворился этим (слишком живо, видно, засели ему в воображении эти воображаемые люди), ему нужно еще было живо вообразить себе картину изменившегося их житья, представить себе ясно, что теперь уж эта баба не одинокая, горемычная солдатка с малыми ребятами, а что есть в доме сильный мужчина, который снимет с усталых плеч жены все бремя надавившего горя и бедности и самостоятельно, твердо и весело поведет новую жизнь. И для этого он рисует вам только одну сцену: как шарбатым топором здоровый солдат нарубил дров и принес в избу. Вы видите, как востроглазый мальчишка, привыкший к кряхтенью слабосильной матери и бабушки, с удивлением, уважением и гордостью любовался на мускулистые засученные руки отца, на энергичные взмахи топора, совпадавшие с грудным вздохом мужского труда, и на плаху, которая, как лучина, щепалась под шарбатым топором. Вы посмотрели на это и совершенно успокаиваетесь насчет будущего житья солдатки. Теперь она уже не пропадет, сердечная, думаю я.

«Поутру мать встала, подошла к отцу и говорит: «Гордей! Вставай, нужно дров, топить печь». Батя поднялся, обулся, надел шапку и говорит: « Топор есть?» Мать говорит: «Есть шарбатый, — пожалуй, и не отрубит». Отец мой взял топор обеими руками крепко, подошел к плахе, поставил ее стоючи и ударил изо всех сил и расколол плаху; наколол дров и перетаскал в избу. Мать стала топить избу, истопила, и хорошо рассвело».

Но художнику и этого мало. Ему хочется показать вам и другую сторону их жизни, поэзию веселой семейной жизни, и он рисует вам следующую картину:

«Когда хорошо рассвело, отец мой говорит: «Матрена!» Мать подошла и говорит: «Ну, что?» Отец говорит: «Я думаю, корову купить, пять овчонок, две лошадки да избу, ведь развалилась... ну, изойдет целковых полтораста на все-то». Мать что-то задумалась, потом говорит: «Ну а деньги-то мы все растрясем». Отец говорит: «Мы работать станем». Мать говорит: «Ну, ладно, купим, да вот что — где иструб-то взять?» Отец говорит: «У Кирюхи разве нет?»

Мать говорит: «То-то и дело, что нет — Фоканычевы захватили». Отец подумал и говорит: «Ну, мы возьмем у Брянцева». Мать говорит: «И у него навряд ли есть». Отец говорит: «Ну, как не быть — человек засечный». Мать говорит: «Как бы он не взял дорого; посмотри, какой он бестия». Отец говорит: «Я пойду, поднесу водочки и уговорюсь с ним; а ты испеки яичко в золе к обеду». Мать к обеду там кусочек сварила, заняла у своих. Потом отец взял вина и ушел к Брянцеву, а мы остались и долго сидели. Мне стало скучно без отца. Я стал проситься у матери, чтобы она отпустила меня туда, куда отец ушел. Мать говорит: «Ты заблудишься». Я стал плакать и хотел уйти, но меня мать побила, и я сел на печку и стал дюжей плакать. Потом, вижу, вошел отец в избу и говорит: «Что ты плачешь?» Мать говорит: «Федюшка хотел за тобой бечь, а я его побила». Отец подошел ко мне и говорит: «О чем ты плачешь?» Я стал жаловаться на мать. Отец подошел к матери и зачал ее бить, так, нарочно, а сам приговаривает: «Не бей Федю! не бей Федю!» Мать нарочно заплакала. А я сел отцу на колени и был рад. Потом отец сел за стол, посадил меня рядом с собой и закричал: «Давай нам, мать, с Федею обедать — мы есть хотим!» Вот мать подала нам говядины, и мы стали есть. Пообедали, мать говорит: «Ну, что насчет истуба?» Отец говорит: «50 рублей серебром». Мать говорит: «Это еще ничего». Отец говорит: «Да, толковать нечего — истуб славный».

Кажется, как просто, как мало сказано, а вам представляется перспектива всей их семейной жизни. Вы видите, что мальчик еще ребенок, который и поплачет, а через минуту будет рад; вы видите, что мальчик не умеет ценить любви матери и променял ее на мужественного отца, рубившего плаху; вы видите, что́ мать знает, что это так должно быть, и не ревнует; вы видите этого чудесного Гордея, у которого счастье переполняет сердце. Вами замечено, что они ели говядину, и эта прелестная комедия, которую они все играют, и все знают, что это комедия, но играют от избытка счастья «Не бей Федю, не бей Федю», — говорит отец, замахиваясь на нее И, привычная к непритворным слезам, мать нарочно заплакала счастливо улыбаясь на отца и на сына, и этот мальчик, который влез к отцу на колени, был горд и рад, сам не зная чему, — горд и рад, может быть, тому, что они теперь счастливы.

«Потом отец сел за стол, посадил меня рядом с собой и закричал: «Давай нам, мать, с Федей обедать — мы есть хотим».

Мы есть хотим, и рядом посадил. Какая любовь и счастливая гордость любви дышит в этих словах! Прелестнее, задушевнее этой последней сцены нет ничего во всей прелестной повести.

Но что же мы хотим сказать всем этим? Какое значение имеет эта повесть в педагогическом отношении, написанная одним, может быть, исключительным мальчиком? Нам скажут: «Вы учитель, может быть, помогали, незаметно для себя, составлению этих и

других повестей, и найти границы того, что́ принадлежит вам, и того, что́ самобытно, слишком трудно». Нам скажут: «Положим, повесть хороша, но это один только из родов литературы». Нам скажут: «Федька и другие мальчики, сочинения которых вы печатали, суть счастливое исключение». Нам скажут: «Вы сами писатель, вы незаметно для себя помогали ученикам такими путями, которые нельзя предписывать другим учителям — неписателям, как правило». Нам скажут: «Из всего этого вывести общего правила или теории невозможно. Отчасти интересное явление, и больше ничего».

Постараюсь передать мои выводы так, чтобы они отвечали на все эти, предполагаемые мною, возражения.

Чувства правды, красоты и добра независимы от степени развития. Красота, правда и добро суть понятия, выражающие только гармонию отношений в смысле правды, красоты и добра. Ложь есть только несоответственность отношений в смысле истины; абсолютной же правды нет. Я не лгу, говоря, что столы вертятся от прикосновения пальцев, ежели я верю, хотя это и неправда; но я лгу, говоря, что у меня нет денег, когда, по моим понятиям, у меня есть деньги. Никакой огромный нос не уродлив, но он уродлив на малом лице. Уродливость только дисгармония в отношении красоты. Отдать свой обед нищему или самому съесть его, не имеет в себе ничего дурного; но отдать или съесть этот обед, когда моя мать умирает с голода, есть дисгармония отношений в смысле добра. Воспитывая, образовывая, развивая или как хотите действуя на ребенка, мы должны иметь и имеем бессознательно одну цель: достигнуть наибольшей гармонии в смысле правды, красоты и добра. Ежели бы время не шло, ежели бы ребенок не жил всеми своими сторонами, мы бы спокойно могли достигнуть этой гармонии, добавляя там, где нам кажется недостаточным, и убавляя там, где нам кажется лишним. Но ребенок живет, каждая сторона его существа стремится к развитию, перегоняя одна другую, и большей частью самое движение вперед этих сторон его существа мы принимаем за цель и содействуем только развитию, а не гармонии развития. В этом заключается вечная ошибка всех педагогических теорий. Мы видим свой идеал впереди, когда он стоит сзади нас. Необходимое развитие человека есть не только не средство для достижения того идеала гармонии, который мы носим в себе, но есть препятствие, положенное творцом, к достижению высшего идеала гармонии. В этом-то необходимом законе движения вперед заключается смысл того плода дерева познания добра и зла, которого вкусил наш прародитель. Здоровый ребенок родится на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе; он близок к неодушевленным существам — к растению, к животному, к природе, которая постоянно представляет для нас ту правду, красоту и добро, которых мы ищем и желаем. Во всех веках и у всех людей ребенок представлялся образцом невинности, безгрешности, добра, правды

Наряду с фразой великого мыслителя Жан-Жака Руссо: «Человек родится совершенным...» — существует фраза другого философа, нашего современника Мераба Манердашвили: «Человек есть возможность...» Как и в предыдущей статье Л.Н.Толстого, мы сталкиваемся с двумя суждениями, которые невозможно ни доказать, ни опровергнуть. Педагогу, который каждый день встречается с детьми, необходимо прислушаться к себе и понять, что для него находит отзвук, какое понимание человека кажется ему ближе...

и красоты. Человек родится совершенным — есть великое слово, сказанное Руссо, и слово это, как камень, останется твердым и истинным. Родившись, человек представляет собой первообраз гармонии, правды, красоты и добра. Но каждый час в жизни, каждая минута времени увеличивают пространства, количество и время тех отношений, которые во время его рождения находились в совершенной гармонии, и каждый шаг, и каждый час грозит нарушением этой гармонии, и каждый последующий шаг, и каждый последующий час грозит новым нарушением и не дает надежды восстановления нарушенной гармонии.

Большей частью воспитатели выпускают из виду, что детский возраст есть первообраз гармонии, и развитие ребенка, которое независимо идет по неизменным законам, принимают за цель. Развитие ошибочно принимается за цель потому, что с воспитателями случается то, что бывает с плохими ваятелями.

Вместо того чтобы стараться остановить местное преувеличенное развитие или остановить общее развитие, чтобы подождать новой случайности, которая уничтожит происшедшую неправильность, как плохой скульптор, вместо того чтобы соскоблить лишнее, налепливает все больше и больше, так и воспитатели как будто об одном только стараются, как бы не прекратился процесс развития, и если думают о гармонии, то всегда стараются достигнуть ее, приближаясь к неизвестному для нас первообразу в будущем, удаляясь от первообраза в настоящем и прошедшем. Как бы ни неправильно было развитие ребенка, всегда еще остаются в нем первобытные черты гармонии. Еще умеряя, по крайней мере не содействуя развитию, можно надеяться получить хоть некоторое приближение к правильности и гармонии. Но мы так уверены в себе, так мечтательно преданы ложному идеалу взрослого совершенства, так нетерпеливы мы к близким нам неправильностям и так твердо уверены в своей силе исправить их, так мало умеем понимать и ценить первобытную красоту ребенка, что мы скорее, как можно скорее, раздуваем, залепляем кидающиеся нам в глаза неправильности, исправляем, воспитываем ребенка. То одну сторону надо сравнять с другой, то другую надо сравнять с первой. Ребенка развивают все дальше и дальше — и все дальше и дальше удаляются от бывшего и уничтоженного первообраза, и все невозможнее и невозможнее делается достижение воображаемого первообраза совершенства взрослого человека. *Идеал наш сзади, а не впереди.* Воспитание портит, а

не исправляет людей. Чем больше испорчен ребенок, тем меньше его воспитывать, тем больше нужно ему свободы.

Учить и воспитывать ребенка нельзя и бессмысленно по той простой причине, что ребенок стоит ближе меня, ближе каждого взрослого к тому идеалу гармонии, правды, красоты и добра, до которого я, в своей гордости, хочу возвести его. Сознание этого идеала лежит в нем сильнее, чем во мне. Ему от меня нужен только материал для того, чтобы пополняться гармонически и всесторонне. Как только я дал ему полную свободу, перестал учить его, он написал такое поэтическое произведение, которому подобного не было в русской литературе. И потому, по моему убеждению, нам нельзя учить писать и сочинять, в особенности поэтически сочинять, вообще детей и в особенности крестьянских. Все, что мы можем сделать, — это научить их, как браться за сочинительство.

Ежели то, что́ я делал для достижения этой цели, можно назвать приемами, то приемы эти были следующие.

1. Предлагать самый большой и разнообразный выбор тем, не выдумывая их собственно для детей, но предлагать темы самые серьезные и интересующие 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. С этой целью я делал следующее: некоторые из этих сторон труда я первое время брал на себя, постепенно передавая их все на их заботу. Сначала я выбирал за них из представлявшихся мыслей и образов те, которые казались мне лучше, и запоминал, и указывал место, и справлялся с написанным, удерживая их от повторений, и сам писал, предоставляя им только облекать образы и мысли в слова; потом я дал им самим и выбирать, потом и справляться с написанным, и, наконец, как при писании «Солдаткина житья», они и самый процесс писания взяли на себя.

ОБЩИЕ ЗАМЕЧАНИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Для того чтобы ученик учился хорошо, нужно, чтобы он учился охотно; для того чтобы он учился охотно, нужно:

1) чтобы то, чему учат ученика, было понятно и занимательно и

2) чтобы душевные силы его были в самых выгодных условиях.

Чтобы ученику было понятно и занимательно то, чему его учат, избегайте двух крайностей: не говорите ученику о том, чего он не может знать и понять, и не говорите о том, что он знает не хуже, а иногда и лучше учителя. Для того чтобы не говорить того, чего ученик не может понять, избегайте всяких определений, подразделений и общих правил. Все учебники состоят только из определений, подразделений и правил, а их-то именно и нельзя сообщать ученику. Избегайте грамматических и синтаксических определений и подразделений частей и форм речи и общих правил. А заставляйте ученика видоизменять формы слов, не называя этих форм, и — главное — больше читать, понимая то, что́ он читает, и больше писать из головы, и поправляйте его не на том основании, что то или другое противно правилу, определению или подразделению, а на том основании, что не понятно, не складно и не ясно. По естественным наукам избегайте классификации, предполо-

Существует и прямо противоположная точка зрения: «Чтобы ученик учился охотно, нужно, чтобы задача была для него практически важной, но непонятной по способу решения». Тогда в открытии нового способа решения, который ранее был неизвестен ученику, и состоит притягательность обучения.

Задача учителя в этом случае заключается не в том, чтобы в понятной и привлекательной форме передать ребенку какие-то готовые знания, а в том, чтобы организовать с учащимися процесс, в котором они сами бы открывали новые для себя закономерности. Таким образом, ученик становится не просто слушателем (пусть даже и активным), а исследователем, который осуществляет реальные учебные исследовательские (квазиисследовательские. — По В.В.Давыдову) программы. Что же касается сил душевных, то, к счастью, сегодня в школе появились возможности для создания к их развитию условий «самых выгодных». Дело за учителем.

жений о развитии организмов, объяснений строения их, а давайте ученику как можно более самых подробных сведений о жизни различных животных и растений.

По истории и географии избегайте общих обзоров земель и исторических событий и подразделений тех и других. Ученику не могут быть занимательны исторические и географические обзоры тогда, когда он не верит еще хорошенько в существование чего-нибудь за видимым горизонтом, а о государстве, власти, войне и законе, составляющих предмет истории, не может составить себе ни малейшего понятия. Для того чтобы он поверил в географию и историю, давайте ему географические и исторические впечатления. Рассказывайте ученику с величайшей подробностью про те страны, которые вы знаете, и про те события исторические, которые вам хорошо известны.

По космографии избегайте сообщения ученику объяснения (столь любимого в педагогии) Солнечной системы и вращения и обращения Земли. Для ученика, ничего не знающего о видимом движении небесного свода, Солнца, Луны, планет, о затмениях, о наблюдениях тех же явлений с различных точек Земли, толкование о том, что Земля вертится и бегает, не есть разъяснение вопроса и объяснение, а есть без всякой необходимости доказываемая бессмыслица. Ученик, полагающий, что Земля стоит на воде и рыбах, судит гораздо здравее, чем тот, который верит, что Земля вертится, и не умеет этого понять и объяснить. Сообщайте как можно больше сведений о видимых явлениях неба, о путешествиях и давайте ученику только такие объяснения, которые он сам может проверить на видимых явлениях.

В арифметике избегайте сообщения определений и общих правил, упрощающих счет. Ни на чем так не заметен вред сообщения общих правил, как на математике. Чем короче тот путь, посредством которого вы научите ученика делать действие, тем хуже он будет понимать и знать действие.

Самое короткое счисление есть десятичное — оно и самое трудное. Самый короткий прием сложения — начинать с меньших разрядов и приписывать одну из полученных цифр к следующему разряду — есть вместе и самый непонятный прием; нет ничего легче, как научить ученика при вычитании считать за 9 всякий 0, через который он перескочит, занимая, или научить приведению к одному знаменателю посредством помножения крест-накрест, но ученик, выучивший эти правила, уже долго не поймет, почему это так делается. Избегайте всех арифметических определений и правил, а заставляйте производить как можно больше действий и поправляйте не потому, что сделано не по правилу, а потому, что сделанное не имеет смысла.

Избегайте весьма любимого (особенно в иностранных книгах для школ) сообщения необычайных результатов, до которых дошла наука, вроде того: сколько весит Земля, Солнце, из каких тел состоит Солнце, как из ячеек строится дерево и человек и какие необык-

новенные машины выдумали люди. Не говоря уже о том, что, сообщая такие сведения, учитель внушает ученику мысль, что наука может открыть человеку много тайн, в чем умному ученику слишком скоро придется разочароваться, не говоря об этом, голые результаты вредно действуют на ученика и приучают его верить на слово.

Избегайте непонятных русских слов, не соответствующих понятию или имеющих два значения, и особенно иностранных. Старайтесь заменять их словами хотя и длиннейшими, хотя даже и не столь точными, но такими, которые в уме ученика возбуждали бы соответствующие понятия.

Вообще, избегайте таких оборотов: это так-то называется, это так-то, а старайтесь называть каждую вещь, как ей следует называться.

Вообще, давайте ученику как можно больше сведений и вызывайте его на наибольшее число наблюдений по всем отраслям знания, но как можно меньше сообщайте ему общих выводов, определений, подразделений и всякой терминологии.

Сообщайте определение, подразделение, правило, название только тогда, когда ученик имеет столько сведений, что сам в состоянии проверить общий вывод, когда общий вывод не затрудняет, а облегчает его.

Другая причина, по которой урок бывает неприятен и незанимателен, заключается в том, что учитель объясняет слишком длинно и сложно то, что́ давно уже понял ученик. Ученику так просто, что ему сказали, что он ищет особенного, другого значения и понимает ошибочно или уже вовсе не понимает.

Такого рода толкования обыкновенны, в особенности когда предметы уроков взяты из жизни. Например, когда учитель начнет толковать ученику, что́ такое стол, или какое животное лошадь, или чем отличается книга от руки, или: одно перо и одно перо — сколько будет перьев?

Вообще толкуйте ученику то, чего он не знает, и то, что́ вам самим было бы занимательно узнать, если бы вы не знали. При соблюдении всех этих правил часто случится, что ученик все-таки не будет понимать. На это будут две причины. Или ученик уже думал о том предмете, о котором вы толкуете, и объяснил его себе по-своему. Тогда старайтесь вызвать ученика на объяснение его взгляда и, если он не верен, опровергните его, а если верен, то покажите ему, что вы и он видите предмет одинаково, но с различных сторон. Или же ученик не понимает оттого, что ему еще не пришло время. Это особенно заметно в арифметике. То, над чем вы тщетно бились по целым часам, становится вдруг ясно в минуту через несколько времени. Никогда не торопитесь, переждите, возвращайтесь к тем же толкованиям.

Для того чтобы душевные силы ученика были в наивыгоднейших условиях, нужно:

1) чтобы не было новых, непривычных предметов и лиц там, где он учится;

2) чтобы ученик не стыдился учителя или товарищей;

3) (очень важное) чтобы ученик не боялся наказания за дурное учение, т. е. за непонимание; ум человека может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями;

4) чтобы ум не утомлялся. Определить число часов или минут, после которого ум ученика утомляется, невозможно ни для какого возраста; но для внимательного учителя всегда есть верные признаки утомления; как скоро ум утомлен, заставьте ученика делать физическое движение; лучше ошибиться и отпустить ученика, когда он еще не утомлен, чем ошибиться в обратном смысле и задержать ученика, когда он утомлен; тупик, столбняк, упрямство происходят только от этого;

5) чтобы урок был соразмерен силами ученика, не слишком легок, не слишком труден.

Если урок будет слишком труден, ученик потеряет надежду исполнить заданное, займется другим и не будет делать никаких усилий; если урок слишком легок, будет то же самое. Нужно стараться, чтобы все внимание ученика могло быть поглощено заданным уроком. Для этого давайте ученику такую работу, чтобы каждый урок чувствовался ему шагом вперед в учении.

Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику. Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и соразмерять с силами ученика, чем больше будет следить за ходом мысли ученика, чем больше вызывать на ответы и вопросы, тем легче будет учиться ученик.

Чем больше будет ученик предоставлен самому себе и занятиям, не требующим внимания учителя: переписыванию, диктованию, чтению вслух без понимания, заучиванию стихов, тем труднее будет ученику.

Но если учитель положит и все силы на свое дело, то все-таки он не только со многими учениками, но и с одним учеником будет постоянно чувствовать, что он далеко не исполняет того, что́ нужно.

Для того чтобы, несмотря на это всегдашнее недовольство собою, иметь сознание приносимой пользы, нужно иметь одно качество. Это же качество восполняет и всякое искусство учительское и всякое приготовление, ибо с этим качеством учитель легко приобретет недостающее знание.

Если учитель во время трехчасового урока не чувствовал ни минуты скуки, он имеет это качество.

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.

О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ

(1874 г.)

<...>Окончив разбор и критику немецкой школы, я считаю нужным ввиду высказанного мною, что критика тогда только плодотворна, когда она, осуждая, указывает на то, чем бы должно было быть то, что́ дурно, я считаю нужным сказать о тех основах обучения, которые я считаю законными и на которых основываю свой метод обучения.

Для того чтобы высказать, в чем я полагаю эти несомненные основы всякой педагогической деятельности, я должен повторяться, т. е. повторять то, что высказано было мною 15 лет тому назад в издававшемся мною педагогическом журнале «Ясная Поляна». Повторение это не будет скучно для педагогов новой школы, так как писанное мною тогда не то что забыто, но никогда и не было принято во внимание педагогами, а между тем я продолжаю думать, что только то, что́ высказано было мною тогда, могло поставить педагогику как теорию на твердую почву. 15 лет тому назад, когда я взялся за дело народного образования, без всяких предвзятых теорий и взглядов на дело, с одним только желанием прямо, непосредственно содействовать этому делу, будучи учителем в своей школе, я тотчас же столкнулся с двумя вопросами:

1) чему нужно учить? 2) как нужно учить?

В то время, как и теперь, существовало величайшее разноречие в ответах на эти вопросы.

Я знаю, что некоторым педагогам, заключенным в своем узком теоретическом кружке, кажется, что только и света, что из окошка, и что разноречия никакого уже нет.

Я прошу тех, которые так думают, заметить, что им только так кажется, точно так же, как это кажется в кружках, им противоположных. Во всей же массе людей, заинтересованных образованием, существует, как и прежде существовало, величайшее разноречие. В то время, как и теперь, одни, отвечая на вопрос *чему надо учить?*, говорили, что кроме грамоты самые полезные для первоначальной школы знания суть знания естественные; другие, как и теперь, говорили, что это не нужно и даже вредно; так же, как и теперь, одни предлагали историю, географию, другие отрицали их необходимость; одни предлагали славянский язык и грамматику, Закон Божий, дру-

гие находили и это излишним и приписывали главную важность развитию. По вопросу *как учить?* было и есть еще большее разногласие. Предлагались и предлагаются самые противоположные один другому приемы обучения грамоте и арифметике.

В книжных лавках рядом продавались самоучители по *буки-аз — ба*, уроки Бунакова[1], карточки Золотова[2], «Азбуки» г-жи Дараган[3], и все имели своих сторонников. Встретившись в этими вопросами и не найдя на них никакого ответа в русской литературе, я обратился к европейской. Прочтя то, что было написано об этом предмете, познакомившись лично с так называемыми лучшими представителями педагогической науки в Европе, я нигде не только не нашел какого-нибудь ответа на занимавший меня вопрос, но убедился, что вопроса этого для педагогии как науки даже и не существует, что каждый педагог известной школы твердо верит, что те приемы, которые он употребляет, суть наилучшие, потому что они основаны на абсолютной истине, и что относиться к ним критически было бы бесполезно. Между прочим, потому ли, что, как я сказал, я взялся за дело народного образования без всяких предвзятых теорий, или потому, что я взялся за это дело, не издалека предписывая законы, как надо учить, а сам стал школьным учителем в глухой деревенской народной школе, я не мог отказаться от мысли, что необходимо должен существовать критериум, по которому решается вопрос *чему* и *как лучше учить?* Учить ли наизусть псалтырь или классификацию организмов? Учить ли по звуковой, переведенной с немецкого азбуке или по часовнику? В решении этих вопросов мне помогли некоторый педагогический такт, которым я одарен, и в особенности то близкое и страстное отношение, в которое я стал к делу. Вступив сразу в самые близкие, непосредственные отношения с теми 40 маленькими мужичками, которые составляли мою школу (я их называю маленькими мужичками потому, что я нашел в них те самые черты сметливости, огромного запаса сведений из практической жизни, шутливости, простоты, отвращения от всего фальшивого, которыми и вообще отличается русский мужик), увидав эту восприимчивость, открытость к приобретению тех знаний, в которых они нуждались, я тотчас же почувствовал, что старинный церковный способ обучения уже отжил свой век и не годится для них. И я стал испытывать другие предлагаемые приемы обучения; но так как принуждение при обучении и по убеждению моему, и по характеру мне противно, я не принуждал, и как скоро замечал, что что-нибудь неохотно принимается, я не насиловал и отыскивал другое. Из этих опытов оказалось для меня и для тех учителей, которые вместе со мною в Ясной Поляне и других школах на тех же основаниях свободы занимались преподаванием, что почти все то, что пишется в педагогическом мире для школ, отделяется неизмеримой пучиной от действительности и что из предлагаемых методов многие приемы, как, например, наглядное обучение, естественные науки, звуковые приемы и другие, вызывают отвращение и насмешку и не принимаются учениками. Мы стали отыскивать то

содержание и те приемы, которые охотно воспринимались учениками, и напали на то, что составляет мой метод обучения. Но этот метод становился наряду со всеми другими методами, и вопрос о том, почему он лучше других, оставался точно так же нерешенным. Следовательно, вопрос о том, в чем состоит критериум того, чему и как должно учить, получал для меня еще большее значение; только решив его, я мог быть уверен, что то, чему и как я учил, не было ни вредно, ни бесполезно. Вопрос этот как тогда, так и теперь представляется мне краеугольным камнем всей педагогии, и разрешению этого вопроса я посвятил издание педагогического журнала «Ясная Поляна». В нескольких статьях (мне очень приятно было слышать цитаты из них именно потому, что я не отрекаюсь теперь от высказанного тогда) я старался поставить этот вопрос во всей его значительности и, сколько умел, старался разрешить его. В то время я не нашел в педагогической литературе не только сочувствия, не нашел даже и противоречий, но совершеннейшее равнодушие к поставленному мною вопросу. Были нападки на некоторые подробности, мелочи, но самый вопрос, очевидно, никого не интересовал. Я тогда был молод, и это равнодушие огорчало меня. Я не понимал, что я со своим вопросом: почем вы знаете, чему и как учить? — был подобен тому человеку, который бы, положим, хоть в собрании турецких пашей, обсуждающих вопрос о том, как бы побольше с народа собрать податей, предложил бы им следующее: «Гг., чтобы знать, с кого сколько податей, надо разобрать вопрос: на чем основано наше право взимания?» Очевидно, все паши продолжали бы свое обсуждение о мерах взыскания и только молчанием отозвались бы на неуместный вопрос. Но обойти вопрос нельзя. 15 лет тому назад на него не обратили внимание, и педагоги каждой школы, уверенные, что все остальные врут, а они правы, преспокойно предписывали свои

Именно с этим вопросом столкнулись члены Ассоциации инновационных школ А.И.Адамский, А.Н.Тубельский, Т.М.Ковалева и др., когда интересовались в Голландии, почему у них сформировано такое, достаточно однообразное содержание образования. В нашей, тогда еще советской стране подобная ситуация была понятна и объяснима, но почему в Голландии, где каждой школе предоставлены исключительные права в формировании собственного содержания, где нет института методистов, районо и гороно с их контролирующими функциями, фактически во всех школах существует один и тот же набор предметов с одними и теми же методиками преподавания? Нам так и не встретился ни один педагог, который был бы заинтересован хотя бы в обсуждении этого вопроса. Вопрос был для них решен исторически. «Так сформировалось и не нам это решать» — подобный ответ явно звучал в вежливых репликах голландских педагогов. И потому, удивляясь такому положению, мы подумали: «А может быть, это вообще свойство российского педагогического сознания — мучиться вместе со своим народом над предельно философскими вопросами?»

законы, основывая свои положения на философии весьма сомнительного свойства, которую они подкладывали под свои теорийки.

А между прочим, вопрос этот совсем не так труден, если мы только совершенно отрешимся от предвзятых теорий. Я пытался разъяснить и разрешить этот вопрос и, не повторяя тех доводов, которые желающий может прочесть в статье, которую приводил г. Рахманинов, я выскажу результаты, к которым я был приведен. «Единственный критериум педагогии есть свобода, единственный метод есть опыт». И я после 15 лет ни на волос не изменил своего мнения, но считаю нужным с большей определенностью изложить то, что́ я разумею под этими словами относительно не только вообще образования, но и частного вопроса — народного образования в первоначальной школе. Лет 100 тому назад ни в Европе, ни у нас вопрос о том, чему и как учить, не мог иметь места. Образование было неразрывно связано с религией. Учиться грамоте — значило учиться священному писанию. В магометанских населениях до сих пор существует еще во всей силе эта связь между грамотой и религией. Учиться — значит учить Коран и потому арабский язык. Но как скоро критериумом того, чему нужно учить, перестала быть религия и школа стала не зависима от нее, вопрос этот должен был явиться. Но он не явился потому, что школа не вдруг, а незаметными шагами освобождалась от зависимости от религии. Теперь всеми признано, и совершенно справедливо, по моему мнению, что религия не может служить ни содержанием, ни указанием метода образования, но что образование имеет своим основанием другие требования. В чем же состоят эти требования, на чем они основаны? Для того чтобы эти основания были несомненны, необходимо: или чтобы они философски, несомненно, были доказаны, или чтобы по крайней мере все образованные люди были в них согласны. Так ли это? В том, что в философии не найдены те основы, на которых может строиться определение того, чему нужно учить, не может быть никакого сомнения, тем более что самое дело это не есть отвлеченное, а практическое, зависящее от бесчисленных жизненных условий. Еще менее можно найти эти основы в общем согласии всех людей, занимающихся этим делом, в согласии, которое бы мы могли принять за практическое основание как выражение здравого смысла всех. Не только в деле народного, но и в деле высшего образования мы видим полнейшее разногласие между лучшими представителями образования, как, например, в вопросе о классицизме и реализме. И несмотря на отсутствие основ, мы ви-

Понимая всю скромность своих педагогических поисков и нисколько не сопоставляя их значимость с яснополянским опытом, позволю все же себе присоединиться к выводу, сделанному Л.Н.Толстым и скорректированному повседневной практикой нашей школы. Члены нашего педагогического коллектива сегодня сказали бы так: «Единственный критерий педагогической практики — свобода выбора, единственный метод есть опыт».

дим, однако, что образование идет своим путем и в общей массе руководствуется только одним принципом, именно свободой. Рядом существуют классическая и реальная школы, из которых каждая готова считать себя единственной настоящей школой, и обе удовлетворяют потребности, так как родители отдают своих детей и в ту и в другую.

В народной школе точно так же право это определять то, чему надо учиться, с какой бы стороны мы ни рассматривали этот вопрос, принадлежит народу, т. е. или самим ученикам, или родителям, посылающим детей в школу, и потому ответ на вопрос, чему учить детей в народной школе, мы можем получить только от народа. Но мы скажем, может быть, что нам, высокообразованным людям, не следует покоряться требованиям грубого народа, нам надо учить народ, чего ему желать. Так думают многие, но на это могу сказать только одно: дайте твердое, несомненное основание, почему то или другое избрано вами; покажите мне такое общество, в котором бы не было двух диаметрально противоположных воззрений на образование между высокообразованными, где бы не повторялось постоянно, что если попало образование в руки духовенства — народ образовывают в одном духе, если образование в руках прогрессистов — народ образовывают в другом духе; покажите мне такое общество, в котором бы этого не было, и я соглашусь с вами. До тех же пор, пока этого нет, нет другого критериума, как свобода учащегося, причем на место учащихся детей в деле народной школы становятся их родители, т. е. требования народа. Требования эти не только определенны, совершенно ясны, везде по всей России одинаковы, но они так разумны и так широки, что включают в себя все те самые разнородные требования людей, спорящих о том, чему нужно учить народ. Требования эти следующие: знание русской и славянской грамоты и счет. Народ везде одинаково, и несомненно, и исключительно определяет для своего образования эту программу и всегда и везде ею удовлетворяется — всякие же естественные истории, географии и истории (кроме священной), всякое наглядное обучение народ везде и всегда считает бесполезными пустяками. Программа замечательна не одним единомыслием и твердой определенностью, но, по моему мнению, широтой своих требований и верностью взгляда. Народ допускает две области знания, самые точные и не подверженные колебаниям от различных взглядов, — языки и математику, а все остальное считает пустяками. Я думаю, что народ совершенно прав. Во-первых, потому, что в этих знаниях не может быть полузнания, фальши, которых он терпеть не может. Во-вторых, потому, что область обоих этих знаний огромна. Русская и славянская грамота и счет, т. е. знание одного мертвого и своего живого языка с их этимологическими и синтаксическими формами и литературой, и арифметика, т. е. основание всей математики, составляют программу знаний, которыми, к несчастью, обладают очень редкие люди из образованного сословия. В-третьих, народ прав потому, что по этой его про-

грамме он будет обучаться в первоначальной школе только тому, что́ откроет ему все дальнейшие пути знания, ибо очевидно, что основательное знание двух языков и их форм и, сверх того, знание арифметики открывают вполне пути к самостоятельному приобретению всех других знаний. Народ, как будто чувствуя тот ложный прием, с которым к нему относятся, когда ему предлагают неправильные, несвязные отрывки винегрета разных знаний, отталкивает от себя эту ложь и говорит: «Мне одно нужно знать, церковный и свой язык и законы чисел, а те знания, если они понадобятся мне, я сам возьму». Итак, если допустить критериумом того, чему учить, свободу, то программа народных училищ до тех пор, пока народ не заявил новых требований, ясно и твердо определяется. Славянский, русский язык и арифметика до высшей возможной степени, и *ничего*, кроме этого. Это есть определение пределов программы народной школы, при котором, однако же, никак нельзя сказать, чтобы требовалось ведение этих трех предметов равномерно. При такой программе, конечно, желательно бы было достижение и равномерных успехов по всем трем предметам; но нельзя сказать, чтобы преобладание одного предмета над другим было бы вредно. Задача состоит только в том, чтобы не выходить из пределов программы. Может случиться, что по требованиям родителей, и в особенности по знаниям учителя, выдастся особенно один предмет: у церковнослужителя — славянский язык, у учителя из уездного училища — или русский язык, или арифметика; во всех этих случаях требования народа будут удовлетворены, и преподавание не отступит от своего основного критериума.

Вторая сторона вопроса — как учить, т. е. как узнать, какой метод наилучший, точно так же осталась и остается нерешенной.

Как в первой стороне вопроса *чему учить?* — предположение, что на основании рассуждений можно основывать программу учения, приводит к противоречащим одна другой школам, точно то же можно видеть и в вопросе *как учить?* Возьмем самую первую ступень обучения грамоте. Один утверждает, что легче всего по карточкам; другой — по *бъ, въ*; третий — Корфу[4]; четвертый — по *бе, ве, ге* и т. п. На последнем заседании кто-то из гг. членов говорил, что келейницы-девушки выучивают читать по *буки-аз—ба* в шесть недель. И каждый учитель, убежденный в превосходстве своего способа, доказывает это превосходство или тем, что он скорее других выучивает, или рассуждениями вроде тех, которые приводят г. Бунаков и немецкие педагоги. В настоящее время, когда есть сотни приемов, надо же точно знать, чем руководствоваться при выборе. Ни теория, ни рассуждения, ни даже самые результаты учения не могут вполне показать этого.

Образование, учение рассматриваются обыкновенно отвлеченно, т. е. рассматривается вопрос о том, как наилучшим и наилегчайшим способом произвести над известным субъектом (один ли это ребенок или масса детей) известное действие обучения. Взгляд этот совершенно ложен. Всякое образование и учение не может

быть рассматриваемо иначе, как известное отношение двух лиц или двух совокупностей лиц, имеющих целью образование или обучение. Это определение, более общее, чем другие определения, в особенности относится к народному образованию, в котором дело идет об образовании огромного количества лиц и при котором не может быть речи об идеальном образовании. Вообще, при народном образовании нельзя ставить вопрос так: как дать наилучшее образование? Все равно, как нельзя при вопросе о питании народа ставить вопрос: как испечь самый питательный и лучший хлеб? А надо ставить вопрос: как при данных людях, желающих учиться и желающих учить, устроить наилучшее отношение? Или: как из данной решетной муки сделать наилучший хлеб? Следовательно, вопрос *как учить? какой наилучший метод?* есть вопрос о том, какое отношение между учащим и учащимся будет наилучшее.

Никто, вероятно, не станет спорить, что наилучшее отношение между учителем и учениками есть отношение естественности; что противоположное естественному отношению есть отношение принудительности. Если это так, то мерило всех методов состоит в большей или меньшей естественности отношений и потому в меньшем или большем принуждении при учении. Чем с меньшим принуждением учатся дети, тем метод лучше; чем с большим, тем хуже. Я очень рад, что мне не приходится доказывать этой очевидной истины. Все согласны, что, так же как при гигиене не может быть полезно употребление каких-нибудь кушаний, лекарств, упражнений, возбуждающих отвращение или боль, так и при учении не может быть необходимости принуждать детей заучивать что-нибудь им скучное и противное, и что если необходимость заставляет принуждать детей, то это доказывает только несовершенство метода. Всякий учивший детей, вероятно, замечал, что, чем хуже сам учитель знает предмет, которому он учит, чем меньше он его любит, тем ему нужнее строгость и принуждение; напротив, чем больше учитель знает и любит предмет, тем естественнее и свободнее его преподавание. В той мысли, что для успешного обучения нужно не принуждение, а возбуждение интереса ученика, согласны все педагоги противной мне школы. Разница между нами только та, что это положение о том, что учение должно возбуждать интерес ребенка, у них затеряно в числе других, противоречащих этому положений о *развитии*, в котором они уверены и к которому принуждают; тогда как я возбуждение интереса в ученике, наивозможнейшее облегчение и потому непринужденность и естественность учения считаю основным и единственным мерилом хорошего и дурного учения.

Всякое движение вперед педагогики, если мы внимательно рассмотрим историю этого дела, состоит только в большем и большем приближении к естественности отношений между учителем и учениками, в меньшей принудительности и в большей облегченности учения.

Мне делали в старину и теперь, знаю, сделают возражение, состоящее в том, как найти эту границу свободы, которая должна

быть допускаема в школе. На это отвечу, что граница этой свободы сама собой определяется учителем, его знанием, его способностью руководить школой; что свобода эта не может быть предписываема; мера этой свободы есть только результат большего или меньшего знания и таланта учителя. Свобода это не есть правило, но она служит поверкой при сравнении школ между собой и поверкой при сравнении новых приемов, вводимых в школьное обучение. Та школа, в которой меньше принуждения, лучше той, в которой больше принуждения. Тот прием, который при своем введении в школу не требует усиления дисциплины, хорош; тот же, который требует большей строгости, наверное, дурен. Возьмите, например, более или менее свободную школу, такую, каковы мои школы, и попробуйте начать в ней беседы о столе и потолке или переставлять кубики, посмотрите, какая каша сделается в школе и как почувствуется необходимость строгостью привести учеников в порядок; попробуйте рассказывать им занимательно историю, или задавать задачи, или заставьте одного писать на доске, а других поправлять за ним ошибки, и спустите всех с лавок, увидите, что все будут заняты, шалостей не будет, и не нужно будет усиливать строгость, и смело можно сказать, что прием хорош.

В своих педагогических статьях я изложил теоретические причины, по которым я нахожу, что только свобода выбора со стороны учащихся того, чему и как учить, может быть основой всякого обучения; на практике же сначала в довольно больших, потом и довольно тесных размерах я постоянно прилагал эти правила к ведомым мною школам, и результаты всегда были очень хороши как для учителей, для учеников, так и для выработки новых приемов, что я смело говорю, так как сотни посетителей перебывали в Ясно-полянской школе и видели и ее.<...>

Для меня как раз это и характеризует путь становления педагога-исследователя. Возникающая в практике проблема обучения означает для учителя не то, что ему попался трудный класс или неподготовленный ученик, а то, что следует задуматься над способом собственной работы, что его действия в данной ситуации не подходят. Здесь и возникает предмет исследования: что не подходит, почему этот способ «не срабатывает». Появляются поисковые гипотезы...

Для учителей последствия такого отношения к ученикам были те, что учителя не считали наилучшим тот метод, который знали, а старались узнать другие методы, старались сближаться с другими учителями, чтобы узнавать их приемы, испытывали новые приемы и, главное, постоянно учились сами. Учитель никогда не позволял себе думать, что в неуспехе виноваты ученики — их леность, шаловливость, тупоумие, глухота, косноязычие, а твердо знал, что в неуспехе виноват только он, и на каждый недостаток ученика или учеников учитель старался отыскать средство. Для учеников последствия были те, что они охотно учились, всегда просили учителей о зимних вечерних классах и были совершенно свободны в классе, что, по

моему убеждению и опыту, есть главное условие успешного хода учения. Между учителями и учениками всегда устанавливались дружеские, естественные отношения, при которых только и возможно учителю узнать вполне своих учеников. Если бы определять по внешнему, первому впечатлению школы различие между церковной, немецкой и моей, то главное различие будет такое: в церковной школе слышно особенное, неестественно однообразное кричание всех учеников и изредка строгие крики учителя; в немецкой слышен один голос учителя и изредка робкие голоса учеников; в моей слышны громкие голоса учителей и учеников почти вместе.

Для приемов обучения последствия были те, что ни один прием обучения не принимался и не откидывался потому, что он нравился или не нравился, а только потому, усваивался или не усваивался он учениками без принуждения. Но кроме тех хороших результатов, которые всегда безошибочно получались от приложения моего способа, мною самим и всеми (более 20) учителями, которые учили по моему способу (безошибочно я говорю в том смысле, что ни разу у нас не было ни одного ученика, которому бы не далась грамота, как у г. Протопопова[5]), кроме этих результатов, приложение тех начал, о которых я говорил, делало то, что за все эти 15 лет все различные видоизменения, которым подчинялся мой прием обучения, не только не отдалили его от требований народа, но только более и более сближали с ним. Народ, по крайней мере у нас, знает самый способ, и судит о нем, и предпочитает его церковному, чего я не могу сказать о звуковом.

Ученики, как это было в школе г. Протопопова и как это постоянно повторяется в школах, выучиваются ему сами, вне школы. Я имею два примера матерей, которые сами выучили по этому способу детей. Учителя, переходившие в мои школы из тех, в которых требовалось обучение по звуковому способу или где обучение шло по-церковному, сейчас, испытав мой способ, по собственному произволу бросали прежний, хотя я никогда этого не требовал и не требую. Учителя, не знающие никакого способа, и даже полуграмотные люди выучиваются моему способу в день или два пребывания в школе. Приемы обучения так просты и естественны для учителей, что для изучения их не требуется особенного подготовления и что из не кончивших курс семинаристов у меня выходили прекрасные учителя, как сам г. Морозов, учившийся в Москве и поступивший ко мне не окончившим курс в семинарии, плохо грамотным молодым человеком. В школах, веденных по моему методу, учитель не может оставаться неподвижным в знаниях, каким он бываст и должен быть в звуковой школе. Учитель по новой немецкой манере, если он хочет идти вперед и совершенствоваться, должен следить за педагогической литературой, т. е. читать все новые выдумки о разговорах про суслика и о перестановке кубиков. Не думаю, чтобы это подвинуло его в личном образовании. Напротив того, в моей школе, так как предметы преподавания, язык и математика требуют положительного знания, всякий учитель, подвигая

учеников вперед, чувствует потребность самому учиться, что постоянно и повторялось со всеми бывшими у меня учителями.

Кроме того, и самые приемы обучения, так как они не раз навсегда закреплены, а стремятся к достижению наилегчайших и наипростейших приемов, видоизменяются и улучшаются по указаниям, которые учитель отыскивает в отношениях учащихся к его преподаванию.

Совсем противоположное этому я вижу в том, что, к несчастью, творится в школах немецкой манеры, которые искусственно вводятся у нас в последнее время. Непризнание того, что, прежде чем решить, чему и как учить, надо решить вопрос, почему мы можем это узнать, привело педагогов в совершеннейший разлад с действительностью, и та пучина, которая чувствовалась 15 лет тому назад между теорией и практикой, теперь дошла до последних пределов. Теперь, когда народ со всех сторон просит образования, а педагогика еще дальше ушла в личные фантазии, раздвоение это дошло до поражающего безобразия. <...>

О ЖИЗНИ

ГЛАВА II

Противоречие жизни сознано человечеством с древнейших времен. Просветители человечества открывали людям определения жизни, разрешающие это внутреннее противоречие, но фарисеи и книжники скрывают их от людей

Единственная представляющаяся сначала человеку цель жизни есть благо его личности, но блага для личности не может быть; если бы и было в жизни нечто, похожее на благо, то жизнь, в которой одной возможно благо, жизнь личности, каждым движением, каждым дыханием неудержимо влечется к страданиям, к злу, к смерти, к уничтожению.

И это так очевидно и так ясно, что всякий мыслящий человек, и молодой и старый, и образованный и необразованный, всякий видит это. Рассуждение это так просто и естественно, что оно представляется всякому человеку разумному и с древнейших времен было известно человечеству.

«Жизнь человека, как личности, стремящейся только к своему благу, среди бесконечного числа таких же личностей, уничтожающих друг друга и самих уничтожающихся, есть зло и бессмыслица, и жизнь истинная не может быть такою».

С древнейших времен сказал себе это человек, и 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 собою, страданиями и смертью. В большем и большем уяснении этого несомненного, ненарушимого борьбой, страданиями и смертью блага человека и состоит все движение вперед человечества с тех пор, как мы знаем его жизнь.

С самых древних времен и в самых различных народах великие учителя человечества открывали людям все более и более ясные определения жизни, разрешающие ее внутреннее противоречие, и указывали им истинное благо и истинную жизнь, свойственные людям. А так как положение в мире всех людей одинаково и потому одинаково для всякого человека противоречие его стремления к своему личному благу и сознания невозможности его, то одинаковы, по существу, и все определения истинного блага и потому истинной жизни, открытые людям величайшими умами человечества.

«Жизнь — это распространение того света, который для блага людей сошел в них с неба», — сказал Конфуций за 600 лет до Р. Х.

«Жизнь — это странствование и совершенствование душ, достигающих все большего и большего блага», — сказали брамины того же времени. «Жизнь — это отречение от себя для достижения блаженной нирваны», — сказал Будда, современник Конфуция. «Жизнь — это путь смирения и унижения для достижения блага», — сказал Лаодзы, тоже современник Конфуция. «Жизнь — это то, что вдунул Бог в ноздри человека, для того, чтобы он, исполняя его закон, получил благо», — говорит еврейская мудрость. «Жизнь — это подчинение разуму, дающее благо человеку», — сказали стоики. «Жизнь — это любовь к Богу и ближнему, дающая благо человеку», — сказал Христос, включая в свое определение все предшествующие.

Таковы определения жизни, которые за тысячи лет до нас, указывая людям вместо ложного и невозможного блага личности действительное, неуничтожимое благо, разрешают противоречие человеческой жизни и дают ей разумный смысл. Можно не соглашаться с этими определениями жизни, можно предполагать, что определения эти могут быть выражены точнее и яснее, но нельзя не видеть того, что определения эти таковы, что признание их, уничтожая противоречие жизни и заменяя стремление к недостижимому благу личности другим стремлением — к неуничтожаемому страданиями и смертью благу, дает жизни разумный смысл. Нельзя не видеть и того, что определения эти, будучи теоретически верны, подтверждаются и опытом жизни и что миллионы людей, признававшие и признающие такие определения жизни, на деле показывали и показывают возможность замены стремления к благу личности другим стремлением к благу такому, которое не нарушается страданиями и смертью.

Но кроме тех людей, которые понимали и понимают определения жизни, открытые людям великими просветителями человечества, и живут ими, всегда было и есть огромное большинство людей, которые в известный период жизни, а иногда во всю свою жизнь жили и живут одной животной жизнью, не только не понимая тех определений, которые служат разрешением противоречия

человеческой жизни, но не видя даже и того противоречия ее, которое они разрешают. И всегда были и теперь есть среди этих людей еще такие люди, которые вследствие своего внешнего исключительного положения и сами, не понимая смысла человеческой жизни, учили и учат других людей жизни, которой они не понимают: тому, что жизнь человеческая есть ни что иное, как личное существование.

Такие ложные учители существовали во все времена и существуют и в наше время. Одни исповедуют на словах учения тех просветителей человечества, в преданиях которых они воспитаны, но, не понимая их разумного смысла, обращают эти учения в сверхъестественные откровения о прошедшей и будущей жизни людей и требуют только исполнения обрядов. Это учение фарисеев в самом широком смысле, т.е. людей, учащих тому, что сама в себе неразумная жизнь может быть исправлена верой в другую жизнь, приобретаемую исполнением внешних обрядов.

Другие, не признающие возможности никакой другой жизни, кроме видимой, отрицают всякие чудеса и все сверхъестественное и смело утверждают, что жизнь человека есть ни что иное, как его животное существование от рождения и до смерти. Это учение книжников — людей, учащих тому, что в жизни человека, как животного, и нет ничего неразумного.

И те и другие лжеучители, несмотря на то что учения и тех и других основаны на одном и том же грубом непонимании основного противоречия человеческой жизни, всегда враждовали и враждуют между собой. Оба учения эти царствуют в нашем мире и, враждуя друг с другом, наполняют мир своими спорами, — этими самыми спорами скрывая от людей те определения жизни, открывающие путь к истинному благу людей, которые уже за тысячи лет даны человечеству.

Фарисеи, не понимая того определения жизни, которое дано людям теми учителями, в преданиях которых они воспитаны, заменяют его своими лжетолкованиями о будущей жизни и вместе с тем стараются скрыть от людей определения жизни других просветителей человечества, выставляя их перед своими учениками в самом их грубом и жестоком извращении, полагая тем поддержать исключительный авторитет того учения, на котором они основывают свои толкования*.

Книжники же, и не подозревая в фарисейских учениях тех разумных основ, на которых они возникли, прямо отрицают всякие учения о будущей жизни и смело утверждают, что все эти учения не

---

* Единство разумного смысла определений жизни других просветителей человечества не представляется им лучшим доказательством истинности их учения, так как оно подрывает доверие к тем неразумным лжетолкованиям, которыми они заменяют сущность учения.

имеют никакого основания, а суть только остатки грубых обычаев невежества и что движение вперед человечества состоит в том, чтобы не задавать себе никаких вопросов о жизни, выходящих за пределы животного существования человека.

ГЛАВА III

Заблуждения книжников

И удивительное дело! То, что все учения великих умов человечества так поражали людей своим величием, что грубые люди придавали им большей частью сверхъестественный характер и признавали основателей их полубогами, — то самое, что служит главным признаком значительности этих учений, — это самое обстоятельство и служит для книжников лучшим, как им кажется, доказательством неправильности и отсталости этих учений. То, что незначительные учения Аристотеля, Бэкона, Конта и других оставались и остаются всегда достоянием малого числа их читателей и почитателей и по своей ложности никогда не могли влиять на массы и потому не подверглись суеверным искажениям и паростам, этот-то признак незначительности их признается доказательством их истинности. Учения же браминов, Будды, Зороастра, Лаодзы, Конфуция, Исайи, Христа считаются суевериями и заблуждениями только потому, что эти учения переворачивали жизнь миллионов.

То, что по этим суевериям жили и живут миллиарды людей, потому что даже и в искаженном виде они дают людям ответы на вопросы об истинном благе жизни, то, что учения эти не только разделяются, но служат основой мышления лучших людей всех веков, а то, что теории, признаваемые книжниками, разделяются только ими самими, всегда оспариваются, и не живут иногда и десятков лет, и забываются так же быстро, как возникают, не смущает их нисколько.

Ни в чем с такой яркостью не выражается то ложное направление знания, которому следует современное общество, как то место, которое занимают в этом обществе учения тех великих учителей жизни, по которым жило и образовывалось и продолжает жить и образовываться человечество. В календарях значится, в отделе статистических сведений, что вер, исповедуемых теперь обитателями земного шара, 1000. В числе этих вер предполагаются буддизм, брамаизм, конфуцианство, таосизм и христианство. Вер 1000, и люди нашего времени совершенно искренно верят в это. Вер 1000, все они вздор — что же их изучать? И люди нашего времени за стыд считают, если они не знают последних изречений мудрости Спенсера, Гельмгольца и других, но о браминах, Будде, Конфуции, Мен-

ции, Лаодзы, Эпиктете, Исайи иногда знают имена, а иногда и того не знают. Им и в голову не приходит, что вер, исповедуемых в наше время, вовсе не тысяча, а только три: китайская, индийская и еврейско-христианская (со своим отростком магометанством), и что книги этих вер можно купить за 5 рублей и прочесть в две недели, и что в этих книгах, по которым жило и теперь живет все человечество, за исключением 0,07 почти неизвестных нам, заключена вся мудрость человеческая, все то, что сделало человечество таким, какое оно есть. Но мало того, что толпа не знает этих учений, — ученые не знают их, если это не их специальность; философы по профессии не считают нужным заглядывать в эти книги. Да и зачем изучать тех людей, которые разрешали сознаваемое разумным человеком противоречие его жизни и определяли истинное благо и жизнь людей? Книжники, не понимая того противоречия, которое составляет начало разумной жизни, смело утверждают, что так как они его не видят, то противоречия и нет никакого, и что жизнь человека есть только его животное существование.

Зрячие понимают и определяют то, что видят перед собой; слепой тыкает перед собою палкой и утверждает, что и нет ничего, кроме того, что показывает ему ощупь палки.

ГЛАВА IV

Учение книжников под понятие всей жизни человека подставляет видимые явления его животного существования и из них делает выводы о цели его жизни

«Жизнь — это то, что делается в живом существе со времени его рождения и до смерти. Родится человек, собака, лошадь, у каждого свое особенное тело, и вот живет это особенное его тело, а потом умрет; тело разложится, пойдет в другие существа, а того прежнего существа не будет. Была жизнь, и кончилась жизнь; бьется сердце, дышат легкие, тело не разлагается, значит, жив человек, собака, лошадь; перестало биться сердце, кончилось дыхание, стало разлагаться тело, — значит, умер, и нет жизни. Жизнь и есть то, что происходит в теле человека, так же как и животного, в промежуток времени между рождением и смертью. Что́ может быть яснее?» Так смотрели и всегда смотрят на жизнь самые грубые, невежественные люди, едва выходящие из животного состояния. И вот в наше время учение книжников, называющее себя наукой, признает это самое грубое первобытное представление о жизни единым истинным. Пользуясь всеми теми орудиями внешнего знания, которые приобрело человечество, ложное учение это систематически хочет вести

назад людей в тот мрак невежества, из которого с таким напряжением и трудом оно выбивалось столько тысяч лет.

Жизнь мы не можем определить в своем сознании, говорит это учение. Мы заблуждаемся, рассматривая ее в себе. То понятие о благе, стремление к которому в нашем сознании составляет нашу жизнь, есть обманчивый призрак, и жизнь нельзя понимать в этом сознании. Чтобы понять жизнь, надо только наблюдать ее проявления, как движение вещества. Только из этих наблюдений и выведенных из них законов мы найдем и закон самой жизни, и закон жизни человека*.

И вот ложное учение, подставив под понятие всей жизни человека, известной ему в его сознании, видимую часть ее — животное существование, начинает изучать эти видимые явления сначала в животном человеке, потом в животных вообще, потом в растениях, потом в веществе, постоянно утверждая при этом, что изучаются не некоторые проявления, а сама жизнь. Наблюдения так сложны, так многообразны, так запутанны, так много времени и усилия тратится на них, что люди понемногу забывают о первоначальной ошибке признания части предмета за весь предмет и под конец вполне убеждаются, что изучение видимых свойств вещества, растений и животных и есть изучение самой жизни, той жизни, которая познается человеком только в его сознании.

Совершается нечто подобное тому, что делает показывающий что-нибудь на тени и желающий поддержать то заблуждение, в котором находятся его зрители.

«Не смотрите никуда, — говорит показывающий, — кроме как на ту сторону, где появляются отражения, и главное, не глядите на самый предмет: ведь предмета и нет, а есть только отражение его».

Это самое и делает потворствующая грубой толпе ложная наука книжников нашего времени, рассматривая жизнь без главного определения ее, стремления к благу, открытого только в сознании

---

* Наука настоящая, знающая свое место и потому свой предмет, скромная и потому могущественная, никогда не говорила и не говорит этого. Наука физики говорит о законах и отношениях сил, не задаваясь вопросом о том, что есть сила, и не пытаясь объяснять сущность силы. Наука химии говорит об отношениях вещества, не задаваясь вопросом о том, что есть вещество, и не пытаясь определять его сущности. Наука биологии говорит о формах жизни, ни задаваясь вопросом о том, что есть жизнь, и не пытаясь определять ее сущности. И сила, и вещество, и жизнь принимаются истинными науками не как предметы изучения, а как взятые за аксиомы из другой области знания точки опоры, на которых строится здание каждой отдельной науки. Так смотрит на предмет истинная наука, и эта наука не может иметь вредного, обращающего к невежеству, влияния на толпу. Но не так смотрит на предмет ложное мудрствование науки. «И вещество, и силу, и жизнь мы изучаем; а если мы изучаем их, то мы можем и познать их», — говорят они, не соображая того, что они изучают не вещество, не силу, не жизнь, а только отношения и формы их.

человека. Исходя прямо из определения жизни независимо от стремления к благу, ложная наука наблюдает цели живых существ и, находя в них цели, чуждые человеку, навязывает их ему.

Целью живых существ представляется при этом внешнем наблюдении сохранение своей личности, сохранение своего вида, воспроизведение себе подобных и борьба за существование, и эта самая воображаемая цель жизни навязывается и человеку.

Ложная наука, взявшая за исходную точку отсталое представление о жизни, при котором не видно то противоречие жизни человеческой, которое составляет главное ее свойство, — эта мнимая наука в своих последних выводах приходит к тому, чего требует грубое большинство человечества, — к признанию возможности блага одной личной жизни, к признанию для человека благом одного животного существования.

Ложная наука идет дальше даже требований грубой толпы, которым она хочет найти объяснение, — она приходит к утверждению того, что с первого проблеска своего отвергает разумное сознание человека, приходит к выводам о том, что жизнь человека, как и всякого животного, состоит в борьбе за существование личности, рода и вида.

ГЛАВА V

Лжеучения фарисеев и книжников не дают ни объяснений смысла настоящей жизни, ни руководства в ней; единственным руководством жизни является инерция жизни, не имеющая разумного объяснения

«Жизнь определять нечего: всякий ее знает, вот и все, и давайте жить», — говорят в своем заблуждении люди, поддерживаемые ложными учениями. И не зная, что такое жизнь и ее благо, им кажется, что они живут, как может казаться человеку, несомому по волнам без всякого направления, что он плывет туда, куда ему надобно и хочется.

Родится ребенок в нужде или роскоши и получает воспитание фарисейское или книжническое. Для ребенка, для юноши не существует еще противоречия жизни и вопроса о ней, и потому ни объяснение фарисеев, ни объяснение книжников не нужны ему и не могут руководить его жизнью. Он учится одним примером людей, живущих вокруг него, и пример этот, и фарисеев, и книжников, одинаков: и те и другие живут только для блага личной жизни и тому же поучают и его.

Если родители его в нужде, он узнает от них, что цель жизни — приобретение побольше хлеба и денег и как можно меньше работы, для того чтобы животной личности было как можно лучше. Если он родился в роскоши, он узнает, что цель жизни — богатство и почести, чтобы как можно приятнее и веселее проводить время.

Все знания, которые приобретает бедный, нужны для него только ради того, чтобы улучшить благосостояние своей личности. Все знания науки и искусств, которые приобретает богатый, несмотря на все высокие слова о значении науки и искусств, нужны ему только для того, чтобы побороть скуку и провести приятно время. Чем дольше живет и тот и другой, тем сильнее и сильнее всасывается в них царствующий взгляд людей мира. Они вступают в брак, заводятся семьей, и жадность к приобретению благ животной жизни усиливается оправданием семьи: борьба с другими ожесточается и устанавливается (инерция) привычка жизни только для блага личности.

Если и западет тому или другому, бедному или богатому, сомнение в разумности такой жизни, если тому и другому представится вопрос о том, зачем эта бесцельная борьба за свое существование, которое будут продолжать мои дети, или зачем эта обманчивая погоня за наслаждениями, которые кончаются страданиями для меня и для моих детей, то нет почти никакого вероятия, чтобы он узнал те определения жизни, которые давным-давно даны были человечеству его великими учителями, находившимися, за тысячи лет до него, в том же положении. Учения фарисеев и книжников так плотно заслоняют их, что редкому удается увидать их. Одни — фарисеи — на вопрос о том: «Зачем эта бедственная жизнь?» — отвечают: «Жизнь бедственна и всегда была и должна быть такой; благо жизни не в ее настоящем, а в ее прошедшем — до жизни и будущем — после жизни». И браминские, и буддийские, и таасийские, и еврейские, и христианские фарисеи говорят всегда одно и то же. Жизнь — настоящая — зло, и объяснение этого зла — в прошедшем — в появлении мира и человека; исправление же существующего зла — в будущем, за гробом. Все, что может сделать человек для приобретения блага, не в этой, но в будущей жизни, — это верить в то учение, которое мы преподаем вам, исполнять обряды, которые мы предписываем.

И сомневающийся, видя на жизни всех людей, живущих для личного блага, и на жизни самих фарисеев, живущих для того же, неправду этого объяснения, не углубляясь в смысл их ответа, прямо не верит им и обращается к книжникам. «Все учения о другой какой-то жизни, чем та, какую мы видим в животной, есть плод невежества, — говорят книжники. — Все твои сомнения в разумности твоей жизни суть праздные мечтания. Жизнь миров, земли, человека, животного, растения имеет свои законы, и мы изучаем их, мы исследуем происхождение миров и человека, животных и расте-

ний, и всего вещества; мы исследуем и то, что ожидает миры, как остынет Солнце и т. п., и что было и будет с человеком и со всяким животным и растением. Мы можем показать и доказать, что все так было и будет, как мы говорим; наши исследования, кроме того, содействуют улучшению благосостояния человека. О жизни же твоей, с твоим стремлением к благу, мы ничего тебе сказать не можем, кроме того, что ты и без нас знаешь: живешь, так и живи как получше».

И сомневающийся, не получив на свой вопрос никакого ответа ни от тех, ни от других, остается, как и был прежде, без всякого руководства в жизни, кроме побуждений своей личности.

Одни из сомневающихся, по рассуждению Паскаля, сказав себе: «А что как правда все то, чем пугают фарисеи за неисполнение их предписаний?», исполняют в свободное время все предписания фарисеев (потери не будет, а выгода может быть большая), а другие, соглашаясь с книжниками, прямо отрицают всякую другую жизнь и всякие религиозные обряды и говорят себе: «Не я один, а все так жили и живут, — что будет, то будет». И это различие не дает ни тем ни другим никакого преимущества: и те и другие остаются без всякого объяснения смысла их настоящей жизни.

А жить надо.

Жизнь человеческая есть ряд поступков от вставанья до постели; каждый день человек должен, не переставая, выбирать из сотни возможных для него поступков те, которые он сделает. Ни учение фарисеев, объясняющее тайны небесной жизни, ни учение книжников, исследующее происхождение миров и человека и делающее заключение о будущей судьбе их, не дает такого руководства поступков. А без руководства в выборе своих поступков человек не может жить. И вот тут-то человек волей-неволей подчиняется уже не рассуждению, а тому внешнему руководству жизни, которое всегда существовало и существует в каждом обществе людей.

Руководство это не имеет никакого разумного объяснения, но оно-то и движет огромным большинством поступков всех людей. Руководство это есть привычка жизни обществ людей, тем сильнее властвующая над людьми, чем меньше у людей понимания смысла своей жизни. Руководство это не может быть определенно выражено, потому что слагается оно из самых разнообразных, по времени и месту, дел и поступков. Это свечки на дощечках родителей для китайцев; это паломничество к известным местам магометанина, известное количество молитвенных слов для индейца; это верность своему знамени и честь мундира для военного, дуэль для светского человека, кровомщение для горца; это известные кушанья в известные дни, известного рода воспитание своих детей; это визиты, известное убранство жилищ, известные празднования похорон, родин, свадеб. Это бесчисленное количество дел и поступков, на-

полняющих всю жизнь. Это то, что называется приличием, обычаем, а чаще всего долгом и даже священным долгом.

И вот этому-то руководству помимо объяснений жизни фарисеев и книжников и подчиняется большинство людей. Везде вокруг себя с детства человек видит людей, с полной уверенностью и внешней торжественностью исполняющих эти дела, и, не имея никакого разумного объяснения своей жизни, человек не только начинает делать такие же дела, но этим делам старается приписать разумный смысл. Ему хочется верить, что люди, делающие эти дела, имеют объяснение того, для чего и почему они делают то, что́ делают. И он начинает убеждать себя, что дела эти имеют разумный смысл и что объяснение их смысла если и не вполне известно ему, то известно другим людям. Но большинство других людей, не имея также разумного объяснения жизни, находятся совершенно в том же положении, как и он. Они делают эти дела только потому, что им кажется, что другие, имея объяснение этих дел, требуют их от них. И так, невольно обманывая друг друга, люди все больше и больше не только привыкают делать дела, не имеющие разумного объяснения, но привыкают приписывать этим делам какой-то таинственный, непонятный для них самих смысл. И чем меньше они понимают смысл исполняемых ими дел, чем сомнительнее для них самих эти дела, тем больше приписывают они им важности и тем с большей торжественностью исполняют их. И богатый и бедный исполняют то, что делают вокруг них другие, и дела эти называют своим долгом, священным долгом, успокаивая себя тем, что то, что делается так давно, таким большим количеством людей и так высоко ценится ими, не может не быть настоящим делом жизни. И до глубокой старости, до смерти доживают люди, стараясь уверить себя, что если они сами не знают, зачем они живут, то это знают другие — те самые, которые точно так же мало знают это, как и те, которые на них полагаются.

Приходят в существование, родятся, вырастают новые люди и, глядя на эту сутолоку существования, называемую жизнью, в которой принимают участие старые, седые, почтенные, окружаемые уважением люди, уверяются, что эта-то безумная толкотня и есть жизнь и другой никакой нет, и уходят, потолкавшись у дверей ее. Так, не видавший никогда собрания человек, увидав теснящуюся, шумящую, оживленную толпу у входа и решив, что это и есть самое собрание, потолкавшись у дверей, уходит домой с помятыми боками и с полной уверенностью, что он был в собрании.

Прорезываем горы, облетаем мир; электричество, микроскопы, телефоны, войны, парламент, филантропия, борьба партий, университеты, ученые общества, музеи... это ли не жизнь?

Вся сложная, кипучая деятельность людей с их торговлей, войнами, путями сообщения, наукой, искусствами есть большей частью только давка обезумевшей толпы у дверей жизни. <...>

ГЛАВА X

Разум есть тот сознаваемый человеком закон, по которому должна совершаться его жизнь

Истинная жизнь человека, проявляющаяся в отношении его разумного сознания к его животной личности, начинается только тогда, когда начинается отрицание блага животной личности. Отрицание же блага животной личности начинается тогда, когда пробуждается разумное сознание.

Но что же такое это разумное сознание? Евангелие Иоанна начинается тем, что Слово, Logos (Логос — Разум, Мудрость, Слово), есть начало, и что в нем все и от него все; и что потому разум — то, что определяет все остальное, — ничем не может быть определяем.

Разум не может быть определяем, да нам и незачем определять его, потому что мы все не только знаем его, но только разум один и знаем. Общаясь друг с другом, мы вперед уверены — больше, чем во всем другом, — в одинаковой обязательности для всех нас общего этого разума. Мы убеждены, что разум и есть та единственная основа, которая соединяет всех нас, живущих, в одно. Разум мы знаем вернее и прежде всего, так что все, что мы знаем в мире, мы знаем только потому, что это познаваемое нами сходится с законами этого разума, несомненно, известными нам. Мы знаем, и нам нельзя не знать разума. Нельзя, потому что разум — это тот закон, по которому должны жить неизбежно разумные существа — люди. Разум для человека — тот закон, по которому совершается его жизнь, — такой же закон, как и тот закон для животного, по которому оно питается и плодится, как и тот закон для растения, по которому растет, цветет трава, дерево, как и тот закон для небесного тела, по которому движутся Земля и светила. И закон, который мы знаем в себе как закон нашей жизни, есть тот же закон, по которому совершаются и все внешние явления мира, только с той разницей, что в себе мы знаем этот закон как то, что мы сами должны совершать, во внешних же явлениях — как то, что совершается по этому закону без нашего участия. Все, что мы знаем о мире, есть только видимое нами, вне нас совершающееся в небесных телах, в животных, в растениях, во всем мире, подчинение разуму. Во внешнем мире мы видим это подчинение закону разума; в себе же мы знаем этот закон как то, что сами должны совершать.

Обычное заблуждение о жизни состоит в том, что подчинение нашего животного тела своему закону, совершаемое не нами, но только видимое нами, принимается за жизнь человеческую, тогда как этот закон нашего животного тела, с которым связано наше разумное сознание, исполняется в нашем животном теле так же бессознательно для нас, как он исполняется в дереве, в кристалле,

Очень трудно обсуждать такой вопрос, как с м ы с л ж и з н и, не только с ребятами, но и, прежде всего, разобраться в нем самой. Хорошо, если бы, как пишет Л.Н.Толстой, объективно существовал бы некий закон разума и все трудности человеческой жизни сводились бы к подчинению этому закону «своего животного». Для меня, прежде всего, проблема заключается в том, что нет этого объективного закона разума и непонятно, на что больше, чем ты сам есть, можно опереться в каждой конкретной ситуации. Хотя религия, культура и история предлагают множество прототипов...

в небесном теле. Но закон нашей жизни — подчинение нашего животного тела разуму — есть тот закон, который мы нигде не видим, не можем видеть, потому что он не совершился еще, но совершается нами в нашей жизни. В исполнении этого закона, в подчинении своего животного закону разума для достижения блага и состоит наша жизнь. Не понимая того, что благо и жизнь наша состоят в подчинении своей животной личности закону разума, и принимая благо и существование своей животной личности за всю нашу жизнь, и отказываясь от предназначенной нам работы жизни, мы лишаем себя истинного нашего блага и истинной нашей жизни и на место ее подставляем то видимое нам существование нашей животной деятельности, которое совершается независимо от нас и потому не может быть нашей жизнью. <...>

ГЛАВА XXV

Любовь есть единая и полная деятельность истинной жизни

И нет иной любви, как той, чтобы положить душу свою за други свои. Любовь — только тогда любовь, когда она есть жертва собой. Только когда человек отдает другому не только свое время, свои силы, но когда он тратит свое тело для любимого предмета, отдает ему свою жизнь — только это мы признаем все любовью и только в такой любви мы все находим благо, награду любви. И только тем, что есть такая любовь в людях, только тем и стоит мир. Мать, кормящая ребенка, прямо отдает себя, свое тело в пищу детям, которые без этого не были бы живы. И это — любовь. Так же точно отдает себя, свое тело в пищу другому всякий работник для блага других, изнашивающий свое тело в работе и приближающий себя к смерти. И такая любовь возможна только для того человека, у которого между возможностью жертвы собой и теми существами, которых он любит, не стоит никакой преграды для жертвы. Мать, отдавшая кормилице своего ребенка, не может его любить; человек, приобретающий и сохраняющий свои деньги, не может любить.

«Кто говорит, что он во свете, а ненавидит брата своего, тот еще во тьме. Кто любит брата своего, тот пребывает во свете и нет в нем соблазна. А кто ненавидит брата своего, тот находится во тьме и во тьме ходит и не знает, куда идет, потому что тьма ослепила ему глаза... Станем любить не словом или языком, но делом и истиною. И вот почему узнаем, что мы от истины и успокаиваем сердца наши... Любовь до того совершенства достигает в нас, что мы имеем дерзновение в день суда, потому что поступаем в мире сем, как он. В любви нет страха, но совершенная любовь изгоняет страх, потому что в страхе есть мучение. Боящийся несовершенен в любви».

Только такая любовь дает истинную жизнь людям.

«Возлюби господа Бога твоего всем сердцем твоим и всею душою твоею и всем разумением твоим. Сия есть первая и наибольшая заповедь».

Вторая же, подобная ей: «Возлюби ближнего твоего, как самого себя», — сказал Христу законник. И на это Иисус сказал: «Правильно ты отвечал, так и поступай, т. е. люби Бога и ближнего и *будешь жить*».

Любовь истинная есть самая жизнь. «Мы знаем, что мы перешли от смерти в жизнь, потому что любим братьев, — говорит ученик Христа. — Не любящий брата пребывает в смерти». Жив только тот, кто любит.

Любовь, по учению Христа, есть сама жизнь; но не жизнь неразумная, страдальческая и гибнущая, но жизнь блаженная и бесконечная. И мы все знаем это. Любовь не есть вывод разума, не есть последствие известной деятельности; а это есть сама радостная деятельность жизни, которая со всех сторон окружает нас и которую мы все знаем в себе с самых первых воспоминаний детства до тех пор, пока ложные учения мира не засорили ее в нашей душе и не лишили нас возможности испытывать ее.

Любовь — это не есть пристрастие к тому, что увеличивает временное благо личности человека, как любовь к избранным лицам или предметам, а то стремление к благу того, что вне человека, которое остается в человеке после отречения от блага животной личности.

Кто из живых людей не знает того блаженного чувства, хоть раз испытанного, и чаще всего только в самом раннем детстве, когда душа не была еще засорена всей той ложью, которая заглушает в нас жизнь, того блаженного чувства умиления, при котором хочется любить всех: и близких, и отца, и мать, и братьев, и злых людей, и врагов, и собаку, и лошадь, и травку; хочется одного — чтоб всем было хорошо, чтоб все были счастливы, и еще больше хочется того, чтобы самому сделать так, чтоб всем было хорошо, самому отдать себя, всю свою жизнь на то, чтобы всегда всем было хорошо и радостно. Это-то и есть, и эта одна есть та любовь, в которой жизнь человека.

Любовь эта, в которой только и есть жизнь, проявляется в душе человека, как чуть заметный, нежный росток среди похожих на нее

грубых ростков сорных трав, различных похотей человека, которые мы называем любовью. Сначала людям и самому человеку кажется, что этот росток — тот, из которого должно вырастать то дерево, в котором будут укрываться птицы, — и все другие ростки всё одно и то же. Люди даже предпочитают сначала ростки сорных трав, которые растут быстрее, и единственный росток жизни глохнет и замирает; но еще хуже то, что еще чаще бывает: люди слышали, что в числе этих ростков есть один настоящий, жизненный, называемый любовью, и они вместо него, топча его, начинают воспитывать другой росток сорной травы, называя его любовью. Но что еще хуже: люди грубыми руками ухватывают самый росток и кричат: «Вот он, мы нашли его, мы теперь знаем его, возрастим его. Любовь! Любовь! Высшее чувство, вот оно!», и люди начинают пересаживать его, исправлять его и захватывают, заминают его так, что росток умирает не расцветши, и те же или другие люди говорят: все это вздор, пустяки, сентиментальность. Росток любви, при проявлении своем нежный, не терпящий прикосновения, могуществен только при своем разросте. Все, что будут делать над ним люди, только хуже для него. Ему нужно одного — того, чтобы ничто не скрывало от него солнца разума, которое одно возвращает его. <...>

ЧТО ТАКОЕ ИСКУССТВО?

<...> На вопрос о том, что такое то искусство, в жертву которому приносятся труды миллионов людей, самые жизни людские и даже нравственность, мы получили из существующих эстетик ответы, которые все сводятся к тому, что цель искусства есть красота, красота же познается наслаждением, получаемым от нее, и что наслаждение искусством есть хорошее и важное дело. То есть что наслаждение хорошо потому, что оно наслаждение. Так что то, что считается определением искусства, вовсе и не есть определение искусства, а есть только уловка для оправдания как тех жертв, которые приносятся людьми во имя этого воображаемого искусства, так и эгоистического наслаждения и безнравственности существующего искусства. И потому-то, как ни странно это сказать, несмотря на горы книг, написанных об искусстве, точного определения искусства до сих пор не было сделано. Причиною этому то, что в основу понятия искусства положено понятие красоты. <...>

Для того чтобы точно определить искусство, надо прежде всего перестать смотреть на него как на средство наслаждения, а рассматривать искусство как одно из условий человеческой жизни. Рассматривая же так искусство, мы не можем не увидеть, что искусство есть одно из средств общения людей между собой.

Всякое произведение искусства делает то, что воспринимающий вступает в известного рода общение с производившим или производящим искусство и со всеми теми, которые одновременно с ним, прежде или после его восприняли или воспримут то же художественное впечатление.

Как слово, передающее мысли, и опыты людей, служит средством единения людей, так точно действует и искусство. Особенность же этого средства общения, отличающая его от общения посредством слова, состоит в том, что словом один человек передает другому свои мысли, искусством же люди передают друг другу свои чувства.

Деятельность искусства основана на том, что человек, воспринимая слухом или зрением выражения чувства другого человека, способен испытывать то же самое чувство, которое испытал человек, выражающий свое чувство.

Самый простой пример: человек смеется — и другому человеку становится весело; плачет — человеку, слышащему этот плач, становится грустно; человек горячится, раздражается, а другой, глядя на него, приходит в то же состояние. Человек высказывает своими движениями, звуками голоса бодрость, решительность или, напротив, уныние, спокойствие, — и настроение это передается другим. Человек страдает, выражая стонами и корчами свое страдание, — и страдание это передается другим; человек высказывает свое чувство восхищения, благоговения, страха, уважения к известным предметам, лицам, явлениям, — и другие люди заражаются, испытывают те же чувства восхищения, благоговения, страха, уважения к тем же предметам, лицам, явлениям.

Вот на этой-то способности людей заражаться чувствами других людей и основана деятельность искусства.

Если человек заражает другого и других прямо непосредственно своим видом или производимыми им звуками в ту самую минуту, как он испытывает чувство, заставляет другого человека зевать, когда ему самому зевается, или смеяться, или плакать, когда сам чему-либо смеется или плачет, или страдать, когда сам страдает, то это еще не есть искусство.

Искусство начинается тогда, когда человек с целью передать другим людям испытанное им чувство снова вызывает его в себе и известными внешними знаками выражает его.

Так, самый простой случай: мальчик, испытавший, положим, страх от встречи с волком, рассказывает эту встречу и, для того чтобы вызвать в других испытанное им чувство, изображает себя, свое состояние перед этой встречей, обстановку, лес, свою беззаботность и потом вид волка, его движения, расстояние между ним и волком и т. п. Все это, если мальчик вновь при рассказе переживает испытанное им чувство, заражает слушателей и заставляет их пережить все, что и пережил рассказчик, есть искусство. Если мальчик и не видал волка, но часто боялся его и, желая вызвать чувство испытанного им страха в других, придумал встречу с волком и рассказывал ее так, что вызвал своим рассказом то же чувство в слушателях, какое он испытывал, представляя себе волка, то это тоже искусство. Точно так же будет искусство то, когда человек, испытав в действительности или в воображении ужас страдания или прелесть наслаждения, изобразил на полотне или мраморе эти чувства так, что другие заразились ими. И точно так же будет искусство, если человек испытал или вообразил себе чувство веселья, радости, грусти, отчаяния, бодрости, уныния и переходы этих чувств одного в другое и изобразил звуками эти чувства так, что слушатели заражаются ими и переживают их так же, как он переживал их.

Чувства, самые разнообразные, очень сильные и очень слабые, очень значительные и очень ничтожные, очень дурные и очень хорошие, если только они заражают читателя, зрителя, слушателя, составляют предмет искусства. Чувство самоотречения и покорности судьбе или Богу, передаваемое драмой; или восторга влюбленных,

описываемое в романе; или чувство сладострастия, изображенное на картине; или бодрости, передаваемой торжественным маршем в музыке; или веселья, вызываемого пляской; или комизма, вызываемого смешным анекдотом; или чувство тишины, передаваемое вечерним пейзажем или убаюкивающей песней, — все это искусство.

Как только зрители, слушатели заражаются тем же чувством, которое испытывал сочинитель, это и есть искусство.

Вызвать в себе раз испытанное чувство и, вызвав его в себе, посредством движений, линий, красок, звуков, образов, выраженных словами, передать это чувство так, чтобы другие испытали то же чувство, — в этом состоит деятельность искусства. Искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их.

Искусство не есть, это говорят метафизики, проявление какой-то таинственной идеи, красоты, Бога; не есть, как это говорят эстетики-физиологи, игра, в которой человек выпускает излишек накопившейся энергии; не есть проявление эмоций внешними знаками; не есть производство приятных предметов, главное — не есть наслаждение, а есть необходимое для жизни и для движения к благу отдельного человека и человечества средство общения людей, соединяющее их в одних и тех же чувствах.

Для меня в этом есть что-то чересчур прагматичное в попытке понять искусство. Ведь есть и тайна сопереживания непонятных и непонятых чувств, загадка чего-то волнующего, но невозможного впрямую соотнестись «с тем чувством, которое испытывал сочинитель».

И кто может сказать об идентичности этих переживаний? Ведь есть смысл и в том высказывании, что произведение, отделившись от автора, начинает жить своей собственной жизнью, не подвластной авторским замыслам. Бесспорно одно: предельно велико влияние искусства на формирование духовно-нравственного облика ребенка, школьника. Но как мало мы в этом направлении работаем!

Как благодаря способности человека понимать мысли, выраженные словами, всякий человек может узнать все то, что в области мысли сделало для него все человечество, может в настоящем, благодаря способности понимать чужие мысли, стать участником деятельности других людей, и сам, благодаря этой способности, может передать усвоенные от других и свои, возникшие в нем, мысли современникам и потомкам; так точно и благодаря способности человека заражаться посредством искусства чувствами других людей ему делается доступно в области чувства все то, что пережило до него человечество, делаются доступны чувства, испытываемые современниками, чувства, пережитые другими людьми тысячи лет тому назад, и делается возможной передача своих чувств другим людям. <...>

Не будь другой способности человека — заражаться искусством, люди едва ли бы не были еще более дикими и, главное, разрозненными и враждебными.

И потому деятельность искусства есть деятельность очень важная, столь же важная, как и деятельность речи, и столь же распространенная.

Как слово действует на нас не только проповедями, речами и книгами, а всеми теми речами, которыми мы передаем друг другу наши мысли и опыты, так и искусство, в обширном смысле слова, проникает всю нашу жизнь, и мы только некоторые проявления этого искусства называем искусством в тесном смысле этого слова.

Мы привыкли понимать под искусством только то, что мы читаем, слышим и видим в театрах, концертах и на выставках, здания, статуи, поэмы, романы... Но все это есть только самая малая доля того искусства, которым мы в жизни общаемся между собой. Вся жизнь человеческая наполнена произведениями искусства всякого рода, от колыбельной песни, шутки, передразнивания, украшений жилищ, одежд, утвари до церковных служб, торжественных шествий. Все это деятельность искусства. Так что называем мы искусством в тесном смысле этого слова не всю деятельность людскую, передающую чувства, а только такую, которую мы почему-нибудь выделяем из всей этой деятельности и которой придаем особенное значение.

Такое особенное значение придавали всегда все люди той части этой деятельности, которая передавала чувства, вытекающие из религиозного сознания людей, и эту-то малую часть всего искусства называли искусством в полном смысле этого слова. <...>

Искусство вместе с речью есть одно из орудий общения, а потому и прогресса, т. е. движения вперед человечества к совершенству. Речь делает возможным для людей последних живущих поколений знать все то, что узнавали опытом и размышлением предшествующие поколения и лучшие передовые люди современности; искусство делает возможным для людей последних живущих поколений испытывать все те чувства, которые до них испытывали люди и в настоящее время испытывают лучшие передовые люди. И как происходит эволюция знаний, т.е. более истинные нужные знания вытесняют и заменяют знания ошибочные и ненужные, так точно происходит эволюция чувств посредством искусства, вытесняя чувства низшие, менее добрые и менее нужные для блага людей более добрыми, более нужными для этого блага. В этом назначение искусства. И потому по содержанию своему искусство тем лучше, чем более исполняет оно это назначение, и тем хуже, чем менее оно исполняет его.

Оценка же чувств, т.е. признание тех или других чувств более или менее добрыми, т.е. нужными для блага людей, совершается религиозным сознанием известного времени.

В каждое данное историческое время и в каждом обществе людей существует высшее, до которого только дошли люди этого общества, понимание смысла жизни, определяющее высшее благо, к которому стремится это общество. Понимание это есть религиозное сознание известного времени и общества. Религиозное созна

ние это бывает всегда ясно выражено некоторыми передовыми людьми общества и более или менее живо чувствуемо всеми. Такое религиозное сознание, соответствующее своему выражению, всегда есть в каждом обществе. Если нам кажется, что в обществе нет религиозного сознания, то это кажется нам не оттого, что его действительно нет, но оттого, что мы не хотим видеть его. А не хотим мы часто видеть его оттого, что оно обличает нашу жизнь, не согласную с ним.

Религиозное сознание в обществе все равно что направление текущей реки. Если река течет, то есть направление, по которому она течет. Если общество живет, то есть религиозное сознание, которое указывает то направление, по которому более или менее сознательно стремятся все люди этого общества. <...>

<...> Искусство есть один из двух органов прогресса человечества. Через слово человек общается мыслью, через образы искусства он общается чувством со всеми людьми не только настоящего, но прошедшего и будущего. Человечеству свойственно пользоваться этими обоими органами общения, а потому извращение хотя бы одного из них не может не оказать вредных последствий для того общества, в котором совершилось такое извращение. И последствия эти должны быть двояки: во-первых, отсутствие в обществе той деятельности, которая должна быть исполняема органом, и, во-вторых, вредная деятельность извращенного органа; и эти самые последствия и оказались в нашем обществе. Орган искусства был извращен, и потому общество высших классов было лишено в значительной мере той деятельности, которую должен был исполнить этот орган. Распространившиеся в нашем обществе в огромных размерах, с одной стороны, подделки под искусство, служащие только увеселению и развращению людей, а с другой — произведения ничтожного, исключительного искусства, ценимого как высшее, извратили в большинстве людей нашего общества способность заражаться истинными произведениями искусства и тем лишили их возможности познать те высшие чувства, до которых дожило человечество и которые могут быть переданы людям только искусством. <...>

Искусство же служит в наше время главной причиной развращения людей в важнейшем вопросе общественной жизни — в половых отношениях. Все мы знаем это и по себе, а отцы и матери еще по своим детям, какие страшные душевные и телесные страдания, какие напрасные траты сил переживают люди только из-за распущенности половой похоти.

С тех пор как стоит мир, со времен троянской войны, возникшей из-за половой распущенности, и до самоубийств и убийств влюбленных, о которых печатается почти в каждой газете, большая доля страданий человеческого рода происходит от этой распущенности.

И что же? Все искусство, и настоящее, и поддельное, за самыми редкими исключениями, посвящено только тому, чтобы описывать,

изображать, разжигать всякого рода половую любовь, во всех ее видах. Только вспомнить все те романы с раздирающими похоть описаниями любви и самыми утонченными, и самыми грубыми, которыми переполнена литература нашего общества; все те картины и статуи, изображающие обнаженное женское тело, и всякие гадости, которые переходят на иллюстрации и рекламные объявления; только вспомнить все те пакостные оперы, оперетки, песни, романсы, которыми кишит наш мир, — и невольно кажется, что существующее искусство имеет только одну определенную цель:как можно более широкое распространение разврата.

Таковы хотя не все, но самые верные последствия того извращения искусства, которое совершилось в нашем обществе. Так что то, что называется искусством в нашем обществе, не только не содействует движению вперед человечества, но едва ли не более всего другого мешает осуществлению добра в нашей жизни.

И потому тот вопрос, который невольно представляется всякому свободному от деятельности искусства человеку и потому не связанному интересом с существующим искусством, — вопрос, который поставлен мною в начале этого писания, о том, справедливо ли то, чтобы тому, что мы называем искусством, составляющим достояние только малой части общества, приносились те жертвы и трудами людскими, и жизнями человеческими, и нравственностью, которые ему приносятся, получает естественный ответ: нет, несправедливо и не должно быть. Так отвечает и здравый смысл, и неизвращенное нравственное чувство. Не только не должно быть, не только не должно приносить какие-либо жертвы тому, что среди нас признается искусством, но, напротив, все усилия людей, желающих жить хорошо, должны быть направлены на то, чтобы уничтожить это искусство, потому что оно есть одно из самых жестоких зол, удручающих наше человечество. Так что если бы был поставлен вопрос о том, что лучше нашему христианскому миру: лишиться ли всего того, что теперь считается искусством, вместе с ложным, и *всего* хорошего, что есть в нем, или продолжать поощрять или допускать то искусство, которое есть теперь, то я думаю, что всякий разумный и нравственный человек опять решил бы вопрос так же, как решил его Платон для своей республики и решали все церковные христианские и магометанские учители человечества, т. е. сказал бы: «Лучше пускай не было бы никакого искусства, чем продолжалось бы то развращенное искусство или подобие его, которое есть теперь». К счастью, вопрос этот не стоит ни перед каким человеком, и никому не приходится решать его в том или другом смысле. Все, что может сделать человек и можем и должны сделать мы, так называемые люди образованные, поставленные своим положением в возможность понимать значение явлений нашей жизни, — это то, чтобы понять то заблуждение, в котором мы находимся, и не упорствовать в нем, а искать из него выход. <...>

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Я сделал, как умел, занимавшую меня 15 лет работу о близком мне предмете — искусстве. Говоря, что предмет этот 15 лет занимал меня, я не хочу сказать того, чтобы я 15 лет писал это сочинение, а только то, что 15 лет тому назад я начал писать об искусстве, думая, что, взявшись за эту работу, тотчас же без отрыва окончу ее; но оказалось, что мысли мои об этом предмете были тогда еще настолько неясны, что я не мог удовлетворительно для себя изложить их. С тех пор я, не переставая, думал об этом предмете и раз шесть или семь принимался писать, но всякий раз, написав довольно много, чувствовал себя не в состоянии довести дело до конца и оставлял работу. Теперь я кончил эту работу, и, как ни плохо я ее сделал, я надеюсь на то, что основная мысль моя о том ложном пути, на котором стало и по которому идет искусство нашего общества, и о причине этого, и о том, в чем состоит истинное назначение искусства, верна и что поэтому труд мой, хотя и далеко не полный, требующий многих и многих разъяснений и добавлений, не пропадет даром и искусство рано или поздно сойдет с того ложного пути, на котором оно стоит. Но для того чтобы это было и чтобы искусство приняло новое направление, нужно, чтобы другая, столь же важная духовная человеческая деятельность — наука, в тесной зависимости от которой всегда находится искусство, — точно так же, как и искусство, также сошла с того ложного пути, на котором она находится.

Наука и искусство так же тесно связаны между собой, как легкие и сердце, так что если один орган извращен, то и другой не может правильно действовать.

Наука истинная изучает и вводит в сознание людей те истины, знания, которые людьми известного времени и общества считаются самыми важными. Искусство же переводит эти истины из области знания в область чувства. И потому если путь, по которому идет наука, ложен, то так же ложен будет и путь искусства. Наука и искусство подобны тем баркам с завозным якорем, так называемым машинам, которые прежде ходили по рекам. Наука, как те лодки, которые завозят вперед и закидывают якоря, приготавливает то движение, направление которого дано религией, искусство же, как тот ворот, который работает на барке, подтягивая барку к якорю, совершает самое движение. И потому ложная деятельность науки неизбежно влечет за собой столь же ложную деятельность искусства.

Как искусство вообще есть передача всякого рода чувств, но искусством, в тесном смысле этого слова, мы называем только то, которое передает чувства, признаваемые нами важными, так и наука вообще есть передача всех возможных знаний, но наукой в тесном смысле этого слова мы называем только ту, которая передает знания, признаваемые нами важными.

Определяет же для людей степень важности как чувств, передаваемых искусством, так и знаний, передаваемых наукой, религиозное сознание известного времени и общества, т.е. общее понимание людьми этого времени и общества назначения их жизни.

То, что более всего содействует исполнению этого назначения, то изучается более всего и считается главной наукой; то, что менее, то менее и считается менее важной наукой; то, что совсем не содействует исполнению назначения человеческой жизни, то вовсе не изучается или если и изучается, то это изучение не считается наукой. Так это было всегда, так должно быть и теперь, потому что такое свойство человеческого знания и человеческой жизни. Но наука высших классов нашего времени, не только не признавая никакой религии, но считая всякую религию только суеверием, не могла и не может сделать этого.

И потому люди науки нашего времени утверждают, что они равномерно изучают *все*, но так как всего слишком много (все — это бесконечное количество предметов) и равномерно изучать все нельзя, то это только утверждается в теории; в действительности же изучается не все и далеко не равномерно, а только то, что, с одной стороны, нужнее, а с другой — приятнее тем людям, которые занимаются наукой. Нужнее же всего людям науки, принадлежащим к высшим классам, удержать тот порядок, при котором эти классы пользуются своими преимуществами; приятнее же то, что удовлетворяет праздной любознательности, не требует больших умственных усилий и может быть практически применяемо.

И потому один отдел наук, включающий в себя богословие, философию, примененную к существующему порядку, такую же историю и политическую экономию, занимается преимущественно тем, чтобы доказывать то, что существующий строй жизни есть тот самый, который должен быть, который произошел и продолжает существовать по неизменным, не подлежащим человеческой воле законам, и что поэтому всякая попытка нарушения его незаконна и бесполезна. Другой же отдел — науки опытной, включающей в себя математику, астрономию, химию, физику, ботанику и все естественные науки, занимается только тем, что не имеет прямого отношения к жизни человеческой, что любопытно и из чего могут быть сделаны выгодные для жизни людей высших классов приложения. Для оправдания же того выбора предметов изучения, которое сделали люди науки нашего времени соответственно своему положению, они придумали, совершенно подобно теории искусства для искусства, теорию науки для науки.

Как по теории искусства для искусства выходит, что занятие всеми теми предметами, которые нам нравятся, есть искусство, так и по теории науки для науки изучение предметов, которые нас интересуют, есть наука.

Так что одна часть науки, вместо изучения того, как должны жить люди, чтобы исполнить свое назначение, доказывает законность и неизменность дурного и ложного существующего строя жиз-

Как же незаметно происходит этот переход от свободно мыслящего, сметающего с пути сознания всякие догматы Л.Н.Толстого к человеку, почти уверенному в том, что он всегда умеет отличить «предметы действительно важные от предметов ничтожных». Сколько раз история демонстрировала нам, как часто из ничтожных предметов вырастали самые разные перспективные области наук, а наоборот, важные для своего времени вещи при более пристальном отстраненном рассмотрении оказывались лжеучениями.

Но есть, есть в этой бурной тираде великого мыслителя то, что не дает мне покоя. Не слишком ли завладела наука школой? Не слишком ли мы поверили в знания, в просвещение? Ведь самый, казалось бы, «просвещенный» за всю историю человечества XX в. принес конкретному человеку столько горя, столько страдания.

Как преодолеть наступление на общество технократизма, несущего за собой разобщенность, вражду, зло в жизнь людей. Может быть во имя гуманной педагогики нужно потеснить науку в школе, ибо тысячу раз прав Л.Н.Толстой, когда утверждает: «Искусство должно делать то, чтобы чувства братства и любви к ближним, доступные теперь только лучшим людям общества, стали привычными чувствами, инстинктом всех людей».

ни; другая же — опытная наука — занимается вопросами простой любознательности или техническими усовершенствованиями.

Первый отдел наук вреден не только тем, что он запутывает понятия людей и дает ложные решения, но еще тем, что он существует и занимает место, которое должна бы занять истинная наука. Он вреден тем, что всякому человеку, для того чтобы приступить к изучению важнейших вопросов жизни, необходимо прежде решения их еще опровергать те веками нагроможденные и всеми силами изобретательности ума поддерживаемые постройки лжи по каждому из самых существенных вопросов жизни.

Второй же отдел — тот самый, которым так особенно гордится современная наука и который многими считается единственной настоящей наукой, — вреден тем, что отвлекает внимание людей от предметов действительно важных к предметам ничтожным, и, кроме того, прямо вреден тем, что при том ложном порядке вещей, который оправдывается и поддерживается первым отделом наук, большая часть технических приобретений этого отдела опытной науки обращается не на пользу, а на вред человечеству.

Ведь только людям, посвятившим на это изучение свою жизнь, кажется, что все те открытия, которые делаются в области естественных наук, суть дела очень важные и полезные. Но это кажется этим людям только потому, что они не глядят вокруг себя и не видят того, что действительно важно. Стоит им только оторваться от того психологического микроскопа, под которым они рассматривают изучаемые предметы, и взглянуть вокруг себя, чтобы увидать, как ничтожны все, доставляющие им такую наивную гордость знания, — не говорю уже о воображаемой геометрии, спектральном анализе Млечного Пути, форме атомов, размерах черепов людей

каменного периода и т. п. пустяках, но даже и знания о микроорганизмах, Х-лучах и т. п. в сравнении с теми знаниями, которые мы забросили и отдали на извращение профессорам богословия, юриспруденции, политической экономии, финансовой науки и др. Стоит нам только оглянуться вокруг себя, и мы увидим, что свойственная настоящей науке деятельность не есть изучение того, что случайно заинтересовало нас, а того, как должна быть учреждена жизнь человеческая, — те вопросы религии, нравственности, общественной жизни, без разрешения которых все наши познания природы вредны или ничтожны.

Мы очень радуемся и гордимся тем, что наша наука дает нам возможность воспользоваться энергией водопада и заставить эту силу работать на фабриках, или тому, что мы пробили туннели в горах, и т. п. Но горе в том, что эту силу водопада мы заставляем работать не на пользу людей, а для обогащения капиталистов, производящих предметы роскоши или орудия человекоистребления. Тот же динамит, которым мы рвем горы, чтобы пробивать в них туннели, мы употребляем для войны, от которой мы не только не хотим отказаться, но которую считаем необходимой и к которой, не переставая, готовимся.

Если же мы теперь умеем привить предохранительный дифтерит, найти Х-лучами иголку в теле, выправить горб, вылечить сифилис, делать удивительные операции и т.п., то и этими приобретениями, будь они даже неоспоримы, мы не стали бы гордиться, если бы мы вполне понимали действительное назначение настоящей науки. Если бы хоть $^1/_{10}$ тех сил, которые тратятся теперь на предметы простого любопытства и практического применения, тратились на истинную науку, учреждающую жизнь людей, то у большей половины теперь больных людей не было бы тех болезней, от которых вылечивается крошечная часть в клиниках и больницах; не было бы воспитанных на фабриках худосочных, горбатых детей, не было бы, как теперь, смертности 50 процентов детей, не было бы вырождения целых поколений, не было бы проституции, не было бы сифилиса, не было бы убийства сотен тысяч на войнах, не было бы тех ужасов безумия и страдания, которые теперешняя наука считает необходимым условием человеческой жизни. Мы так извратили понятие науки, что людям нашего времени странно кажется упоминание о таких науках, которые сделали бы то, чтобы не было смертности детей, не было проституции, сифилиса, не было бы вырождения целых поколений и массового убийства людей. Нам кажется, что наука только тогда наука, когда человек в лаборатории переливает из склянки в склянку жидкости, разлагает спектр, режет лягушек и морских свинок, разводит на особенном научном жаргоне смутные, самому ему полупонятные теологические, философские, исторические, юридические, политико-экономические кружева условных фраз, имеющих целью показать, что то, что есть, то и должно быть. Но ведь наука, настоящая наука, — такая наука, которая действительно заслуживала бы то уважение, которого те-

перь требуют себе люди одной, наименее важной части науки, вовсе не в этом, — настоящая наука в том, чтобы узнать, чему должно и чему не должно верить, — узнать, как должно и как не должно учредить совокупную жизнь людей: как учредить половые отношения, как воспитывать детей, как пользоваться землей, как возделывать ее самому без угнетения других людей, как относиться к иноземцам, как относиться к животным и многое другое, важное для жизни людей. Такова всегда была истинная наука, и таковой она должна быть. И такая наука зарождается в наше время; но, с одной стороны, такая истинная наука отрицается и опровергается всеми теми учеными, которые защищают существующий строй жизни; с другой стороны, она считается пустой и ненужной, ненаучной наукой теми, которые заняты науками опытными.

Являются, например, сочинения и проповеди, доказывающие устарелость и нелепость религиозного фанатизма, необходимость установления разумного, соответствующего времени, религиозного миросозерцания, а многие теологи заняты тем, чтобы опровергнуть эти сочинения и опять снова и снова изощрять свой ум для поддержания и оправдания давно отживших суеверий. Или является проповедь о том, что одна из главных причин бедствий народа есть безземельность пролетариата, существующая на Западе. Казалось бы, наука, настоящая наука должна бы приветствовать такую проповедь и разрабатывать дальнейшие выводы из этого положения. Но наука нашего времени не делает ничего подобного: напротив, политическая экономия доказывает обратное, а именно, что земельная собственность, как и всякая другая, должна все более сосредоточиваться в руках малого числа владельцев, как это, например, утверждают современные марксисты. Точно так же, казалось бы, дело настоящей науки доказывать неразумность и невыгоду войны, смертной казни, или бесчеловечность и губительность проституции, или бессмысленность, вред и безнравственность употребления наркотиков и животной пищи, или неразумность, зловредность и отсталость патриотического фанатизма. И такие сочинения есть, но все они считаются ненаучными. Научными же считаются или такие сочинения, которые доказывают, что все эти явления должны быть, или такие, которые занимаются вопросами праздной любознательности, не имеющими никакого отношения к человеческой жизни.

Поразительно ясно видно уклонение науки нашего времени от ее истинного назначения по тем идеалам, которые ставят себе некоторые люди науки и которые не отрицаются и признаются большинством ученых.

Идеалы эти не только высказываются в глупых модных книжках, описывающих мир через 1000, 3000 лет, но и социологами, считающими себя серьезными учеными. Идеалы эти состоят в том, что пища, вместо того чтобы добываться земледелием и скотоводством из земли, будет готовиться в лабораториях химическим пу-

тем и что труд человеческий будет почти весь заменен утилизированными силами природы.

Человек не будет, как теперь, съедать яйцо, снесенное воспитанной им курицей, или хлеб, выращенный на своем поле, или яблоко с дерева, которое он воспитал годами и которое цвело и зрело на его глазах, а будет есть вкусную, питательную пищу, которая будет готовиться в лабораториях совокупными трудами многих людей, в которых и он будет принимать маленькое участие.

Трудиться же человеку почти не будет надобности, так что все люди будут в состоянии предаваться той самой праздности, которой теперь предаются высшие властвующие классы.

Ничто очевиднее этих идеалов не показывает того, до какой степени наука нашего времени отклонилась от истинного пути.

Люди нашего времени, огромное большинство людей не имеют хорошего и достаточного питания (точно то же относится и к жилищу, и к одежде, и всем первым потребностям). Кроме того, это же огромное большинство людей вынуждено во вред своему благосостоянию сверхсильно непрестанно работать. И то и другое бедствие очень легко устраняется уничтожением взаимной борьбы, роскоши, неправильного распределения богатств, вообще уничтожением ложного, вредного порядка вещей и установлением разумной жизни людей. Наука же считает, что существующий порядок вещей неизменен, как движение светил, и что поэтому задача науки не в уяснении ложности этого порядка и установлении нового, разумного строя жизни, а в том, чтобы при этом существующем порядке накормить всех людей и дать им возможность быть столь же праздными, как праздны теперь властвующие классы, живущие развращенной жизнью.

При этом забывается, что питание хлебом, овощами, плодами, выращиваемыми своими трудами на земле, есть самое приятное и здоровое, легкое и естественное питание и что труды упражнений своих мускулов есть такое же необходимое условие жизни, как окисление крови посредством дыхания.

Придумывать средства для того, чтобы люди при том ложном распределении собственности и труда могли хорошо питаться посредством химического приготовления пищи и могли заставить вместо себя работать силы природы, все равно что придумывать средство накачивания кислорода в легкие человека, находящегося в запертом помещении с дурным воздухом, когда для этого только нужно перестать держать этого человека в запертом помещении.

Лаборатория для выработки пищи устроена в мире растений и животных такая, лучше которой не устроят никакие профессора, и для пользования плодами в этой лаборатории и для участия в ней человеку нужно только отдаваться всегда радостной потребности труда, без которого жизнь человека мучительна. И вот люди науки нашего века, вместо того чтобы все силы свои употребить на устранение того, что препятствует человеку пользоваться этими уготованными для него благами, признают то положение, при котором

человек лишен этих благ, неизменным и, вместо того чтобы устроить жизнь людей так, чтобы они могли радостно работать, питаться от земли, придумывают средства сделать его искусственным уродом. Все равно как вместо того, чтобы вывести человека из заперта на чистый воздух, придумывать средства, как бы накачать в него кислорода сколько нужно и сделать так, чтобы он мог жить не дома, а в душном подвале.

Не могли бы существовать такие ложные идеалы, если б наука не стояла на ложном пути.

А между тем чувства, передаваемые искусством, зарождаются на основании данных науки.

Какие же может вызвать чувства такая, стоящая на ложном пути, наука? Один отдел этой науки вызывает чувства отсталые, пережитые человечеством и для нашего времени дурные и исключительные. Другой же отдел, занимаясь изучением предметов, не имеющих отношения к жизни человеческой по самому существу своему, не может служить основой искусству.

Так что искусство нашего времени, для того чтобы быть искусством, должно само, помимо науки, прокладывать себе путь или пользоваться указаниями непризнанной науки, отрицаемой ортодоксальной частью науки. Это самое и делает искусство, когда оно хоть отчасти исполняет свое назначение.

Надо надеяться, что та работа, попытку которой я сделал об искусстве, будет сделана и о науке, что будет указана людям неверность теории науки для науки, и будет ясно показана необходимость признания христианского учения в истинном его значении, и что на основании этого учения будет сделана переоценка всех тех знаний, которыми мы владеем и так гордимся, будет показана второстепенность и ничтожность знаний опытных и первостепенность и важность знаний религиозных, нравственных и общественных, и что знания эти не будут, как теперь, предоставлены руководительству одних высших классов, а будут составлять главный предмет всех тех свободных и любящих истину людей, которые, не всегда в согласии с высшими классами, но вразрез с ними, двигали истинную науку жизни.

Науки же математические, астрономические, физические, химические и биологические, так же как технические и врачебные, будут изучаемы только в той мере, в которой они будут содействовать освобождению людей от религиозных, юридических и общественных обманов или будут служить благу всех людей, а не одного класса.

Только тогда наука перестанет быть тем, чем она есть теперь: с одной стороны, системой софизмов, нужных для поддержания отжившего строя жизни, с другой стороны, бесформенной кучей всяких, большей частью мало или вовсе ни на что не нужных знаний, а будет стройным органическим целым, имеющим определенное, понятное всем людям и разумное назначение, а именно вводить в сознание людей те истины, которые вытекают из религиозного со-

знания нашего времени. И только тогда и искусство, всегда зависящее от науки, будет тем, чем оно может и должно быть, — столь же важным, как и наука, органом жизни и прогресса человечества.

Искусство не есть наслаждение, утешение или забава; искусство есть великое дело. Искусство есть орган жизни человечества, переводящий разумное сознание людей в чувство. В наше время общее религиозное сознание людей есть сознание братства людей и блага их во взаимном единении. Истинная наука должна указать различные образцы приложения этого сознания к жизни. Искусство должно переводить это сознание в чувство.

Задача искусства огромна: искусство, настоящее искусство, с помощью науки руководимое религией, должно сделать то, чтобы то мирное сожительство людей, которое соблюдается теперь внешними мерами — судами, полицией, благотворительными учреждениями, инспекциями работ и т.п., достигалось свободной и радостной деятельностью людей. Искусство должно устранять насилие.

И только искусство может сделать это.

Все то, что теперь, независимо от страха насилия и наказания, делает возможной совокупную жизнь людей (а в наше время уже огромная доля порядка жизни основана на этом), все это сделано искусством. Если искусством могли быть переданы обычаи так-то обращаться с религиозными предметами, так-то с родителями, с детьми, с женами, с родными, с чужими, с иноземцами, так-то относиться к старшим, к высшим, так-то к страдающим, так-то к врагам, к животным — и это соблюдается поколениями миллионов людей не только без малейшего насилия, но так, что этого ничем нельзя поколебать, кроме как искусством, — то тем же искусством могут быть вызваны и другие, ближе соответствующие религиозному сознанию нашего времени обычаи. Если искусством могло быть передано чувство благоговения к иконе, к причастию, к лицу короля, стыд пред изменой товариществу, преданность знамени, необходимость мести за оскорбление, потребность жертвы своих трудов для постройки и украшения храмов, обязанности защиты своей чести или славы отечества, то то же искусство может вызвать и благоговение к достоинству каждого человека, к жизни каждого животного, может вызвать стыд перед роскошью, перед насилием, перед местью, перед пользованием для своего удовольствия предметами, которые составляют необходимое для других людей; может заставить людей свободно и радостно, не замечая этого, жертвовать собою для служения людям.

Искусство должно сделать то, чтобы чувства братства и любви к ближним, доступные теперь только лучшим людям общества, стали привычными чувствами, инстинктом всех людей. Вызывая в людях, при воображаемых условиях, чувства братства и любви, религиозное искусство приучит людей в действительности при тех же условиях испытывать те же чувства, проложит в душах людей те рельсы, по которым естественно пойдут поступки жизни людей, воспитанных искусством. Соединяя же всех самых различных лю-

дей в одном чувстве и уничтожая разделение, всенародное искусство воспитает людей к единению, покажет им не рассуждением, но самой жизнью радость всеобщего единения вне преград, поставленных жизнью.

Назначение искусства в наше время — в том, чтобы перевести из области рассудка в область чувства истину о том, что благо людей в их единении между собою, и установить на место царствующего теперь насилия то царство Божие, т.е. любви, которое представляется всем нам высшей целью жизни человечества.

Может быть, в будущем наука откроет искусству еще новые, высшие идеалы и искусство будет осуществлять их; но в наше время назначение искусства ясно и определенно. Задача христианского искусства — осуществление братского единения людей.

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 ложным и трудным делом 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 дети будут то же делать.

Два правила я бы дал для воспитания: самому не только жить хорошо, но 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 даже не признавая их недостатками, оправдывая их в себе, хотят не видеть этих недостатков в детях. В этом вся трудность и вся борьба с детьми. Дети нравственно гораздо проницательнее 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, и развращаются. Правда есть первое, главное условие действительности духовного влияния, и потому она есть первое условие

воспитания. А чтобы не страшно было детям видеть всю правду своей и родителей жизни, надо сделать свою жизнь хорошей или по крайней мере менее дурной. И потому воспитание других включается 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, которое приобретут или 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. <...>

БЕСЕДЫ С ДЕТЬМИ ПО НРАВСТВЕННЫМ ВОПРОСАМ

Неужели это пишет Лев Толстой, который высшей ценностью в общении с детьми считал свободу? Из этих бесед перед нами предстает совсем другой педагог, четко знающий, что прежде всего нужно знать детям и для этого сгруппировавший все нравственные истины в 20 отделов, чтобы порциями было легче передавать их детям.

Нельзя не согласиться со статьей Сергея Николаевича Дурылина «Л.Н.Толстой и свободное воспитание» (М., Альманах «Свободное воспитание». — 1993 г.), в которой он пишет о двух Толстых, которые «представляют собой почти всегда двух враждебных мыслителей и педагогов: графа Л.Н.Толстого шестидесятых и Льва Толстого девяностых и девятисотых годов».

Преподавать детям нравственность я пытался вот как: собрав выраженные разными мыслителями нравственные истины и изложив их доступным детям в возрасте около 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, вызванные чтением.

Отделов таких у меня составилось около 20. Я говорю около 20 потому, что я не вполне остановился на числе отделов — и то прибавлю, то убавлю их.

Главные отделы следующие: 1) Бог. 2) Жизнь в воле Бога. 3) Человек — сын Бога. 4) Разум. 5) Любовь. 6) Совершенствование. 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.

Таких нравственных истин набралось у меня более 700, так что если расположить их по дням, то на каждый день придется по 2.

Для образца выписываю по одной мысли из каждого отдела.

Из отдела 1-го

Услыхали раз рыбы в реке, что люди говорят: рыбам можно жить только в воде. И стали рыбы друг у друга спрашивать: что такое вода? И ни одна рыба в реке не могла сказать, что такое вода. Тогда

умная, старая сказала, что есть в море премудрая рыба. Она все знает. Спросим ее: что такое вода? И вот поплыли рыбы в море к старой премудрой рыбе и спросили ее: как бы нам узнать, что такое вода? Премудрая рыба сказала: вы не знаете, что такое вода, потому что живете в воде. Узнаешь воду только тогда, когда выскочишь из нее и почуешь, что без нее жить нельзя. Только тогда поймешь, что мы водою живем и что без воды нет жизни.

То же и с людьми, если они думают, что не знают Бога. Мы живем в Боге и Богом, и только что уйдем от Бога, сейчас нам так же плохо, как рыбе без воды.

Из отдела 2-го

Когда на большой дороге грабят разбойники, то путешественник не выезжает один: он выжидает, не поедет ли кто-нибудь со стражей, присоединяется к нему и тогда уже не боится разбойников.

Так же поступает в своей жизни и разумный человек. Он говорит себе: «В жизни много всяких бед. Где найти защиту, как уберечься от всего этого? Какого дорожного товарища подождать, чтобы поехать в безопасности? За кем ехать следом: за тем или за другим? За богатым ли, за важным ли вельможей или за самим царем? Не уберегут ли они меня? Ведь и их грабят и убивают, и они так же бедствуют, как и другие люди. Да еще и то может быть, что тот самый, с кем я поеду, нападет на меня и ограбит. Какого же мне найти себе верного дорожного товарища, такого товарища, чтобы он не напал на меня, а был мне всегда защитой? За кем мне идти следом? Один есть такой верный товарищ. Товарищ этот — Бог. За Ним надо идти, чтобы не попасть в беду. А что значит идти за Богом? Это значит желать того, что Он хочет, и не желать того, чего Он не хочет. А как достигнуть этого? Понять Его законы и следовать им».

Из отдела 3-го

Христос сказал, что каждый человек — сын Бога. Это значит то, что в каждом человеке живет дух Божий; по телу всякий человек сын своих родителей, по духу всякий человек сын Бога. Чем больше человек понимает в себе дух Божий, чем больше признает свою сыновность Богу, тем больше он приближается к Богу и к истинному благу.

Из отдела 4-го

Чем добрее бывает жизнь человека, тем больше бывает в нем разума. А чем разумнее человек, тем добрее бывает жизнь человека.

Для доброй жизни нужен свет разума. А для того, чтобы разум был светел, нужна добрая жизнь. Одно помогает другому. А потому, если разум не помогает доброй жизни, это не настоящий разум. И если жизнь не помогает разуму, то это не добрая жизнь.

Из отдела 5-го

Постарайся полюбить того, кого ты не любил, кто обидел тебя. И если это удастся тебе сделать, то тебе сейчас же станет очень хорошо и радостно на душе. Как свет ярче светит после темноты, так и на душе бывает особенно хорошо, когда вместо злобы и досады почувствуешь любовь к тому, кого не любил и кто обидел тебя.

Из отдела 6-го

Мы все знаем, что живем не так, как надо и как могли бы жить. И потому всегда надо помнить, что жизнь наша может и должна быть лучше.

Помнить это надо не затем, чтобы осуждать жизнь других людей и свою, не исправляя ее, а затем, чтобы стараться с каждым днем и часом становиться хоть немного лучше, исправляя себя.

В этом самое главное и самое радостное дело в жизни.

Из отдела 7-го

Бывает неприятно, когда тебя хвалят за то, чего ты не сделал, и так же неприятно, когда бранят за то, чего ты не заслужил. Но можно и в напрасной похвале и в напрасной брани найти пользу. Если ты не сделал доброго дела и тебя хвалят за него, постарайся сделать то, за что тебя хвалят. А если тебя бранят за то, чего ты не сделал, то постарайся вперед не делать того, за что тебя бранят.

Из отдела 8-го

Как удилами во рту мы управляем конями и рулями управляем кораблями, так и языком мы управляем всем телом. Языком можно и осквернить, можно и освятить себя. И потому надо не говорить, что попало, а внимательно следить за своими словами.

Слово — великое дело. Как небольшой огонь может сжечь целые деревни, так и от одного слова может сделаться большое несчастье.

Из отдела 9-го

Для того чтобы не делать злых дел, надо удерживаться не только от самых дел, но и от злых разговоров. Для того же, чтобы удерживаться от злых дел и разговоров, надо научиться удерживаться от злых мыслей. Когда один думаешь сам с собой и придут недобрые мысли — обсуждаешь кого-нибудь, сердишься, вспомни, что нехорошо так думать, остановись и старайся думать о другом. Только тогда будешь в силах воздерживаться от злых дел, когда научишься воздерживаться от злых мыслей. Корень злых дел в дурных мыслях.

Из отдела 10-го

Китайского мудреца спросили: есть ли такое слово, которое дало бы счастье на всю жизнь?

Мудрец сказал: «Есть слово «шу»; смысл этого слова такой: чего мы не хотим, чтобы нам делали, не надо делать другим».

Когда же Христа спросили о главной заповеди закона, Он сказал: «Во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними. В этом закон и пророки».

Китайский мудрец сказал, чтобы не делать другим того, чего себе не хочешь: не отступай от любви. А Христос сказал: не только не делай другому того, чего себе не хочешь, но делай другому то, чего себе хочешь, — поступай по любви.

Из отдела 11-го

Пословица говорит: «От трудов праведных не наживешь палат каменных». «От трудов будешь горбат, а не будешь богат».

И пословица не мимо молвится. Большое богатство наживается не трудами, а грехами. От этого большое богатство — тяжесть, а не радость для хорошего человека. Не пропускает большое богатство людей в царство Божие.

Из отдела 12-го

Надо не поддаваться тому, что делают другие, а жить своим умом. Не беда, если мы смеемся, сами не зная чему, когда другой человек смеется, и если, глядя на того, кто зевает, и сами зеваем, но плохо то, когда мы поддаемся злому чувству того человека, который злится на нас, обижает нас. Он злится, и мы злимся. А тут-то и дороже всего не поддаться злому чувству, а, напротив, добротой ответить на злобу. Если со злыми людьми будешь такой же, как они, то сделаешься скоро злым и с добрыми людьми.

Из отдела 13-го

В Евангелии сказано (Лука XVI, 15), что велико для людей, то мерзость перед Богом. Это надо всегда помнить, чтобы не ошибиться и не почитать великим и важным то, что мало и ничтожно. Это надо помнить, потому что люди всегда возвеличиваются, украшают то, про что они знают, что оно без прикрасы будет не замечено и признано дурным. Так устраивают всякие храмы, шествия с музыкой и флагами, богатыми одеждами. Надо не поддаваться этому блеску и знать и помнить, что все истинное и доброе не нуждается в украшениях и бывает просто и скромно.

Из отдела 14-го

Люди живут общими трудами всех. И чугун, и косы, и сошник, и сукно, и бумага, и спички, и свечи, и керосин, и тысячи других вещей, — все это труды людские. И потому, чтобы не отнимать у людей людского труда, надо, если мы пользуемся трудами людей, оплачивать за это своим.

Есть пословица, что если один человек живет не работая, то где-нибудь какой-нибудь человек от этого умирает с голоду.

Но как учесть, больше ли я беру, чем даю? Учесть нельзя, и потому, чтобы не быть вором и убийцей, лучше больше отдать, чем взять, и для этого как можно больше работать и как можно меньше брать от других людей.

Из отдела 15-го

«Вы слышали, что сказано: око за око и зуб за зуб. А Я говорю вам: не противься злому. Но кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и другую». Учение это запрещает делать то, от чего умножается, а не прекращается зло в мире. Когда один человек нападает на другого, обижает его, он этим зажигает в другом чувство ненависти, корень всякого зла. Что же надо сделать, чтобы потушить это чувство зла? Неужели сделать то самое, что вызвало это чувство зла, т.е. повторить дурное дело? Поступить так, значит вместо того, чтобы уничтожить зло, усилить его.

И потому непротивление злу злому есть единственное средство победить зло. Только оно одно убивает злое чувство и в том, кто сделал зло, и в том, кто понес его.

Из отдела 16-го

Никогда не откладывай доброго дела, если можешь сделать его нынче. Смерть не разбирает того, сделал или не сделал человек то, что должен. Смерть никого и ничего не дожидается. У нее нет ни врагов, ни друзей. Дела человека, то, что он успел сделать, становятся его судьбой, хорошей или дурной. И потому для человека важнее всего в мире то, что он сейчас делает.

Из отдела 17-го

Человек видит, как все на свете — и растения, и животные — зарождается, растет, крепнет, плодится, а потом слабеет, портится, стареет и умирает.

То же самое видит человек и над своим телом и, глядя на других людей, когда они умирают, знает и про свое тело, что оно состарится, испортится и умрет, как и все, что родится и живет на свете.

Но кроме того, что он видит на других существах и на людях, каждый человек знает в себе еще то, что не портится и не стареет, а напротив, что больше живет, то лучшеет и крепнет. Знает каждый человек в себе свою душу.

Что будет с душой, когда мы помрем, никто не может знать. Одно мы верно знаем — это то, что портится, преет и гниет только то, что телесно, а душа нетелесна, и потому с ней не может быть того, что с телом. И потому страшна смерть только тому, кто живет только телом.

Для того же, кто живет душою, нет смерти.

Из отдела 18-го

Знай и помни, что если человек несчастен, то он сам в этом виноват, потому что Бог создал людей не для того, чтобы они были несчастны, а для их счастия. Несчастны бывают люди только тогда, когда они желают того, что не всегда могут иметь. Счастливы же тогда, когда желают того, что всегда могут иметь. Чего же люди не всегда могут иметь? И что могут всегда иметь, когда желают этого?

Не всегда могут люди иметь то, что не в их власти, то, что другие могут отнять у них. Всего этого люди не могут иметь всегда. Всегда же могут иметь люди только то, чего никто от них отнять не может.

Первое — это все блага мирские, богатство, почести, здоровье. Второе — это своя душа, свое желание во всем исполнять волю Бога. И Бог дал в нашу власть как раз то, что нам нужнее всего для нашего блага, потому что никто, никакие мирские блага не дают истинного блага, а всегда только обманывают. Истинное же благо дает только исполнение воли Бога. Бог не враг нам. Он поступил с нами, как добрый Отец: Он не дал нам только того, что не может дать нам блага.

Из отдела 19-го

Во всех верах учение о том, как надо жить людям, одно и то же. Обряды разные, а вера одна.

Разумный человек видит то, что едино во всех верах, глупый же видит только то, что в них разное.

О НАУКЕ

(Ответ крестьянину)

I

То, о чем вы пишете в вашем письме, так важно, и я так давно и много думал и думаю об этом самом, что мне хочется напоследях, зная, что мое время коротко, насколько сумею, ясно и правдиво высказать все, что я думаю об этом, самой первой важности, предмете.

Вы спрашиваете, что́ надо разуметь под наукой и образованием? Спрашиваете, не бывают ли наука или образование вредны, и, как образец того вреда, который бывает от того, что называется образованием, приводите пример того учителя, сына крестьянина, который стыдится выкормившего его отца и, когда отец этот привез ему свои деревенские гостинцы, попросил отца спрятаться на кухне, чтобы не сконфузить своим мужицким видом образованного сына перед бывшими у него гостями.

Может быть, пример этот и исключителен, но знаменателен, и стоит вдуматься в него, чтобы то, что у нас называется образованием, представилось в ином, чем оно представляется большинству, значении.

На другой день после получения вашего письма я провел вечер с дамой, директрисой гимназии, с довольно странным для дамы именем и отчеством — Акулиной Тарасовной. У дамы этой тонкие, белые, прекрасные руки с перстнями, шелковая, умеренно модная одежда и приятный вид усталой, умной, «образованной» женщины с либеральными идеями. Дама эта крестьянская заброшенная сиротка. Помещица случайно разжалобилась над именно этой сироткой, взяла ее воспитывать и дала ей «образование». И вот вместо Акульки, которую трепала бы за косы мать за то, что она, чертова девка, упустила телят в овсы, а потом вместо Акулины, которую сосватал бы Прохор Евстигнеев и бил бы в пьяном виде смертным боем, а потом вместо Акулины-вдовы, которая, оставшись с пятью детьми, ходила бы с сумой и всем, как горькая редька, надоела своими слезами и причитаниями, а потом вместо ставшей из Акулины Тарасовной, которая, хотя и вырастила сына и отдала его в

люди, все-таки живет впроголодь у зятя, терпя всякие обиды от брата невестки, вместо этой зачахлой, грязной, оборванной, утром и вечером умоляющей матушку казанскую царицу небесную, чтобы она прибрала ее, вместо этой Тарасовны, которая в тягость не только себе, но и всем тем, кто ее кормит, вместо этой Тарасовны теперь любезная, умная директриса, белыми руками сдающая карты, остроумно шутящая о персидских делах со старинным приятелем и сыном ее воспитателя и предпочитающая чай с лимоном, а не со сливками. И на вопрос: угодно ли ей ягод? — отвечающая: «Пожалуй, только немного. Мой милый доктор не велит, да уж очень хороши ягоды. Немножко, пожалуйста».

Расстояние между той и другой Тарасовной как от неба до земли. А отчего? Оттого, что Акульке дано было *«образование»*.

Ее благодетельница не ошиблась в том, что нужно для того, чтобы доставить своей воспитаннице то, что считалось ею несомненным счастьем: она дала Акульке «образование». И образование сделало то, что Акулька стала дамой, т.е. из мужички, которой все говорят *ты*, стала госпожой, которой все говорят *вы* и которая сама говорит *ты* всем тем людям, которые кормят ее вместе со всеми теми, с кем она стоит теперь на равной ноге, т. е. из сословия подвластных и угнетенных перешла в сословие властвующих и угнетающих. То же на половину сделал и ваш учитель и желает сделать до конца. Но у него еще есть препятствия родства, которых не было у моей дамы.

II

За несколько уже лет не проходит дня, чтобы я не получил от двух до четырех писем с просьбами о том, чтобы я тем или иным способом помог ему или ей, если это пишет сам желающий учиться, или мать, просящая за детей, чтобы я помог детям или молодым людям учиться, окончить образование, удовлетворить, как они пишут, съедающую их с детства страсть к просвещению, т.е. помог бы им посредством диплома выйти из положения людей, обязательно тяжело трудящихся, в положение вашего учителя или моей дамы. Самое же странное, при этом я сказал бы смешное, если бы это не было так жалко и гадко, — это то, что эти люди, юноши, девушки, матери, всегда все объясняют свое желание получить образование тем, чтобы иметь возможность *«служить народу, посвятить свою жизнь служению нашему несчастному народу»*.

Вроде того, как если бы один из многих людей, несущих общими силами тяжелое бревно, вышел бы из-под бревна и сел бы на него, в то время как другие несут его, объясняя свой поступок тем, что он делает это из желания служить несущим.

Все дело ведь очень просто.

Мы говорим, что в Индии существуют касты, а что у нас в христианском мире нет их. Но это неправда. У нас в христианском мире

есть также немногие, но две до такой степени резко разделенные между собой касты, что едва ли возможна где-нибудь какая-либо большая разница и отдаленность между двумя разрядами людей, чем та, которая существует между людьми с отчищенными ногтями, вставными зубами, утонченными одеждами, кушаньями, убранствами жилищ, дорогими портнихами, людьми, расходующими, не говорю уже ежедневно сотни рублей, но 5, 3, 2 рубля в день, и полуголыми, полуголодными, грязными, неотдыхающими, безграмотными и в вечной зависимости от нужды людьми, работающими по 16 часов в сутки за два рубля в неделю.

Отношений между этими двумя если не кастами, то разрядами людей, как и не может быть иначе, нет никаких, кроме повелений, наказаний и случайных для препровождения времени игрушечных благотворений со стороны людей с вычищенными ногтями и покорного исполнения, выпрашивания и затаенной зависти и ненависти со стороны людей с мозолистыми грязными руками. Разница между кастами в Индии и этими двумя разрядами людей в христианском мире только та, что в Индии и законом и обычаем воспрещается переход из одной касты в другую, у нас же переходы эти из одного разряда в другой возможны и совершаются всегда одним и тем же средством.

Средство это есть только одно: образование. Только образование дает людям из рабочего народа возможность посредством поступления или в чиновники к правительству, или в служащие к капиталистам и землевладельцам выйти из своего сословия и сесть на шею его, участвуя с правительством, землевладельцами и капиталистами в отнятии от народа произведений его труда.

Если же люди из народа какими-либо всегда недобрыми путями и помимо образования сумели обогатиться, то для полного их перехода в высшую касту нужно опять-таки образование.

Так что стремление к образованию людей рабочего сословия, вызываемое если не исключительно, то преимущественно желанием избавления себя от труда рабочего сословия, противно установившемуся мнению, не заключает в себе не только ничего похвального, но, напротив, есть в большей части случаев стремление очень нехорошее.

III

«Но если и допустить, что цель большинства людей из народа, стремящихся к образованию, не заключает в себе ничего похвального, — скажут люди, твердо верующие в благотворность науки, — образование само по себе все-таки есть дело полезное, и желательно, чтобы как можно больше людей пользовались им».

Чтобы ответить на этот вопрос, надо ответить на то самое, о чем вы спрашиваете: что такое то, что у нас называется образованием и наукой?

Так как образование есть только обладание теми знаниями, которые признаются наукой, то буду говорить только о науке.

Наука? Что такое наука? Наука, как это понималось всегда и понимается и теперь большинством людей, есть знание необходимейших и важнейших для жизни человеческой предметов знания.

Таким знанием, как это и не может быть иначе, было всегда, есть и теперь только одно: *знание того, что нужно делать всякому человеку для того, чтобы как можно лучше прожить в этом мире тот короткий срок жизни, который определен ему Богом, судьбой, законами природы — как хотите.* Для того же, чтобы знать это, как наилучшим образом прожить свою жизнь в этом мире, надо прежде всего знать, что точно хорошо всегда и везде и всем людям и что точно дурно всегда и везде и всем людям, т.е. знать, что должно и чего не должно делать. В этом, и только в этом, всегда и была и продолжает быть истинная, настоящая наука.

Наука эта есть действительно наука, т. е. собрание знаний, которые не могут сами собой открыться человеку и которым надо учиться и которым учился и весь род человеческий. Наука эта во всем ее объеме состоит в том, чтобы знать все то, что за многие тысячи лет до нас думали и высказывали самые хорошие, мудрые люди из тех многих миллионов людей, живших прежде нас, о том, что надо и чего не надо делать каждому человеку для того, чтобы жизнь не для одного себя, но для всех людей была хорошей. И так как вопрос этот так же, как он стоит теперь перед нами, стоял всегда перед всеми людьми мира, то и во всех народах и с самых давних времен были люди, высказывавшие свои мысли о том, в чем должна состоять эта хорошая жизнь, т.е. что должны и чего не должны делать люди для своего блага. Такие люди были везде: в Индии были Кришна и Будда, в Китае — Конфуций и Лаотсе, в Греции и Риме — Сократ, Эпиктет, Марк Аврелий, в Палестине — Христос, в Аравии — Магомет. Такие люди были и в средние века и в новое время, как в христианском, так и в магометанском, браминском, буддийском, конфуцианском мире. Так что знать то, что говорили в сущности почти всегда одно и то же все мудрые люди всех народов о том, как должны для их истинного блага жить люди по отношению ко всем главным условиям жизни человеческой, в этом, и только в этом, истинная настоящая наука. И науку эту необходимо знать каждому человеку для того, чтобы, пользуясь тем опытом, какой приобрели прежде жившие люди, не делать тех ошибок, которые они делали.

И вот знать все то, к чему одному и тому же пришли все эти мудрые люди, в этом, только в этом одном истинная, настоящая наука.

IV

Наука о том, как надо жить людям для того, чтобы жизнь их была хорошая, касается многих разных сторон жизни человечес-

кой: учит тому, как относиться к обществу людей, среди которых живешь, как кормиться, как жениться, как воспитывать детей, как молиться, как учиться и многому другому. Так что наука эта в ее отношении к разным сторонам жизни человеческой может казаться и длинной, и многосложной, но главная основа науки та, из которой каждый человек может вывести ответы на все вопросы жизни, и коротка, и проста, и доступна всякому, как самому ученому, так и самому неученому человеку.

Оно и не могло быть иначе. Все равно, есть ли Бог или нет Бога, не могло быть того, что мог бы узнать самую нужную для блага всякого человека науку только тот, кому не нужно самому кормиться, а кто может на чужие труды 12 лет учиться в разных учебных заведениях. Не могло быть этого, и нет этого: настоящая наука та, которую необходимо знать каждому, доступна и понятна каждому, потому что вся эта наука в главной основе своей, из которой каждый может вывести ее приложения к частным случаям, вся она сводится к тому, чтобы любить Бога и ближнего, как говорил Христос. Любить Бога, т.е. любить выше всего совершенство добра, и любить ближнего, т.е. любить всякого человека, как любишь себя. Так же высказывали истинную науку в этом самом ее простом виде еще прежде Христа и браминские, и буддийские, и китайские мудрецы, полагая ее в доброте, в любви, в том, чтобы, как сказал это китайский мудрец, делать другому то, чего себе хочешь.

Так что истинная, настоящая наука, нужная всем людям, и коротка, и проста, и понятна. И это не могло быть иначе, потому что, как прекрасно сказал это малороссийский мудрец Сковорода: Бог, желая блага людям, сделал все ненужное людям трудным и легким все нужное им.

Такова истинная наука, но не такова та наука, которая в наше время в христианском мире считается и называется наукой. Наукой в наше время считается и называется, как ни странно это сказать, знание *всего, всего на свете, кроме того одного, что нужно знать каждому человеку для того, чтобы жить хорошей жизнью.*

Люди, занимающиеся теперь наукой и считающиеся учеными, изучают все на свете. И таких изучений, называемых наукой, такое огромное количество, что едва ли есть на свете такой человек, который не то чтобы знал все эти так называемые науки, но мог бы хотя перечислить их. Наук этих пропасть, с каждым днем появляются новые. И все эти науки, называемые самыми странными выдуманными греческими и латинскими словами, считаются одинаково важными и нужными, так что нет никакого указания на то, какие из этих наук должны считаться более, какие менее важными и какие поэтому должны изучаться прежде и какие после, какие более и какие менее нужны людям.

Не только нет такого указания, но люди, верующие в науку, до такой степени верят в нее, что не только не смущаются тем, что наука их не нужна, но, напротив, говорят, что самые важные и

Странно, почему Лев Толстой никак не может примириться с тем фактом, что кроме прикладной науки существует наука фундаментальная? И тем более странно читать его утверждение, что «те науки, которые не имеют никакого приложения к жизни, совершенно бесполезны».

полезные науки — это те, которые не имеют никакого приложения к жизни, т.е. совершенно бесполезны. В этом, по их понятиям, вернейший признак значительности науки.

Понятно, что людям, так понимающим науку, все одинаково нужно. Они с одинаковым старанием и важностью исследуют вопрос о том, сколько Солнце весит и не сойдется ли оно с такой или такой звездой, и какие козявки где живут и как разводятся, и что от них может сделаться, и как Земля сделалась Землею, и как стали расти на ней травы, и какие на Земле есть звери, и птицы, и рыбы, и какие были прежде, и какой царь с каким воевал и на ком был женат, и кто когда какие складывал стихи и песни и сказки, и какие законы нужны, и почему нужны тюрьмы и виселицы, и как и чем заменить их, и из какого состава какие камни и какие металлы, и как и какие пары бывают и как остывают, и почему одна христианская церковная религия истинна, и как делать электрические двигатели и аэропланы и подводные лодки, и пр., и пр., и пр. И все это науки с самыми странными вычурными названиями, и всем этим с величайшей важностью передаваемым друг другу исследованиям конца нет и не может быть, потому что делу бывает начало и конец, а пустякам не может быть и нет конца. Не может быть конца, особенно когда занимаются этими, так называемыми науками люди, которые не сами кормятся, а которых кормят другие и которым поэтому от скуки больше и делать нечего, как заниматься какими бы то ни было забавами. Выдумывают эти люди всякие игры, гулянья, зрелища, театры, борьбы, ристалища, в том числе и то, что они называют наукой.

V

Знаю, что эти мои слова покажутся верующим в науку, а в науку теперь гораздо больше верующих, чем в церковь (и веру эту еще никто не решался называть тем, что она есть в действительности, простым и очень грубым суеверием), таким страшным кощунством, что эти верующие не удостоят мои слова вниманием и даже не рассердятся, а только пожалеют о том старческом оглупении, которое явствует из таких суждений. Знаю, что так будут приняты эти мои суждения, но все-таки скажу все то, что думаю о том, что называется наукой, и постараюсь объяснить, почему думаю то, что думаю.

Как я уже сказал: перечислить все те предметы, изучение которых называется науками, нет никакой возможности, и потому, для того чтобы можно было судить о том, что называется науками, я постараюсь, распределив все знания, называемые науками, по тем

целям, которые они преследуют, обсудить, насколько все знания эти соответствуют требованиям настоящей науки, а если и не соответствуют, то достигают ли хотя тех целей, которые ставят себе люди, занимающиеся ими. Знания, называемые науками, сами собой распределяются по преследуемым ими целям на три главных отдела.

Первый отдел — это «науки» естественные: биология во всех своих подразделениях, потом астрономия, математика и теоретические, т.е. не прикладные физика, химия и другие со всеми своими подразделениями. Второй отдел будут составлять науки прикладные: прикладные физика, химия, механика, технология, агрономия, медицина и другие, имеющие целью овладевание силами природы для облегчения труда людского. Третий отдел будут составлять все те многочисленные науки, цель которых — оправдание и утверждение существующего общественного устройства. Таковы все так называемые науки богословские, философские, исторические, юридические, политические.

Науки первого отдела: астрономия, математика, в особенности столь любимая и восхваляемая так называемыми образованными людьми биология и теория происхождения организмов и многие другие науки, ставящие целью своей одну любознательность, не могут быть признаны науками в точном смысле этого слова по двум причинам. Во-первых, потому, что все эти знания не отвечают основному требованию истинной науки: указания людям того, что они должны и чего не должны делать для того, чтобы жизнь их была хорошая. Во-вторых, не могут быть признаны науками еще и потому, что не удовлетворяют тем самым требованиям любознательности, которые ставят себе занимающиеся ими люди. Не удовлетворяют же все эти науки, за исключением математики, требованиям любознательности потому, что, исследуя явления, происходящие в мире неодушевленном и в мире растительном и животном, науки эти строят все свои исследования на неверном положении о том, что все то, что представляется человеку известным образом, действительно существует так, как оно ему представляется. Положение же это о том, что мир действительно таков, каким он познается одним из бесчисленных существ мира — человеком, теми внешними чувствами: зрением, обонянием, слухом, вкусом, осязанием, которыми одарено это существо (человек), совершенно произвольно и

Выводя свое определение науки, Лев Николаевич Толстой считает, что знания обязательно должны отвечать требованию — указывать людям то, что «они должны и чего не должны делать для того, чтобы жизнь их была хорошая». С этим положением трудно не согласиться. Оно как рефрен звучит во всех его размышлениях. И, может быть, это привнесение Толстым в определение науки «человеческого фактора» и есть первый шаг к современному пониманию гуманитарного знания? А применительно к педагогике — поворот к гуманной педагогике.

неверно. Совершенно произвольно и неверно это положение потому, что для всякого существа, одаренного другими чувствами, как, например, для рака или микроскопического насекомого и для многих и многих как известных, так и неизвестных нам существ, мир будет совершенно иной. Так что первое положение, на котором основываются все выводы этих наук, положение о том, что мир в действительности таков, каким он представляется человеку, произвольно и неверно. А потому и все выводы из этого положения, основанного на данных внешних чувств одного из существ мира, человека, не содержат в себе ничего реального и не могут удовлетворить серьезной любознательности.

Но если и допустить, что мир действительно таков, каким он представляется одному из бесчисленных существ, живущих в мире, человеку, или то, что, не имея возможности познать мир, каков он в действительности, мы довольствуемся изучением того мира, который представляется человеку, то и тогда познание этого мира не может точно так же удовлетворить требованиям разумной любознательности. Не может удовлетворить потому, что все явления этого мира представляются человеку не иначе, как в бесконечном времени и бесконечном пространстве, и потому как причины, так и последствия каждого явления, а также и отношения каждого предмета к окружающим его предметам никогда не могут быть *действительно* постигнуты. Причины происхождения каждого явления, также и последствия его теряются в бесконечном прошедшем и будущем времени. Точно так же отношение каких бы то ни было предметов к окружающим их предметам не может быть точно определено, так как всякий предмет не может быть представляем иначе, как веществом в пространстве, а вещественные предметы не могут быть мыслимы иначе, как по отношению к бесконечно великим и бесконечно малым предметам.

Человек произошел от низших животных, а низшие животные — от кого? А сама Земля как произошла? А как произошло то, от чего произошла Земля? Где мне остановиться, когда я знаю, что по времени конца нет и не может быть ни вперед, ни назад. Или мне говорят, что Солнце во столько-то тысяч раз больше Земли. Но Солнце ничто в сравнении с звездами в Млечном Пути. А в человеке кровяные шарики, а в шариках молекулы, а в молекулах — что?

Так что хотя могут быть и забавны, и интересны для людей, свободных от необходимого для жизни труда, исследования так называемых естественных наук о происхождении миров или органической жизни, или о расстояниях и величине миров, или о жизни микроскопических организмов и т.п., исследования эти не могут иметь никакого значения для серьезного, мыслящего человека, так как составляют только праздную игру ума, и потому ни в каком случае не могут быть признаваемы науками.

Так это по отношению первого отдела так называемых наук.

Второй отдел «наук», прикладные, т.е. различные знания о том, как наилегчайшим способом бороться с силами природы и как поль-

зоваться ими для облегчения труда людского, еще менее, чем знания первого отдела, могут быть признаны наукой. Не могут такого рода знания быть признаны наукой потому, что свойство истинной науки, так же как и цель ее, есть всегда благо людей, все же эти прикладные науки, как физика, химия, механика, даже медицина и др., могут так же часто служить вреду, как и пользе людей, как это и происходит теперь. Теперь, при капиталистическом устройстве жизни, успехи всех прикладных наук, физики, химии, механики и др., неизбежно только увеличивают власть богатых над порабощенными рабочими и усиливают ужасы и злодейства войн. И потому все прикладные знания могут быть признаны мастерствами или теориями различных мастерств, но никак не наукой.

Остается третий разряд знаний, называемых наукой, — знаний, имеющих целью оправдание существующего устройства жизни. Знания эти не только не отвечают главному условию того, что составляет сущность науки, служению благу людей, но преследуют прямо обратную, вполне определенную цель — удержать большинство людей в рабстве меньшинства, употребляя для этого всякого рода софизмы, лжетолкования, обманы, мошенничества. <...>

Думаю, что излишне говорить о том, что все эти знания, имеющие целью зло, а не благо человечества, не могут быть названы наукой.

VI

Так что в наше время называется наукой не то, что всеми людьми признается истинным, разумным и нужным, а наоборот, признается истинным, разумным и нужным все то, что некоторыми людьми называется наукой.

И потому на ваш вопрос, вредна ли наука и в чем ее вред, ответ мой тот, что нет на свете ничего нужнее, благотворнее настоящей науки и, напротив, нет ничего вреднее тех пустяков, которые называются праздными людьми нашего мира науками.

Главная причина того зла, от которого теперь страдают люди, причина того деления людей на властвующих и подвластных, на рабов и господ, и той ненависти и злодеяний, которые производят это деление, главная причина этого зла — лженаука. Только эта лженаука дает властвующим возможность властвовать и лишает подвластных возможности освободиться от своего порабощения. И те, которые властвуют (я разумею не одни правительства, а всю властвующую касту), знают это и хотя часто и бессознательно, но чутко, чтобы не выпустить власть из рук, следят за наукой и всеми силами поддерживают ту, так называемую науку, которая им на руку, и всячески заглушают, извращают ту истинную науку, которая может обличить их беззаконную, преступную жизнь.

Люди эти, составляющие правительство и властвующие классы, хорошо знают, что все дело в том, усвоится народом ложная или истинная наука, и потому учреждают и поддерживают, одобряют и

поощряют все те пустые, ненужные рассуждения, исследования, праздные умствования, всякие теории разных мастерств, приспособлений к жизни и всякого рода юридические, богословские и философские софизмы, которые называются науками, настоящую же науку, науку о том, как жить доброй жизнью, признают «ненаучной», принадлежащей к чуждой науке области религии. Область же религии признается ими, у нас преимущественно правительством, в других христианских странах: Англии, Германии, Франции, Австрии, высшим обществом, не подлежащей обсуждению, и все данные религии, несмотря на явные в них нелепости, выдаваемые за священные истины, признаются неизменно такими, какими они дошли до нас. В области наук считается необходимым исследование, проверка изучаемого, и, хотя сами по себе предметы лженауки ничтожны, т.е. исключено из нее все то, что касается серьезных нравственных вопросов жизни, в ней не допускается ничего нелепого, прямо противного здравому смыслу. Область же религии, к которой отнесены все серьезные жизненные, нравственные вопросы, вся переполнена бессмысленными чудесами, догматами, прямо противными здравому смыслу, часто даже и нравственному чувству, к устранению которых никто не смеет прикоснуться. И потому естественно, что люди «науки», с особенным уважением, подобострастием относясь к своим пустяшным занятиям и с снисходительным презрением к тому соединению глубоких и нужнейших истин о смысле и поведении жизни с нелепейшими чудесами и догматами, называемому религией, внушают такие же чувства и своим ученикам.

И выходит то, что люди из народа, ищущие просвещения, а их теперь миллионы, с первых шагов на пути своего просвещения находят перед собой только две дороги: религиозное, отсталое, закостенелое учение, признаваемое священной, непогрешимой истиной, не могущее уже удовлетворить их разумным требованиям, или те пустяки, называемые наукой, которые, как нечто почти священное, восхваляются людьми властвующего сословия. И люди из народа всегда почти подпадают обману и, избирая то, что называется наукой, забивают себе голову ненужными знаниями и теряют то свойственное уважение к важнейшему нравственному учению о жизни, которое, хотя в извращенном виде, они признавали в религиозных верованиях. А как только люди из народа вступают на этот путь, с ними делается то самое, чего и хотят властвующие классы: они, теряя понятие об истинной, настоящей науке, становятся покорными орудиями в руках властвующих классов для поддержания в рабстве своих собратьев.

Так что, как ни велик вред ложной науки и в том, что она забивает головы людей самыми ненужными пустяками, и в том, что посредством прикладных знаний дает возможность властвующему классу усиливать свою власть над рабочим народом, и в том, что прямо обманывает людей из народа своими богословскими, квази-

философскими, юридическими, историческими и военно-патриотическими лжами, главный величайший вред того, что́ называется наукой, в той полной замене истинной науки о том, что́ должен делать человек для того, чтобы прожить свою жизнь наилучшим образом, заключавшейся хотя и в извращенном виде в религиозном учении, совершенно пустыми, ни на что ненужными или вредными знаниями.

Сначала кажется странным, как могло это случиться, как могло сделаться то, что то, что должно служить благу людей, стало главной причиной зла среди людей. Но стоит только вдуматься в те условия, при которых возникали и развивались те знания, которые называются наукой, чтобы вредоносность этой науки не только не представлялась странной, но чтобы ясно было, что это и не могло быть иначе.

Ведь если бы то, что признается наукой, было произведением труда мысли всего человечества, то такая наука не могла бы быть вредной. Когда же то, что называется наукой, есть произведение людей, преступно незаконно живущих праздной, развратной жизнью на шее порабощенного народа, то не может такая наука не быть и ложной, и вредной. Если бы живущие грабежом разбойники или воровством воры составили свою науку, то наука их не могла бы быть ни чем иным, как только знаниями о том, как наиудобнейшим способом грабить, обворовывать людей, какие нужно иметь для этого орудия и как наиприятнейшим образом пользоваться награбленным. То же и с наукой людей нашего властвующего сословия.

VII

«Но если и согласиться, что наука одного класса людей не может быть вся полезна для всех, все-таки такие знания, как физика, химия, астрономия, история, в особенности математика (кроме того, и искусство), сами по себе не могут не быть полезны людям и расширением их миросозерцания и своим практическим приложением», — скажут люди науки. «Если само по себе и нехорошо то, что были и есть люди, которым не надо самим кормиться, то все-таки все то, что сделали эти люди благодаря тем условиям, в которых они находились, не теряет от этого своей ценности».

Нет, не годится и эта оговорка для оправдания того, что у нас называется наукой.

Представим себе, что на острове живут тысячи семей, с трудом прокармливаясь земледельческим трудом, одна же семья владеет большей половиной острова и, пользуясь нуждой в земле остальных жителей, выстроила себе роскошный дом со всякими усовершенствованными приспособлениями, террасами, картинами, статуями, зеркалами, завела конюшни с дорогими лошадьми и всякого рода экипажами и автомобилями, вывела лучшей породы скот,

развела фруктовые сады с теплицами, оранжереями, парк с беседками, прудами, фонтанами, теннисом и всякими играми. Что будет со всеми этими прекрасными самими по себе предметами после того, как власть этой одной семьи над своими владениями уничтожится и тысячи семей, которые до этого кормились впроголодь на своей земле и работали на владельцев половины острова, получат в свое распоряжение дома, конюшни, лошадей, экипажи, скот, парк со всеми своими фонтанами, теннисом, оранжереями и теплицами?

Как ни хороши и дом, и парк, и скот, и оранжереи, не могут все обитатели острова воспользоваться всем этим. Дом слишком велик даже для школы и будет слишком дорог своей поддержкой и отоплением, скот даже для породы слишком тяжел для плохих коров жителей, оранжереи, теплицы, беседки не нужны, так же как не нужны другие сосредоточенные в одном месте приспособления богатых владельцев. Всем жителям острова нужно совсем другое: нужны хорошие дороги, проведенная вода, отдельные сады, огороды, нужна только следующая ступень благосостояния для всех, не имеющая ничего общего с террасами, статуями, автомобилями, рысаками, оранжереями, цветниками, теннисами и фонтанами. Все эти сами по себе хорошие предметы: статуи, трюмо, оранжереи, рысаки, автомобили, как бы ни увеличивалось благосостояние людей острова, ни для них, ни для будущих поколений никогда не понадобятся. Увеличивающееся благосостояние всех людей, живущих общей жизнью, потребует совершенно других предметов.

Тот факт, что знания, которые получены исследованиями определенных людей и научных групп, не доступны основной массе людей, не свидетельствует однозначно о том, что эти знания лишние или ненужные. Знания, добытые человечеством, остаются в культуре и могут быть затребованы при необходимости.

Важно, что известно о величине и составе звезд и т. д., а не то, что эти знания лишние для простого крестьянина.

То же и со знаниями, как теоретическими, так и прикладными, которые доведены в своем роде до большого совершенства людьми богатых сословий. Нет никакого основания предполагать, что те знания и те различные степени их развития среди людей, живущих вне каст одной общей для всех жизнью, будут те же самые, как и те, которые развились и развиваются среди немногих людей, живущих исключительной жизнью, не своими, а трудами других людей. Нет никакого основания предполагать, чтобы люди, живущие все одинаковой внекастовой жизнью, занялись бы когда-нибудь вопросами о происхождении организмов, о величине и составе звезд, о радии, о деятельности Александров Македонских и других, об основах церковного, уголовного и других подобных прав, об излечении болезней, происходящих от излишеств, и многими и многими другими знаниями, которые теперь считаются науками.

Трудно предположить даже и то, чтобы люди, живущие общей жизнью, занятые вопросами истинной науки о том, что надо делать каждому человеку, чтобы жить хорошо, переделали бы все дела этой науки так, чтобы могли когда-нибудь на досуге заняться и аэропланами, и тридцатиэтажными домами, и граммофонами, и взрывчатыми веществами, и подводными лодками, и всеми теми чудесами, которые даются теперь прикладными науками. Людям, занятым вопросами истинной науки, всегда будет слишком много своего нужного дела. Дело это будет в том, чтобы уяснить каждому человеку, что ему надо делать для того, чтобы не могло быть людей голодных или лишенных возможности пользоваться землей, на которой они родились, чтобы не было женщин, отдающих на поругание свое тело, чтобы не было соблазнов пьянства, алкоголя, опиума, табака, чтобы не было бы делений на враждебные народы, не было бы убийств на войнах людей чужих народов и своего народа на гильотинах и виселицах, не было бы религиозных обманов и др. Мало того, людям, занятым истинной наукой, надо будет уяснить, что надо делать каждому человеку для того, чтобы хорошо воспитывать детей, чтобы хорошо жить в семье, чтобы хорошо питаться, чтобы хорошо возделывать землю. Так много таких и много и много других важных вопросов будут стоять перед людьми, занятыми истинной наукой, что едва ли когда-нибудь будут они в состоянии и захотят заняться граммофонами, аэропланами, взрывчатыми веществами и подводными лодками.

Нет, не может быть в той науке, которая выросла на преступлении, на нарушении основного положения настоящей науки: хоть не любви, а уважения людей друг к другу и потому равенства их между собой, не могло в такой науке выработаться что-нибудь не то что полезное, но не вредное тому народу, на нарушении прав которого основывалась вся эта наука.

VIII

Ведь только забыть хоть на время то, к чему мы так привыкли, что мы уже не спрашиваем, хорошо ли это или дурно, и взглянуть на то, что делается с людьми под предлогом их обучения науке, т. е. самой нужной истине, чтобы ужаснуться на те преступления и нравственности, и здравого смысла, которые совершаются в этой области. Устраивают за большие деньги, собранные с народа, заведения, в которых одним людям разрешается, другим не разрешается учить и учиться. Определяется, чему и чему должны учиться люди и сколько времени и, главное, какое они за какое учение получат в виде диплома, дающего средства жить трудами других людей, вознаграждение.

Награждение и выгода за приобретение знаний!

Ведь это все равно, как если бы давали награждение людям за то, чтобы они ели приготовляемую для них пищу, и запрещали бы людям всякую другую, кроме этой, пищу.

Уже одно это обещание вознаграждения и запрещение есть свою, несомненно, доказывает, что пища дурная и что те, кто готовят ее, желают не накормить, а отравить потребителей.

Разве не то же самое с тем, что у нас называется наукой? Люди властвующего класса хорошо знают, что живы они только до тех пор, пока царствует их ложная наука и скрыта настоящая, знают, что, только стань на то место, на котором стоит теперь ложная наука, истинная — и конец их царству. А конец их царству потому, что при истинной науке не найдут они уже себе помощников из народа, для того чтобы, как теперь, посредством этих помощников, всяких полицейских, чиновников, учителей, тюремщиков, а главное, солдат, держать народ в своей власти — держать в своей власти самым простым старинным способом: на награбленные с народа деньги набирать помощников из народа, с помощниками грабить народ и частью награбленных денег подкупать новых помощников.

Узнай люди народа истинную науку, и не будет у властвующих помощников.

И властвующие знают это и потому, не переставая, всеми возможными средствами, приманками, подкупами заманивают людей из народа к изучению ложной науки и всякого рода запрещениями и насилиями отпугивают от настоящей, истинной.

Обман явный. Что же нужно делать людям, чтобы избавиться от него?

А только то, чтобы не поддаваться обману.

А не поддаваться обману значит родителям не посылать, как теперь, своих детей в устроенные высшими классами для их развращения школы, и взрослым юношам и девушкам, отрываясь от честного, нужного для жизни труда, не стремиться и не поступать в устроенные для их развращения учебные заведения.

Только перестань люди из народа поступать в правительственные школы, и сама собой не только уничтожится ложная, никому, кроме одного класса людей, не нужная лженаука, и сама собой же установится всем и всегда нужная и свойственная природе человека наука о том, как ему наилучшим образом перед своей совестью, перед Богом прожить определенный каждому срок жизни. И такая истинная наука, как ни стараются те, кому она вредна, заглушить ее, не переставая, существует, как и не может не существовать между людьми. Такая истинная наука, как она ни забита усилиями людей властвующих классов, проявляется в нашем мире и в разных религиозно-нравственных учениях, не признаваемых ложной наукой и называемых сектами, проявляется, хотя и в неполном и извращенном виде, в учениях коммунизма, социализма, анархизма и, главное, в личных словесных поучениях людей людям.

Только не верь люди в науку, вводимую насилием и наградами, и не обучайся ей, а держись только той одной свободной науки, которая учит только тому, что делать каждому человеку для того,

чтобы прожить свой срок жизни, как это хочет от него Бог, живущий в его сердце, и само собой уничтожится то деление людей на высших властвующих и низших подвластных, и большая доля тех бедствий, от которых теперь страдают люди.

А такая истинная и свободная, непокупаемая и непродаваемая наука, которой учатся люди не для дипломов, а только для того, чтобы познать истину, и которой обучают люди не за деньги, а только для того, чтобы людям-братьям передать то, что знают, такая наука всегда была и есть, и научиться этой науке можно всегда, не поступая за деньги в школы, гимназии, университеты и всякие курсы, и из устных поучений добрых и мудрых людей живуших и из таких же книжных поучений умерших великих мудрецов и святых людей древности.

Так вот мое мнение о том, что такое истинная наука и что такое ложная наука, в чем вред от нее и как от него избавиться.

ПИСЬМА

Е. П. КОВАЛЕВСКОМУ

ПРОЕКТ ОБЩЕСТВА НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вы, может быть, помните, любезный Егор Петрович, что я уже третий год живу в деревне и занимаюсь хозяйством. Нынешний год (с осени) кроме хозяйства я занимаюсь еще школой для мальчиков, девочек и больших, которую я завел для всех желающих. У меня набралось около 50 учеников, и все прибавляются. Успехи учеников и успех школы в мнении народа неожиданны. Но всего не расскажешь, как и почему; надо или книгу написать, или самому посмотреть. Дело вот в чем. Мудрость во всех житейских делах, мне кажется, состоит не в том, чтобы узнать, что нужно делать, а в том, чтобы знать, что́ делать прежде, а что́ после. В деле прогресса России, мне кажется, что, как ни полезны телеграфы, дороги, пароходы, штуцера, литература (со всем своим фондом), театры, академии художеств и т. д., а все это преждевременно и напрасно до тех пор, пока из календаря будет видно, что в России, включая всех будто бы учащихся, учится $^{1}/_{100}$ доля всего народонаселения. Все это полезно (академии и т. д.), но полезно так, как полезен обед Английского клуба, который весь съест эконом и повар. Все эти вещи производятся всеми 70 000 000 русских, а потребляются тысячами. Как ни смешны славянофилы со своей народностью и оторванностью et tout le tremblement, они только не умеют называть вещи по имени, а они нечаянно правы. Не только нам, русским, но каждому иностранцу, проехавшему 20 верст по русской земле, должна в глаза кинуться численная непропорциональность образованных и необразованных, или, вернее, диких и грамотных. А нечего и говорить, ежели сравнить отчеты разных европейских государств. Впрочем, ежели бы в Англии приходился один дикий на сто, и тогда, наверно, общественное зло происходило бы только от этого процента диких. Общественное зло, которое у нас в привычку вошло сознавать и называть разными именами, большею частью — насилием, деспотизмом, что это такое, как не насилие преобладаю-

щего невежества? Насилие не может быть сделано одним человеком над многими, а только преобладающим большинством, единомышленным в невежестве. Только кажется, что Наполеон III заключил Виллафранкский мир и запрещает журналы и хочет захватить Савойю, а все это делают Феликсы и Викторы, которые не умеют читать газеты. Однако мои педагогические привычки увлекли меня, и мне самому смешно, что я *вам* пресерьезно доказываю, что 2×2=4, т. е. что насущнейшая потребность Русского народа есть народное образование. Образования этого *нет*. Оно еще не начиналось и никогда не начнется, ежели правительство будет заведовать им. Что его нет, это доказывать нельзя, а ежели бы вы были здесь, то мы бы сейчас обошли всю деревню и посмотрели бы и послушали. Чтобы доказать, что оно не начиналось, мы бы тоже сейчас прошли в школу, и я бы вам показал грамотных, учившихся прежде у попов и дьяконов. Это одни ученики, которые совершенно безнадежны. Над спорами, полезна ли грамотность или нет, не следует смеяться. Это очень серьезный и грустный спор, и я прямо беру сторону отрицательную. *Грамота*, процесс чтения и писания, вредна. Первое, что они читают, — славянский символ веры, псалтырь, заповеди (славянские), второе — гадательную книгу и т. п. Не проверив на деле, трудно себе представить ужасные опустошения, которые это производит в умственных способностях, и разрушения в нравственном складе учеников. Надо побывать в сельских школах и в семинариях (я исследовал это дело), в семинариях, которые доставляют педагогов в училища от правительства, чтобы понять, отчего ученики этих школ выходят глупее и безнравственнее неучеников. Чтобы народное образование пошло, нужно, чтобы оно было передано в руки общества. Не стану приводить пример Англии, самой образованной страны, — самая сущность дела говорит за себя. Ежели бы правительство бросило все дела, закрыло бы все департаменты и комиссии (и прекрасно бы сделало) и занялось бы одним народным воспитанием, и тогда едва ли бы оно успело, потому что механизм, усвоенный правительством, помешал бы ему и, главное, потому, что интересы его кажутся отдаленными (в сущности, это один его интерес) от народного образования. Общество же должно успеть, потому что интересы его непосредственно связаны со степенью образования народа, потому что лишенные всех насильственных средств действия общества будут сообразовываться только с потребностью народа, которая выразится в филантропическом или денежном успехе предприятия, в степени удовлетворения народной потребности будут постоянно иметь поверку своих действий. Но я опять, кажется, доказываю дважды два. Вопрос может быть только в том, существует ли потребность образовывать и образовываться. Для меня этот вопрос решенный. Полгода моей школы породили три таких же в околотке, и везде успех был одинаковый. Дело вот в чем. Что́ скажет правительство, ежели ему представить следующий проект:

«Общество народного образования (или более скромное название) имеет целью распространение образования в народе.

Средства Общества будут состоять из взноса членов по 100 или процент рублей из платы учеников (где это возможно), из выручки за издания Общества и из пожертвований.

Действия Общества будут состоять:

1) В издании журнала, состоящего из отдела собственно педагогического (о законах и способах первоначального преподавания), отдела первоначальных руководств для учителей и чтений для учеников и отдела сведений о действиях Общества.

2) В учреждении школ в тех местах, где их нет и где чувствуется в них потребность.

3) В составлении курса преподавания, в назначении учителей, в надзоре за преподаванием, за хозяйственным учетом, вообще за управлением таких школ.

4) В надзоре за преподаванием в тех школах, где учредители того пожелают».

До сих пор общество это составляю я один. Но говорю вам без фразы, что, возможно, будет или нет такое общество, я положу все, что могу, и все свои силы на исполнение этой программы. Нечего говорить, что, наверное, мои мысли односторонни и что Общество, занявшись им, многое изменит и прибавит, но ежели бы это могло только собрать силы многих к одной цели. Вы-то помогите мне, любезный друг, Егор Петрович. Я на дурном счету у правительства. От меня это никак не должно идти, а поговорите или составьте из этого получше записку и покажите Евграфу Петровичу. (Я вам прямо задаю дело потому, что знаю вперед, что не можете всей душой не сочувствовать этому.) Ежели бы я узнал наверное, что правительство разрешит это общество, то я бы поработал серьезнее над составлением самого проекта и подал бы его от другого лица. Есть в Туле директор гимназии Гаярин (ваш брат его знает), замечательный человек, которому я нынче сказал о своем намерении. Я надеюсь, что он не отказался бы подать от себя. Во всяком случае у вас дело в хороших руках. Подайте ли прямо, переписав и переделав эту записку (об Обществе), или позондируйте, где следует, и напишите мне, рассказав, как надо поступать; одно только, на обыкновенную удочку правительства заставить подробно изложить проект, курс преподавания и т. д. и потом сказать — нельзя, я на эту удочку не поддамся. Мне мое время дорого (и с гордостью могу сказать, дорого и для 100 мальчиков). Кроме школы у себя, у брата, я готовлю большую статью о педагогии, которая не будет годиться в проект для правительства. Позволят или нет, а я хоть один, а все буду составлять тайное общество народного образова-

Сколько времени прошло, а «уловки» чиновников остаются удивительно похожими. Сегодня никто не отказывает в праве открывать новые школы. Рискуйте! Пробуйте! Но потом потребуется написать множество формальных бумаг, на основании которых и будет решаться последующая судьба подобной школы.

ния. Нет, без шуток, ежели бы Общество оказалось невозможным, то я все-таки намерен издавать журнал, о котором пишу в проекте Общества. Позондируйте почву и об этом напишите, пожалуйста: разрешат ли журнал с моим именем как редактора. И как, в какой форме, кому нужно подать об этом и что такое. Как мне ни нужно быть здесь, я бы приехал в Петербург, ежели для успеха дела мое присутствие могло бы быть необходимо. И как подумаешь, что почти наверное вы мне ответите: «Видно, что вы, Лев Николаевич, сидите в деревне, что с такими проектами суетесь». Как подумаешь, отчаяние находит. И чего может бояться правительство? Разве можно в свободной школе учить тому, чего не следует знать? У меня бы ни одного человека не было в школе, ежели бы я заикнулся о том, что мощи не есть такая же святыня, как сам Бог. Но это не мешает им знать, что Земля — шар и что 2×2=4. Ну, что́ будет, то будет; только поскорее, как можно поскорее известите меня.

Будьте здоровы, не грустите, и дай Бог вам всего лучшего. От души жму вашу руку.

12 марта 1860 года, Ясная Поляна

Ваш Л. Толстой

А. А. ТОЛСТОЙ

1861 г. Август (начало)

Есть и у меня поэтическое, прелестное дело, от которого нельзя оторваться, — это школа. 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 там сидит учитель, а кругом школьники, покусывая травки и пощелкивая в липовые и кленовые листья. Учитель учит по моим советам, но все-таки не совсем хорошо, что и дети чувствуют. Они меня больше любят. 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.

Подумайте только, что (в продолжение) двух лет, при совершенном отсутствии дисциплины ни один и ни одна не были наказаны. Никогда лени, грубости, глупой шутки, неприличного слова. Дом школы теперь почти отделан. Три большие комнаты — одна розовая, две голубые — заняты школой. В самой комнате, кроме того, музей. По полкам, кругом стен разложены камни, бабочки, скелеты, травы, цветы, физические инструменты и т. д. По воскресеньям музей открывается для всех, и немец из Йены (который вышел славный юноша) делает эксперименты. Раз в неделю класс ботаники, и мы все ходим в лес за цветами, травами и грибами. Пения четыре класса в неделю. Рисования шесть (опять немец), и очень хорошо. Землемерство идет так хорошо, что мальчиков уже приглашают

мужики. Учителей всех, кроме меня, три. И еще священник два раза в неделю. А вы все думаете, что я безбожник. И я еще учу священника, как учить. <...>

Классы положены с 8 до 12 часов и с 3 до 6 часов, но, всегда идут до 2 часов, потому что нельзя выгнать детей из школы — просят еще. Вечером же часто больше половины останется ночевать в саду, в шалаше. За обедом и ужином и после ужина мы — учителя — совещаемся. По субботам же читаем друг другу наши заметки и приготовляем к будущей неделе.

Журнал я думаю начать в сентябре. Посредничество интересно и увлекательно, но нехорошо то, что все дворянство возненавидело меня всеми силами души и суют мне [палки в колеса] со всех сторон. Прощайте, дорогой друг, пишите мне, а я всегда буду неаккуратен.

Л. Толстой

С. А. РАЧИНСКОМУ

1877 г. Апреля 5. Ясная Поляна

Вы не поверите, какую истинную и редкую радость мне доставило чудесное письмо ваше, дорогой Сергей Александрович. Читая его, я переживал свои старые школьные времена, которые всегда останутся одним из самых дорогих, в особенности чистых воспоминаний. Воображаю, каких вы наделали и наделаете чудес. Я у всех спрашиваю, для чего нужны школы. Обращаясь к вам, я могу иначе спросить: на чем основывается то наслаждение, та несомненная уверенность, что делаешь такое дело, которое не важнее всех других, но не менее важно, чем какое бы то ни было?

Я получал самые разнообразные ответы и никогда тот, который я себе давал и даю и который, мне кажется, вы дадите. Попробуйте ответить, не читая моего, не сойдемся ли мы.

Учить этих детей надо затем, чтобы дать им дощечку спасения из того океана невежества, в котором они плывут, и не спасения, — они, может быть, лучше нас приплывут, — а такое орудие, посредством которого они пристанут к нашему берегу, если хотят. Я не мог и не могу войти в школу и в сношения с мальчиками, чтобы не испытать прямо физического беспокойства, как бы не просмотреть Ломоносова, Пушкина, Глинку, Остроградского и как бы узнать, кому что нужно.

Читая ваше письмо, мне ужасно захотелось побывать у вас и в вашей школе. Я очень тяжел на подъем и очень занят бываю, но мне этого очень хочется, и я вас очень люблю. Пожалуйста, напишите мне еще и про себя.

Любящий вас
Л. Толстой

ПИСЬМО НЕИЗВЕСТНОЙ ОТ 5 МАРТА 1894 г.

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 делать других 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 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, достижение которого несомненно только в себе, — к тому самому вы приведены теперь при воспитании детей извне. То, чего вы хотели для себя, хорошенько не зная зачем, то теперь вам уже необходимо нужно 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 столько, 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. Fais ce que dois, advienne que pourra более всего относится к воспитанию.

О ВОСПИТАНИИ

(Ответ на письмо В.Ф. Булгакова)

Постараюсь исполнить ваше желание — ответить на ваши вопросы.

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 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 учащих, я признаю, как и прежде, т. е. и угрозы наказаний и обещания наград (прав и т. п.), обусловливающие приобретение тех или иных знаний, не только не содействуют, но более всего мешают истинному образованию.

Думаю, что одна такая полная свобода, т. е. отсутствие принуждения и выгод как для обучаемых, так и для обучающих, избавила бы людей от большой доли тех зол, которые производит теперь принятое везде принудительное и корыстное образование. Отсутствие у большинства людей 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 порождаемо в большей степени насильственными и корыстными приемами образования.

И потому, для того чтобы образование было плодотворным, т. е. содействовало бы движению человечества к все большему и большему благу, нужно, чтобы образование было свободным. Для того же, чтобы образование, будучи свободно как для учащих, 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 в соответственных их

важности размерах. Таким основанием всегда было и не может быть ничто другое, как одинаково свободно признаваемое всеми людьми общества, как обучающими, так и обучающимися, понимание смысла и назначения человеческой жизни, т. е. религия.

Так это было прежде, так это и есть теперь там, где люди соединены одним общим религиозным пониманием жизни и верят в него. Так это было и сотни лет тому назад в христианском мире, когда все люди, за малыми исключениями, верили в церковную христианскую веру. Тогда у людей было твердое, общее всем основание для выбора предметов знания и распределения их, и потому не было никакой нужды в принудительном образовании.

Так это было сотни лет. Но в наше время такой общей большинству людей христианского мира веры уже нет; в наше время самое влиятельное сословие людей науки, руководящее общественным мнением, не признавая христианства в том виде, в котором оно преподается церквами, не верит уже ни в какую религию. Мало того, так называемые эти передовые люди нашего времени вполне уверены в том, что всякая религия есть нечто отсталое, пережитое, когда-то бывшее нужным человечеству, теперь же составляющее только препятствие для его прогресса, и старательно прямыми и обходными приемами уверяют в этом слепо верящее им молодое поколение, стремящееся к образованию. Так что в наше время и в нашем мире, при отсутствии какой бы то ни было общей большинству людей религии, т. е. понимания смысла и назначения человеческой жизни, т. е. при отсутствии основы образования, невозможен какой бы то ни было определенный выбор знаний и распределения их. Вследствие этого-то отсутствия всякой разумной основы, могущей руководить образованием, и, кроме того, вследствие возможности для людей заставлять молодые поколения обучаться тем предметам, которые им кажутся выгодными, и находится среди всех христианских народов образование в таком превратном и жалком, по моему мнению, положении.

Количество предметов знания бесконечно, и так же бесконечно то совершенство, до которого может быть доведено каждое знание.

Сравнить область знания можно с выходящими из центра сферы бесконечного количества радиусами, могущими до бесконечности быть удлиненными.

И потому совершенство в деле образования 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.

Такой выбор знаний и такое распределение их были возможны в европейском мире, пока люди верили в ту какую бы то ни было форму христианской религии, которая соединяла их. Теперь же, когда у большинства веры этой уже нет, вопрос о том, какие знания вообще полезны, какие могут быть вредны, какие нужны прежде, какие после и до какой степени должны быть доводимы те или другие, уже не имеет никакого основания для своего решения и решается как попало и совершенно произвольно теми людьми, которые имеют возможность насильственно передавать те или иные знания, — вопрос решается так, как это для них в данное время наиболее удобно и выгодно.

Вследствие этого-то и произошло в нашем обществе то удивительное явление, что, продолжая сравнение со сферой, в нашем обществе знания распределяются не только не равномерно, но в самых уродливых соотношениях; некоторые радиусы достигают самых больших размеров, другие же вовсе не обозначены. Так, например, люди приобретают знания о расстояниях, плотности, движениях на миллиарды верст от нас отстоящих звезд, о жизни микроскопических животных, о воображаемом происхождении организмов, о грамматике древних языков и тому подобном вздоре, а не имеют ни малейшего понятия о том, как живут и жили их братья — люди, не только отделенные от них морями и тысячами миль и веками, но и люди, живущие сейчас с ними рядом, в соседнем государстве: чем питаются, как одеваются, что работают, как женятся, воспитывают детей, каковы их обычаи, привычки и, главное, верования. Люди узнают в школах все об Александре Македонском и Людовике XIV и его любовницах, знают о химическом составе тел, об электричестве, радии, о целых так называемых науках, о праве и теологии, подробно знают о повестях и романах, написанных разными, считающимися великими писателями и т. п., знают о совершенно ни на что не нужных и, скорее, вредных пустяках, а ничего не знают о том, как понимали и понимают смысл жизни и какие признавали и признают правила жизни миллиарды живших и живущих людей нехристианского мира, т. е. две трети всего человечества.

От этого-то и происходит в нашем мире то удивительное явление, что люди, считающиеся среди нас самыми образованными, суть, в сущности, люди самые невежественные, знающие множество того, что никому не нужно знать, и не знающие того, что прежде всего нужно знать всякому человеку. И мало того, что люди эти грубо невежественны, они еще и безнадежно невежественны, так как вполне уверены, что они очень ученые, образованные люди, т. е. знают все то, что, по их понятиям, нужно знать человеку.

Происходит это удивительное и печальное явление от того, что в нашем, называемом христианским, мире не только опущен, но отрицается тот главный предмет преподавания, без которого не может быть осмысленного приобретения каких бы то ни было зна-

ний. Опущена и отрицается необходимость религиозного и нравственного преподавания, т.е. передачи молодым поколениям учащихся тех, с самых древних времен данных мудрейшими людьми мира ответов на неизбежно стоящие перед каждым человеком вопросы: первый — что я такое, какое отношение мое, моей отдельной жизни ко всему бесконечному миру; и второй — как мне сообразно с этим моим отношением к миру жить, что делать и чего не делать.

Ответы же на эти два вопроса — религиозное учение, общее всем людям, и вытекающее из него учение нравственности, тоже одинаковое для всех народов, ответы эти, долженствующие составлять главный предмет всякого образования, воспитания и обучения, отсутствуют совершенно в образовании христианских народов. И еще хуже, чем отсутствуют: заменяются в нашем обществе самым противным истинному религиозному и нравственному обучению собранием грубых суеверий и плохих софизмов, называемых Законом Божиим.

В этом, я полагаю, главный недостаток существующих в нашем обществе приемов образования. И потому думаю, чтобы в наше время образование было не вредно, каково оно теперь, в основу его должны непременно быть поставлены эти два самых главных и необходимых, отсутствующих в нашем образовании предмета: религиозное понимание и нравственное учение.

Об этом самом предмете я писал в составленном мною «Круге чтения» следующее:

«С тех пор как существует человечество, всегда у всех народов являлись учителя, составлявшие науку о том, что нужнее всего знать человеку. Наука эта всегда имела своим предметом знание того, в чем назначение и потому истинное благо каждого человека и всех других людей.

Эта-то наука и служит руководящей нитью в определении значения всех других знаний.

Предметов наук бесчисленное количество; и без знания того, в чем состоит назначение и благо всех людей, нет возможности выбора в этом бесконечном количестве предметов, и потому без этого знания все остальные знания и искусства становятся, как они и сделались у нас, праздной, а если праздной, то и вредной забавой».

«Единственное объяснение той безумной жизни, противной своему сознанию, которую ведут люди нашего времени, заключается именно в том, что молодые поколения обучаются бесчисленным самым сложным, трудным и ненужным предметам, не обучаются только тому, что одно нужно, — тому, в чем смысл человеческой жизни, чем она должна быть руководима и что думали об этом вопросе и как решили его мудрейшие люди всех времен и всего мира».

Скажут: «Нет такого общего большинству людей религиозного учения и учения нравственности». Но это неправда, во-первых,

потому, что такие общие всему человечеству учения всегда были, и есть, и не могут не быть, потому что условия жизни всех людей во все времена и везде одни и те же, во-вторых, потому, что во все времена среди миллионов людей всегда мудрейшие из них отвечали людям на те главные жизненные вопросы, которые стоят перед человечеством.

Если некоторым людям нашего времени кажется, что таких учений не было и нет, то происходит это только оттого, что люди принимают те затемнения и извращения, которыми во всех учениях скрыты основные религиозные и нравственные истины, за самую сущность учений. Стоит только людям серьезно отнестись к вопросам жизни, и одна и та же — и религиозная, и нравственная — истина во всех учениях, от Кришны, Будды, Конфуция до Христа, Магомета и новейших религиозных мыслителей, откроется им.

Только при таком разумном, религиозно-нравственном учении, поставленном в основу образования, может быть и разумное, и не вредное людям, а разумное образование. При отсутствии же такой разумной основы образования не может и быть ничего другого, как только то, что и есть теперь, — нагромождение пустых, случайных, ненужных знаний, называемых наукой, которые не только не полезны, но приносят величайший вред людям, скрывая от них необходимость одних нужных человеку знаний. Нравится нам это или не нравится, разумное образование возможно только при постановке в основу его учения о религии и нравственности.<...>

И потому я полагаю, что первое и главное знание, которое свойственно прежде всего передавать детям и учащимся взрослым, — это 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 и при всех возможных условиях, дурным?

Ответы на эти вопросы всегда были и есть в душе каждого человека; разъяснения же ответов на эти вопросы не могло не быть среди миллиардов прежде живших и миллионов живущих теперь людей. И они действительно есть в учениях религии и нравственности — не в религии и учении нравственности какого-либо одного народа известного места и времени, а в тех основах религиозных и нравственных учений, которые — одни и те же — высказаны всеми лучшими мыслителями мира, от Моисея, Сократа, Кришны, Эпиктета, Будды, Марка Аврелия, Конфуция, Христа, Иоанна-апостола, Магомета до Руссо, Канта, персидского Баба, индусского Вивекананды, Чаннинга, Эмерсона, Рескина, Сковороды и других.

И потому думаю, что до тех пор, пока эти два предмета не станут в основу образования, не может быть никакого разумного образования.

Что же касается дальнейших предметов знания, то думаю, что порядок их преподавания выясняется сам собой при признании основой всякого знания учения о религии и нравственности. Весьма вероятно, что при такой постановке дела первым после религии и нравственности предметом будет изучение жизни людей самых близких: своего народа, богатых, бедных классов, женщин, детей, их занятий, средств существования, обычаев, верования, миросозерцаний. После изучения жизни своего народа, думаю, что при правильной постановке дела образования столь же важным предметом будет изучение жизни других народов, более отдаленных, их религиозных верований, государственного устройства, нравов, обычаев.

Оба эти предмета, точно так же как религиозно-нравственное учение, совершенно отсутствуют в нашей педагогике и заменяются географией — изучением названий мест, рек, гор, городов — и историей, заключающейся в описании жизни и деятельности правителей и преимущественно их войн, завоеваний и освобождений от них.

Думаю, что при постановке в основу образования религии и нравственности изучение жизни себе подобных, т. е. людей, что называется этнографией, займет первое место и что точно так же соответственно своей важности для разумной жизни займут соответствующие места зоология, математика, физика, химия и другие знания.

Думаю так, но не берусь ничего утверждать о распределении знаний. Утверждаю же я только одно: что без признания основным и главным предметом образования религии и нравственности не может быть никакого разумного распределения знаний, а потому и разумной и полезной для обучаемых передачи их.

При признании же основой образования религии и нравственности и при полной свободе образования все остальные знания распределяются так, как это им свойственно, сообразно тем условиям, в которых будет находиться то общество, в котором будут преподаваться и восприниматься знания.

И потому полагаю, что главная и единственная забота людей, занятых вопросами образования, 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. В этом, по моему мнению, в наше время состоит первое и, пока оно не будет сделано, единственное дело не только образования, но и всей науки нашего времени, не той, которая вычисляет тяжесть той звезды, вокруг которой вращается Солнце, или исследует происхождение организмов за миллионы лет до нашего времени, или описывает жизни королей, полководцев, или излагает софизмы теологии или юриспруденции, а той одной, которая есть точно наука, потому что действительно нужна людям. Нужна же людям потому, что, наилучшим образом отвечая на те одни и те же вопросы, которые везде и всегда ставит себе

всякий разумный человек, вступающий в жизнь, она содействует благу как отдельного человека, так и всего человечества.

Вот все, что имел сказать. Буду рад, если что пригодится вам.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вот и прочитана последняя страница избранных педагогических работ Л.Н.Толстого... Но ощущение недосказанности остается. Хочется снова перечитать и осмыслить какой-то еще не до конца осознанный тобой вопрос.

Хочется попросить кого-то из друзей, коллег прочитать вот эту статью и вместе обсудить ее сразу же после прочтения. Так ли они поняли эту мысль Л.Н.Толстого?

И хочется поставить эту книгу поближе к рабочему столу, чтобы еще и еще раз обратиться к мыслям Льва Николаевича, таким острым, современным и истинно педагогическим, сугубо нашим — школьным!

КОММЕНТАРИИ

Избранные педагогические сочинения Л.Н.Толстого в данном издании печатаются, как уже было отмечено во вступительной статье, по юбилейному девяностотомному Полному собранию сочинений (М., 1928—1958). Статьи и письма, составляющие два неравных по объему раздела книги, расположены внутри каждого из них в хронологическом порядке. Некоторые статьи и письма из-за ограниченности объема книги даются в сокращении, фрагментарно. Ниже указаны в каждом случае том и страницы Полного собрания сочинений, что дает возможность при желании познакомиться с этим произведением в полном его объеме. В комментариях приводятся фактические сведения об упоминаемых Л.Н.Толстым деятелях культуры, литературы, педагогики, истории и т.д. Эти материалы, бесспорно, помогут современному читателю глубже, полнее воспринять многие положения педагогических трудов Льва Николаевича.

К стр. 21 **Педагогические заметки и материалы.** — Т.8. — С. 377—381. Первая публикация чернового наброска первой педагогической работы Л.Н.Толстого, написанной в 1860 г., осуществлена в юбилейном Полном собрании сочинений. В заметках писатель намечает некоторые из направлений педагогических исканий, получивших в дальнейшем развитие в школьной практике Л.Н.Толстого, в его теоретических и методических педагогических статьях. Это — определение основных задач педагогической науки, ее общего метода и инноваций при школьном изучении отдельных предметов — истории, естествознания, математики, пути приобщения ребенка к знаниям.

К стр. 27 **Вступление.** — Т.8. — С. 402—404. Текст представляет начало статьи о новом подходе к определению целей и задач народного образования, его новых основах, над которой Л.Н.Толстой стал работать после возвращения из первой поездки за границу, т.е. после 1860—1861 (апрель) гг. Опубликована впервые, в юбилейном Полном собрании сочинений.

[1] Под именем «одного немца» Л.Н.Толстой зашифровал фамилию известного немецкого педагога Адольфа Дистервéга (1790—1866),

последователя И.Г.Песталоцци, с которым Лев Николаевич встречался во время пребывания в Германии. В дневнике Л.Н.Толстого от 10 апреля 1861 г. имеется запись: «Дистервег — умен, но холоден и не хочет верить и огорчен, что можно быть либеральнее и идти дальше его».

К стр. 30 **О значении народного образования.** — Т.8. — С. 405. Фрагмент незаконченной статьи, над которой Л.Н.Толстой работал в 1862 г. Впервые опубликована в юбилейном Полном собрании сочинений.

[1] Прудо́н Пьер Жозеф (1809—1865) — французский социалист, теоретик анархизма, публицист, экономист и социолог, деятель революции 1848 г., автор работ «Что такое собственность», «Система экономических противоречий», «Философия нищеты» и др., в которых выдвигались идеи мирного переустройства общества путем реформ, отказа от его преобразования революционными действиями. Л.Н.Толстой интересовался идеями Прудона, изучал его работы, о чем свидетельствует запись в дневнике от 25 мая 1857 г.: «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». Встреча Л.Н.Толстого с Прудоном состоялась в Брюсселе весной 1861 г.

К стр. 31 **Объявление об издании «Ясной Поляны».** — Т. 8. — С. 370—372. Написано в конце 1861 г., напечатано в «Современной летописи», приложении к «Русскому вестнику» (1861, № 31). В дальнейшем Л.Н.Толстой из-за срыва выхода журнала в указанное в публикуемом объявлении время вынужден был внести уточнение, что «Ясная Поляна» начнет выходить с 1 января 1862 г. Журнал «Ясная Поляна» издавался всего один год. На титульном листе стояло: «Ясная Поляна» — Москва. В типографии Каткова и К°. Издатель-редактор граф Л.Н.Толстой». В качестве эпиграфа Л.Н.Толстой вынес слова: «Думаешь подвинуть, а тебя самого толкают вперед». Последний, декабрьский номер за 1862 г. журнала был разрешен цензурой к печати 22 марта 1863 г. О прекращении издания журнала Л.Н.Толстой известил подписчиков специальным объявлением, которое появилось 17 января 1863 г. на страницах «Московских ведомостей»: «Убеждения наши, высказанные в первом номере журнала «Ясная Поляна», не только не изменились, но подтвердились и постепенно подтверждаются нашими, хотя и ограниченными, опытами и наблюдениями.

Несмотря на лестные отзывы о «Ясной Поляне», напечатанные почти во всех журналах, мы прекращаем издание «Ясной Поляны», потому что за первый год ее существования мы имели не более 400 подписчиков.

Мы не перестаем и не перестанем делать те педагогические опыты, которые составляли все содержание журнала, и выводить из них наши посильные наблюдения, а потому с 1863 г. мы будем издавать не срочное издание, а, по мере накопления материала, сборники как книжек, так и школы «Ясной Поляны», о которых при выходе их будет объявлено отдельно.

Подписавшимся на 1862 г. неизданные номера будут доставлены в непродолжительном времени».

К стр. 33 **О народном образовании** (1862 г.) — Т. 8. — С. 4—25. Впервые напечатана как программа в январском, первом за 1862 г. номере журнала «Ясная Поляна» без подписи и без заглавия. Заголовок принадлежит издателям юбилейного Полного собрания сочинений. Над статьей Л.Н.Толстой начал работать осенью 1860 г. Первый вариант не сохранился. Л.Н.Толстой размышляет о судьбах народного образования в России, говорит о больших интеллектуальных и нравственных возможностях детей из народа, их высоких творческих способностях, выступает противником традиционного образования и воспитания, основывающихся на «ложных» философско-этических и психологических теориях, строящихся вопреки закономерностям психического развития детей.

[1] Фи́хте Иоганн Готлиб (1762—1814) — немецкий философ-идеалист. Исходным пунктом всей философской системы Фихте является абсолютное «Я», которое само из себя творит мир со всеми его законами. Фихте признает абсолютную свободу воли, Бога и бессмертие души, идеализирует сословные отношения.

[2] Кант Иммануил (1724—1804) — немецкий философ, родоначальник немецкого идеализма второй половины XVIII — начала XIX в. С одной стороны, он признавал существование мира вещей вне нашего сознания, «вещей в себе», с другой — «вещь в себе», по Канту, предстает принципиально непознаваемой, потусторонней для нашего познания. Высшей сферой человеческого познания философ считал разум, который руководится субъективными идеями: души как субстанции, мира как единого целого, Бога.

[3] Ге́гель Георг Вильгельм Фридрих (1770—1831) — немецкий философ-идеалист и диалектик, который считал, что основой мира является некая существовавшая до появления природы и человека «абсолютная идея». По своей природе она является деятельным началом, однако ее деятельность может выражаться только в мышлении, в самопознании. «Абсолютная идея» внутренне противоречива, она движется и изменяется, переходя в свою противоположность.

Л.Н.Толстой в педагогических статьях резко критически высказывается о философии Гегеля, считая, что она не может быть основой педагогики.

[4] Шлейерма́хер Фридрих (1768—1834) — немецкий протестантский философ-теолог, определявший религию как внутреннее переживание, чувство «зависимости» от бесконечного; переводчик Платона.

[5] Фрёбель Фридрих Вильгельм Август (1782—1852) — немецкий педагог, теоретик дошкольного воспитания, последователь И.Г. Песталоцци. Главное произведение Фрёбеля «Воспитание человека» посвящено философско-педагогическому обоснованию воспитания, которое, по мнению автора, преследует двоякую цель — общечеловеческую: познание человеком Бога, природы и самого себя и национальную: развитие и воспитание духовных сил немецкого народа. Фрёбель создал оригинальную систему дошкольного воспитания, получившую широкое распространение во второй половине XIX в. во многих государствах.

[6] Бэ́кон Фрэнсис (1561—1626) — английский философ, родоначальник английского материализма, автор утопии «Новая Атлантида», трактата «Новый органон» и др., в которых выступал против схоластики средневековья. Бэкон считал, что природу следует изучать не по книгам и описаниям, а путем непосредственного наблюдения над фактами самой природы, провозгласил целью науки увеличение власти человека над природой, предложил реформу научного метода, положив в основу последнего обращение к опыту, эксперименту, очищение от заблуждений («идолов», или «призраков»).

[7] *schulfrei* — свободен от школьного учения.

[8] *patois, Mundart* — местном наречии (диалекте).

[9] Гебель Иоган Петер (1760—1826) — священник, немецкий народный писатель. Созданные им художественные произведения (многие из которых написаны на местном диалекте) посвящены в основном рассказу о жизни крестьян. Стихотворные и прозаические произведения Гебеля содержат прекрасные описания природы, интересные бытовые сцены крестьянской жизни, выдержанные в идиллических тонах и отличающиеся добродушным юмором, наивной наглядностью, нередко высокоэтическим содержанием.

[10] *verdummenk* (нем.) — одурять.

[11] *mécaniser linstruction* (франц.) — механизированное обучение.

[12] *pupilte achers* (франц.) — обучение младших учеников старшими.

[13] *ducnapam* от англ. *dusparate* — несоответственность.

[14] *Kleinkinderbewahranstalt, infantschools, salles d'asile* (нем.) — дома призрения для малых детей, детские школы, приюты.

[15] *tenue des livres* (франц.) — ведение книг.

[16] *Buchhaltung* (нем.) — бухгалтерия.

[17] *cercle vicieux* (лат.) — заколдованный круг.

К стр. 53 **Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы.** — Т. 8. — С. 29—75. Написана в 1861—1862 гг., впервые опубликована в журнале «Ясная Поляна» за 1862 г. в № 1, 3, 4 (январь, март, апрель). Под приведенным названием в журнале фактически напечатано три статьи, каждая из которых имеет свой подзаголовок. Нами публикуется первая с подзаголовком «Общий очерк характера школы. Чтение механическое и постепенное. Грамматика и писание», появившаяся в первом номере журнала, в которой достаточно полно раскрыты общепедагогические принципы сис-

темы обучения, пропагандируемые Л.Н.Толстым. Лучшим, наиболее эффективным средством, развивающим у детей доброе отношение к школе, Л.Н.Толстой считал «художественное чувство и патриотизм». Как видно из материалов статьи, Л.Н.Толстой в школе стремился реализовать основополагающие положения разрабатываемой им педагогической теории. Главными из них для писателя-учителя были «опыт» и «свобода». Учитель Тульской гимназии Е.Л.Марков, знавший Л.Н.Толстого, часто бывавший в Яснополянской школе, наблюдавший, как занимаются и как усваивают материал ее ученики, писал: «Все мальчики сами думают, сами добиваются, сами хотят научиться. Пробужденность их духа, самостоятельность внутренней работы в голове мальчика — вот чем радует Яснополянская школа».

[1] Кольцо́в Алексей Васильевич (1809—1842) — русский поэт, талантливо воспевший в стихах деревенскую жизнь, радость труда и общения с природой. Стихи Кольцова близки по своей поэтике народным песням, многие положены на музыку, стали хрестоматийными.

[2] Па́льмерстон Генри Джон Темпл (1784—1865) — видный политический деятель Англии, премьер-министр Великобритании в 1855—1858 гг., в 1830—1834, 1835—1841, 1846—1851 гг. — министр иностранных дел. Правительство Пальмерстона участвовало в подавлении индийского восстания 1857—1859 гг., Тайпинского восстания в Китае, в организации Крымской войны 1853—1856 гг. Во время пребывания в Лондоне Л.Н.Толстой слушал в английском парламенте выступление Пальмерстона.

[3] Худяко́в Иван Александрович (1842—1876) — известный фольклорист, этнограф, собиратель русских народных сказок и песен, вошедший в историю русской культуры трудами: «Сборник великорусских народных исторических песен», «Великорусские сказки», «Великорусские загадки», «Материалы для изучения русской народной словесности», «Русская книжка» (сказки, загадки, пословицы, песни и т.д.). Кроме научных исследований и публикаций составил несколько книжек сказок, песен, загадок, пословиц, прибауток для народа, а также составил «Самоучитель», написал «Рассказы о старинных людях» и ряд других научно-популярных книг, посвященных истории Руси.

[4] Афана́сьев Александр Николаевич (1826—1871) — выдающийся фольклорист, этнограф, собиратель русских народных сказок и песен, автор многотомного исследования «Поэтические воззрения славян на природу», сборника «Народные русские сказки» (изданного в 1855—1863 гг. в восьми выпусках), явившегося первым и пока единственным сводом русских сказок. На основе этого сборника были подготовлены для народа книжки обработанных Афанасьевым русских сказок.

[5] Гне́дич Николай Иванович (1784—1833) — русский поэт, переводчик, известен классическим переводом с древнегреческого «Илиады» (1829), а также переводами произведений Ф.Шиллера, Вольтера.

[6] Зо́лотов Василий Андреевич (1804—1882) — известный российский педагог, одним из первых применивший звуковой способ при обучении грамоте, автор учебных пособий и руководств для начальной

школы, популярных книжек для народного чтения, получивших широкое распространение в России.

[7] Водовóзов Василий Иванович (1825—1886) — видный российский педагог, деятель народного просвещения, автор многих учебников и учебных руководств для начальной школы, трудов по методике чтения, общедидактических исследований, работ по истории литературы и другим вопросам. Широкое распространение получила составленная Водовозовым «Книга для первоначального чтения».

[8] Снегирёв Иван Михайлович (1793—1868) — фольклорист, археолог, собиратель древностей, автор ряда работ по русской фольклористике, сборников русских пословиц, поговорок, в том числе «Русские в своих пословицах», «Русские народные пословицы и притчи», «Новый сборник народных пословиц».

К стр. 92 **Об общественной деятельности на поприще народного образования.** — Т. 8. — С. 247—300. Статья написана в 1862 г. одновременно со статьей «Прогресс и определение образования», опубликована в журнале «Ясная Поляна» за 1862 г. № 8 (август). Публикуется в сокращении. В статье Л.Н.Толстой анализирует книги для учителей и учащихся, рекомендованные в 1861 г. Комитетом грамотности. Лев Николаевич обвинил членов Комитета в незнании народа и его интересов. Одним из важнейших положений статьи является обращение Л.Н.Толстого к принципу наглядности в обучении, который, как он считает, получил уродливое воплощение в зарубежной педагогике.

[1] Перевлéсский Петр Миронович (1815—1866) — писатель-педагог, преподаватель русского языка, известен учебниками и хрестоматиями по русскому языку и словесности, широко используемыми в школьном обучении.

[2] *Object lessons* (англ.) — предметные уроки.

К стр. 99 **Прогресс и определение образования.** — Т. 8. — С. 325—355. Статья написана в 1862 г. одновременно со статьей «Об общественной деятельности на поприще народного образования», опубликована в журнале «Ясная Поляна» за 1862 г. № 9 (сентябрь). Явилась ответом на выступление в «Русском вестнике» (1862, № 5) Евгения Львовича Маркова (1835—1903), близкого знакомого Л.Н.Толстого, педагога Тульской гимназии, интересовавшегося и изучавшего, как идет преподавание в Яснополянской школе, каковы успехи учащихся.

Прогресс человечества Л.Н.Толстой связывал с новым подходом к пониманию целей и задач образования, с совершенствованием человека. Опираясь на опыт работы в Яснополянской школе, исходя из него, Л.Н.Толстой показывает, что достижение таких целей обучения и воспитания, как «усвоение и воспроизведение исторически значимых способностей», возможно лишь в обстановке взаимного доверия, творческой деятельности на основе потребности к познанию и совершенствованию. Лев Николаевич в этой статье вводит определение так

называемого «общего умственного закона, которым руководилась деятельность человека в образовании», «критериум правильности человеческой деятельности в образовании», который называет «законом движения вперед образования». Л.Н.Толстой выступает за тот прогресс, который должен привести к «совершенствованию всех сторон человеческой жизни, или что взятые вместе последствия его влияния преобладают добрыми и полезными над дурными и вредными». Автор статьи глубоко верит в силы, творческий потенциал всех народов мира, но одновременно предупреждает, что нельзя подходить односторонне к анализу таких сложных и очень значимых для человека явлений, как прогресс и образование. «Прогресс и определение образования», по мнению самого Л.Н.Толстого, является одной из наиболее важных его педагогических работ.

[1] Ма́колей Томас Бабингтон (1800—1859) — английский историк, публицист, политический деятель, иностранный член-корреспондент Петербургской академии наук (1858), автор труда «История Англии», охватывающего события 1685—1702 гг.

[2] Ма́льтус Томас Роберт (1766—1834) — английский экономист, основоположник концепции мальтузианства. Ученый утверждал, что безработица и бедственное положение трудящихся при капитализме — результат «абсолютного избытка людей», действия «естественного закона народонаселения». Согласно теории Мальтуса, соответствие между численностью населения и количеством средств существования может регулироваться эпидемиями, голодом, войнами, непосильным трудом.

[3] Бокль Генри Томас (1821—1862) — английский историк и социолог-позитивист, автор труда «История цивилизации в Англии», переведенного в 1861 г. на русский язык и получившего широкое распространение в российской студенческой и научной среде. Бокль отвергает идею божественного предопределения в истории, объясняя историческое развитие влиянием естественных условий и человеческого разума.

[4] Отто́н I Баварский (1815—1867) — король Греции в 1832—1862 гг., из баварского рода Виттельсбахов, возведен на престол по предложению Франции, с согласия Великобритании и России; низложен в результате революции 1862 г.

[5] Па́льмерстон Генри Джон Темпл — см. выше, комментарии к статье «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы».

[6] Наполео́н III (Луи Наполеон Бонапарт) (1808—1873) — французский император в 1852—1870 гг., племянник Наполеона I (Наполеона Бонапарта). При Наполеоне III Франция участвовала в Крымской войне 1853—1856 гг., в войне против Австрии в 1859 г. Наполеон III низложен революцией 1870 г.

[7] Л.Н.Толстой называет наиболее известные журналы и газеты, издававшиеся в 50—60-х годах.

[8] Филаре́т (Дроздо́в Василий Михайлович) (1782—1867) — митрополит Московский и Коломенский, один их крупнейших деятелей русской церкви XIX в. Вошел в историю культуры России как один из ведущих церковных иерархов и самобытный ученый-богослов, яркий

проповедник и оригинальный поэт, подвижник благочестия и государственный деятель, участник составления Манифеста 1861 г. об отмене крепостного права.

[9] Даль Владимир Иванович (1801—1872) — русский писатель, лексикограф, этнограф, почетный академик Петербургской академии наук, создатель четырехтомного «Толкового словаря живого великорусского языка» (1863—1866), составитель одного из наиболее полных сборников «Пословицы русского народа» (1861—1862), автор многих художественных произведений, очерков этнографического характера, рассказов из народной жизни, которые публиковал под псевдонимом Казак Луганский.

[10] «Положения» 19 февраля 1861 г. — законодательный акт, оформивший отмену крепостного права в России и начавший крестьянскую реформу 1861 г.

К стр. 112 **Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?** — Т. 8. — С. 301—324. Одна из программных педагогических статей, написанная Л.Н.Толстым в 1862 г., впервые опубликованная в журнале «Ясная Поляна» [1862, № 9 (сентябрь)]. Л.Н.Толстой в статье излагает свои взгляды и положения о сущности процесса психического развития ребенка в ходе обучения и воспитания. По мнению Льва Николаевича, основная задача учителя, наставника, педагога состоит в том, чтобы постоянно «давать материал» для организации собственной деятельности детей, педагогическое воздействие должно способствовать «гармонии развития», а не разрушать ее.

[1] Снегирёв Иван Михайлович — см. выше, комментарии к статье «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы».

К стр. 131 **Общие замечания для учителя.** — Т. 22. — С. 190—195. — Фрагмент из методической статьи «Для учителя», которая завершает книгу I «Азбуки» Л.Н. Толстого 1872 г. Рекомендации и советы Л.Н. Толстого отражают его реальный практический опыт преподавания в Яснополянской школе.

К стр. 135 **О народном образовании** (1874 г.) — Т. 17. — С. 71—132. — Фрагмент из большой педагогической статьи Л.Н. Толстого, впервые опубликованной в 1874 г. на страницах сентябрьского номера журнала «Отечественные записки». Статья написана в форме письма-ответа на просьбу председателя Московского комитета грамотности Шатилова Иосифа Николаевича высказать в полной форме взгляды на народное образование, его постановку в России. Статью «О народном образовании» (1874) Лев Николаевич называл своей педагогической исповедью, в которой писатель-педагог выступает как гражданин, патриот, глубоко верящий в то, что русский народ «в великом деле своего умственного развития не сделает ложного шага и не примет того, что дурно». Статья важна

для понимания педагогической системы Л.Н. Толстого, его общедидактических позиций.

[1] Бунако́в Николай Федорович (1837—1904) — известный русский педагог, автор ряда методологических работ, руководств для учителя, а также учебников («Азбука и уроки чтения и письма», «Руководство к Азбуке», «В школе и дома», «Книжка-первинка», «Родной язык» и др.), получивших признание учителей-практиков и занявших одно из главенствующих мест при обучении началам грамотности.

[2] Зо́лотов Василий Андреевич — см. выше, комментарии к статье «Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы».

[3] Дарага́н Анна Михайловна (1806—1855) — педагог-методист первой половины XIX в., автор интересного в методическом отношении пособия «Елка. Подарок на Рождество. Азбука и постепенное чтение» (1845) для домашнего систематического обучения детей дворянства, помещиков. Азбука богато оформлена большим количеством иллюстраций, в том числе цветными; неоднократно переиздавалась вплоть до 1874 г.

[4] Корф Николай Александрович (1834—1883) — известный общественный деятель в области народного образования, просвещения, педагог, вписавший яркие страницы в историю отечественной школы, педагогики, методики обучения грамоте, автор ряда методических пособий, руководств для учителей народных школ («Руководство к обучению грамоте по звуковому методу»), учебников и пособий для сельских и других народных школ («Наш друг» — книга для классного чтения в сельской школе).

[5] Протопо́пов Михаил Александрович — критик, публицист, воспитанный на идеях 60-х и 70-х годов XIX в., прямой, хотя и несколько односторонний продолжатель критики Писарева, Добролюбова, призывал к служению народным интересам, обучал учащихся по звуковому методу.

К стр. 145 **О жизни.** — Т. 26. — С. 313—442. Философско-психологический трактат, напечатанный впервые в 1888 г. в типографии А.И.Мамонтова, после чего издание было запрещено цензурой и уничтожено. Уцелело всего три экземпляра. В трактате Л.Н.Толстой говорит о том, что смысл и содержание жизни человека заключаются в формировании нравственного самосознания, в постоянном утверждении себя как нравственной личности. Нами отобраны для настоящего издания лишь главы II, III, IV, V, X и XXV.

К стр. 159 **Что такое искусство?** — Т. 30. — С. 27—203. Трактат создан в 1897—1898 гг., впервые с большими цензурными изъятиями опубликован на страницах журнала «Вопросы философии и психологии» (1897, ноябрь — декабрь, гл. I—V; 1898, январь — февраль, гл. VI—XX). Первое бесцензурное издание вышло в 1898 г. в Лондоне на английском языке с предисловием Л.Н.Толстого. Нами приведены фрагменты из глав IV, V, XVI, XVII,

Заключение. Л.Н.Толстой отмечает, что проблема искусства, его сущности более пятнадцати лет интересует и волнует автора. Цель истинного искусства, по мысли Льва Николаевича, заключается в том, чтобы люди овладели нравственным опытом человечества, чтобы человек формировал нравственные чувства и отношения.

К стр. 174 **Мысли о воспитании** (Из писем и дневников 1895—1902 гг.) Печатается по изданию: Л.Н.Толстой. Мысли о воспитании и обучении, собранные Владимиром Чертковым // Свободное слово (Лондон). — 1902. — № 77.

К стр. 176 **Беседы с детьми по нравственным вопросам**. — Т. 37. — С. 31—38. Впервые опубликовано в журнале «Свободное воспитание» (1907, ноябрь).

К стр. 182 **О науке (Ответ крестьянину)**. — Т. 38. — С. 132—149. Впервые в сокращенном виде опубликована в 1909 г. в газетах «Русские ведомости» (№ 258) и «Киевские вести» (№ 300, 301, 302), полностью в сборнике: Л.Н.Толстой. О науке. — М., 1917. Статья написана в первой половине июля 1909 г. в форме ответа на письмо симбирского крестьянина Ф.А.Абрамова, полученное писателем в июле 1909 г. Федор Андреевич Абрамов, организатор «Общины свободных христиан», попросил Льва Николаевича ответить на ряд вопросов: «1) Как вы смотрите на науку? 2) Что есть наука? 3) Видимые недостатки нашей науки. 4) Что дала нам наука? 5) Чего должно требовать от науки? 6) Какое нужно преобразование науки? 7) Как ученые должны относиться к темной массе и физическому труду? 8) Как нужно учить детей младшего возраста? 9) Что нужно для юношества?» Л.Н.Толстой посчитал, что ответы на заданные ему вопросы следует адресовать не одному реальному адресату, а широкому кругу читателей, ибо затронутые Ф.А.Абрамовым проблемы очень важны. По мысли Льва Николаевича, основой всякого образования должна стать наука жизни — «знание того, что нужно делать всякому человеку для того, чтобы как можно лучше прожить в этом мире...». Л.Н.Толстой говорит о том, что этим знаниям нужно «учиться» так же, как «учился весь род человеческий». И опять Л.Н.Толстой подчеркивает значимость для каждого человека знаний нравственного опыта человечества.

Письма

К стр. 197 **Ковалевскому Е.П.** — Т. 60. — С. 328—332. Датировано Л.Н.Толстым. Впервые письмо опубликовано П.И.Бирюковым в первом томе составленной им «Биографии Льва Николаевича Толстого» (М.; Пг., 1923. — С. 218—220). Егор Петрович Ковалевский — писатель, брат министра народного образования Евграфа Петровича Ковалевского.

Л.Н.Толстой, как и некоторые другие деятели русской культуры середины XIX в., говоря о «вреде грамоты», в сущности, высказывал

свою озабоченность тем, что в России того времени не было создано литературы для народа.

Толстой А.А. — Т.60. — С. 404—405. Александра Андреевна Толстая (1817—1903) — двоюродная тетка Л.Н.Толстого.

Рачинскому С.А. — Т. 62. — С. 317—318. Ответ на письмо С.А.Рачинского Л.Н.Толстому от 20 марта 1877 г., в котором он благодарил писателя-педагога за «Азбуки» и «Книги для чтения», рассказывал о занятиях в основанной им сельской школе.

Неизвестной (Л.И.П.). — Т.67. — С.63—64. В письме Л.Н.Толстой развивает мысли о важности и необходимости нравственного самосовершенствования.

К стр. 203

О воспитании (Ответ на письмо В.Ф.Булгакова). — Т. 38. — С.62—69. Первая публикация в 1909 г. в журнале «Свободное воспитание» (№ 2 ноябрь). Л.Н.Толстой для статьи выбрал свободную форму ответа на письмо, позволяющую быть менее связанным стилистическими или какими-либо другими рамками и условностями. Л.Н.Толстой в качестве адресата для ответа выбрал Валентина Федоровича Булгакова, который в 1910 г. стал его секретарем, заменив на этом посту Н.Н.Гусева, обвиненного в августе 1909 г. в рассылке запрещенных сочинений Толстого, арестованного и сосланного в Пермскую губернию. В.Ф.Булгаков стал настоящим другом Л.Н.Толстого, активным пропагандистом его учения, произведений. Жизнь В.Ф.Булгакова была полностью отдана служению Толстому и его гуманистическим идеалам. В письме-статье «О воспитании» Л.Н.Толстой связывает проблемы содержания образования с уровнем и целями развития наук и говорит об общеметодологическом принципе — наличии нравственных принципов развития всего научного знания. Содержание письма-статьи подтверждает глубокую взаимосвязь между нравственно-этическим учением Л.Н.Толстого и его педагогическими взглядами.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие (*С.Ф. Егоров*) 5
Педагогические заметки и материалы 21
Вступление 27
О значении народного образования 30
Объявление об издании «Ясной Поляны» 31
О народном образовании (1862 г.) 33
Яснополянская школа за ноябрь
и декабрь месяцы 53
Об общественной деятельности на поприще
народного образования 92
Прогресс и определение образования 99
Кому у кого учиться писать, крестьянским
ребятам у нас или нам у крестьянских ребят? 112
Общие замечания для учителя 131
О народном образовании (1874 г.) 135
О жизни 145
Что такое искусство? 159
Мысли о воспитании 174
Беседы с детьми по нравственным вопросам 176
О науке (Ответ крестьянину) 182
Письма
Е. П. Ковалевскому 197
А. А. Толстой 200
С. А. Рачинскому 201
Письмо неизвестной от 5 марта 1894 г. 202
О воспитании (Ответ на письмо В.Ф. Булгакова) 203

Комментарии 210

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Л.Н.ТОЛСТОЙ

Составитель, автор вступительной статьи, комментариев
Семен Филиппович Егоров

Первый читатель
Татьяна Михайловна Ковалева

Редакционно-издательская подготовка,
оформление, макет и диапозитивы текста
Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Лицензия ИД № 02878 от 20.10.2001 г.
Подписано к печати 20.08.2002. Формат $60 \times 90^{1}/_{16}$.
Усл. печ. л. 14. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Заказ № 2383.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили
МГПУ лаборатория гуманной педагогики
Россия, 113184, Москва, ул. Новокузнецкая, д. 16,
тел.: (095) 959-55-54, доб. 120, 121

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ФГУП ордена «Знак Почета» Смоленской областной
типографии им. В. И. Смирнова.
214000, г. Смоленск, пр-т им. Ю. Гагарина, 2.
Тел.: 3-01-60; 3-46-20; 3-46-05.

ISBN 5-89147-009-8



Издательский Дом
Шалвы Амонашвили

Распространяет седьмой и восьмой комплекты

«АНТОЛОГИИ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ»:

Иоанн Лествичник
Лао-Цзы
Монтень
Каптерев
Вернадский
Блаженный Августин
Гогебашвили
Руссо
Сковорода
Лесгафт

Издание выстроено по условному принципу: мудрость древних, Восток, Запад, Россия, современные педагоги-гуманисты.

Книги при подготовке к изданию прочитаны учителями-практиками. Мысли первого читателя изложены на полях

По вопросам приобретения обращайтесь по адресу:

Издательский Дом Шалвы Амонашвили
МГПУ лаборатория гуманной педагогики
113184, Россия, г. Москва, ул. Новокузнецкая, д. 16,
тел.: (095)959-55-54 доб. 120, 121

Издательский Дом
благодарит за активное распространение
"АНТОЛОГИИ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ":

Московский Комитет образования —
Кезину Л.П.,
Управление образования Самарской обл. —
Когана Е.Я.,
Департамент по образованию Московской обл. —
Бурдину Н.Г.,
Министерство образования Ленинградской обл. —
Хухрину Н.Л.,
Отдел образования г.Самара —
Лабодина В.Д.,
Комитет по образованию Омской обл. —
Меха И.В.,
Комитет по образованию Тюменской обл. —
Гольцова Н.Ф.,
Санкт-Петербургский учколлектор —
Сослюка В.П.,
Российский Центр Гуманной Педагогики г.Свердловска —
Гулеватого В.М.,
Самарский Государственный педагогический Университет —
Семашкина А.А.,

а так же всех, кто приобрел наше издание.

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В **«Антологии...»** используется ранее неприменявшийся в практике российского учебного книгоиздания прием фокусирования на страницах книги не всегда совпадающих позиций — **автора** классического наследия; **составителя тома**, ученого, излагающего свои взгляды во вступительной статье и комментариях, и **первого читателя**, учителя, сегодня смотрящего в глаза своим ученикам, призванного сегодня реализовывать **идеи гуманной педагогики**.

Глубина толстовской педагогики, по моему убеждению, лучше всего выражена им в простейшей формуле; надо устроить школьную жизнь так, чтобы в ней детям было удобно, а не так, чтобы удобно было взрослым.

Шалва Амонашвили