

---

Н. Н. ГУСЕВ

# Л. Н. ТОЛСТОЙ

В ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
ВЫСКАЗЫВАНИЯХ

«РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ»

Москва — 1929



*Л. Н. Толстой в период наибольшего увлечения педагогической деятельностью (1862 г.).*

„ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕЯТЕЛИ В ИХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ“  
ПОД РЕДАКЦИЕЙ И. М. ДИОМИДОВА и А. П. ПИНКЕВИЧА

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ Л. Н. ТОЛСТОГО

Собрал Н. Н. ГУСЕВ

С предисловием А. П. ПИНКЕВИЧА и биографическим очерком  
Н. Н. ГУСЕВА „Педагогическая деятельность Л. Н. Толстого“

„РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“  
Москва—1928

Центральн. полиграф.  
школа ФЗУ имени  
т. Борщевского,  
«Мосполиграф».  
2-я Рыбинская, 3.

## ОТ РЕДАКТОРОВ.

Настоящая книжка входит в серию «Педагогические деятели в их высказываниях», издаваемую под нашей общей редакцией. Эта серия включает в себе высказывания как современных педагогических деятелей (русских и иностранных), так и деятелей прошлого, поскольку их взгляды служат для углубления основных педагогических установок современности.

Серия рассчитана на широкие круги советского учительства.

Задача серии — способствовать знакомству читателей с современными педагогическими идеями и служить как бы непосредственному общению читателей с педагогическими деятелями, высказывания и автобиографии которых составляют содержание отдельных выпусков этого издания.

Каждый выпуск серии содержит: фотографический портрет деятеля, его автобиографию, написанную специально для настоящего издания (для деятелей прошлого автобиографию заменяет биографический очерк), и педагогические высказывания, характеризующие взгляды деятеля, приведенные в виде небольших отрывков из его произве-

дений и снабженных заголовками, заключающими в себе формулировку основных его мыслей. Педагогические высказывания содержат взгляды деятеля как на общие задачи воспитания и образования, так и на практику педагогической работы.

Содержание первых выпусков серии составляют педагогические высказывания Толстого, Крупской, Шацкого и Блонского.

Что же касается настоящего выпуска, посвященного педагогическим высказываниям Л. Н. Толстого, то он содержит, кроме самих высказываний, биографический очерк Н. Н. Гусева «Педагогическая деятельность Л. Н. Толстого», написанный для этого издания.

Оценка педагогических взглядов Толстого дана А. П. Пинкевичем в его предисловии к настоящему выпуску. Кроме того, материал для характеристики Толстого как педагога содержит литература, вышедшая к столетию со дня рождения писателя. Укажем прежде всего на № 9 «Народного учителя» за 1928 г., в котором имеются статьи, посвященные педагогической деятельности Толстого, и сборник под ред. Б. Ольхового «Лев Толстой», изданный «Работником просвещения».

Собранные в настоящем выпуске педагогические высказывания Л. Н. Толстого заключают в себе те мысли Толстого, которые не только отражают его педагогическое мировоззрение, но, касаясь различных сторон педагогической практики, представляют живой интерес и для современной педагогики, осуществляющей в жизни массовой школы лучшие достижения педагогической мысли прошлого.

Редакторы серии:

*И. М. Диомидов и А. П. Пинкевич.*

## ПРЕДИСЛОВИЕ.

Лев Толстой искренне и глубоко ненавидел современный ему абсолютистский строй царской России. Он смотрел на общество глазами человека, бунтующего против капитала и «цивилизации», но не видящего истинных путей к освобождению от ига этого капитала. Говоря словами Ленина, Толстой выявил крестьянский «горячий, страстный, нередко беспощадно резкий протест против государства и полицейско-казенной церкви» и передал «настроения примитивной крестьянской демократии». Отсюда его «полное самого глубокого чувства и самого пылкого возмущения обличение капитализма», отражающее «весь ужас патриархального крестьянина, на которого стал надвигаться новый, невиданный, непонятный враг».

Действительно, в работах Л. Н. Толстого мы находим ряд страниц, направленных против существующего капиталистического и царского строя. Написанные с огромным художественным талантом, они чрезвычайно ярко вскрывают нелепости и противоречия капиталистического общества. Но в то же время в его сочинениях не указывается революционного пути, революционного выхода. Как

и крестьянин, настроения которого в известной мере отражал Толстой, он сам путался в противоречиях и, выразив протест крестьянства, он в то же время не дал никакой положительной программы. Противоречия эти углублялись благодаря его барскому происхождению и той барской обстановке, в которой он прожил всю свою жизнь.

Как и всякий крупный мыслитель, как и всякий деятель, стремящийся к реорганизации современного ему строя, Толстой не мог не обратиться с чрезвычайным вниманием и интересом к вопросам просвещения. Как в свое время Платон, Аристотель, Руссо, великие утописты и многие другие выдающиеся деятели, Толстой выдвигал путь к обновлению страны через воспитание. В своих общественных выступлениях Толстой, прежде всего, обрушивается на современный ему строй просвещения. Он находит яркие образы, гневные слова для того, чтобы заклеить то, что он наблюдал в этой области в эпоху николаевского и катковского режима. Но так же, как и в области политической, он и здесь, в сущности, не дал положительной программы.

Тем не менее, в области воспитания и образования Толстой имел возможность экспериментировать; он мог попытаться построить школу так, как ему хотелось; он обладал средствами; он много времени провел в деревне; крестьянская сельская школа была у него под руками; в этой школе он мог попытаться осуществить свои педагогические идеи; эта школа заставила его подойти очень близко к педагогическим вопросам, даже сделала его педагогическим писателем, составителем азбуки, учебников для школы и т. д.

Как видно из предлагаемой работы, Л. Толстой с особенным интересом обратился к вопросам вос-



питания в тот период, когда движение общественной мысли было особенно сильно — в 60-х годах прошлого столетия. В это время написаны им главнейшие теоретические статьи по педагогике; в это же время он наиболее энергично работает в области практической педагогики. С тех пор до самого последнего года своей жизни Толстой не перестает интересоваться вопросами воспитания. Однако, в его взглядах происходят известные изменения. Усиление религиозности, которое характеризует последний период его жизни, заставило Толстого пересмотреть некоторые из его педагогических взглядов и отказаться от них. Впрочем, если мы имеем право сказать, что Толстой всю свою жизнь интересовался вопросами педагогики, то мы здесь же обязаны отметить, что интенсивность этого интереса была неодинакова.

Все же наиболее ярким, наиболее продуктивным периодом были именно 60-е годы, годы чрезвычайного общественного оживления, годы, когда с особой яркостью выдвинулся на первый план так называемый «крестьянский вопрос». В это время Толстой пристально вглядывается в практику народного просвещения как в России, так и на Западе; он много читает по вопросам воспитания, много наблюдает. Ряд острых, критических замечаний о положении воспитания и образования делает он в это время в своих сочинениях, однако, его исходные позиции порою весьма наивны. Вслед за Руссо он заявляет, что «здоровый ребенок рождается на свет, вполне удовлетворяя тем требованиям безусловной гармонии в отношении правды, красоты и добра, которые мы носим в себе», что «детский образ есть первообраз красоты и гармонии». «Идеал наш сзади, а не впереди. Воспитание портит, а не исправляет людей». Если

с современной точки зрения рассуждения о прирожденном совершенстве детей являются и не научными и реакционными, то все же нельзя отрицать их относительно прогрессивного значения в эпоху господства казарменной «николаевской» школы. Толстой потребовал внимания к ребенку, предложил пойти на выучку к крестьянскому школьнику в то время, когда в русских школах господствовало грубое насилие над детьми. И в этом, несмотря на целый ряд реакционных утверждений (например, относительно религии), огромное значение его работ в этот период.

Работа над «Войной и миром» и другими художественными произведениями отвлекает Толстого от педагогики. К ней он возвращается в начале 70-х годов. В это время Толстой дает для русской школы ряд порою очень удачно составленных пособий. В его теории замечается однако, определенный регресс: мало верных педагогических высказываний, сильнее чувствуется в авторе барин. Особенно характерна в этом отношении статья «О народном образовании» (1875). В ней он доходит до предложения передать почти все дело народного просвещения в руки священников, дьяконов, дьячков, дочерей и жен последних. Главным доводом в пользу своего предложения он считает дешевизну таких школ (два рубля в месяц учителям из духовенства). Попутно он высмеивает «курсы», «семинарии» и т. д.

Новый поворот происходит в толстовской педагогике после «Исповеди» и обращения Толстого к религии. Выступая против обычного «закона божьего», он в то же время проповедует религиозное воспитание самым решительным образом. В этот период он не дает почти ничего,

что было бы ценным с нашей точки зрения. Напротив, все педагогические выступления Толстого последнего периода в основе своей враждебны новой педагогике и могут быть приводимы как доказательство того идеологического тупика, в котором находился великий художник, сумевший в качестве художника очень близко подойти к пониманию детской психики, но в то же время проявивший удивительное для нас бессилие в качестве мыслителя.

Что же дал Толстой для педагогики в течение своей полувековой педагогической деятельности? Если подходить к нему с точки зрения теоретической педагогики и оценивать его деятельность как новатора в области теории педагогики, то этот критерий, пожалуй, будет слишком высок для Толстого. Его протест против капитала и «цивилизации» не был нов. За столетие до него писал и действовал Ж. Ж. Руссо, высказывавший аналогичные Толстому идеи. Конечно, их внешняя форма, их конкретизация были иными, чем у Толстого,— эпохи и страны, когда и где действовали Руссо и Толстой, все же были очень различны. Теория свободного воспитания — в ее общей и принципиальной форме, — на фоне мелкобуржуазного протеста против капитала и «цивилизации», была высказана еще в половине XVIII столетия. Толстой хорошо знал Руссо. И мы в праве причислить Толстого к последователям последнего. Поэтому, говоря об идеях свободного воспитания, мы все же должны начинать их с Руссо, а не с Толстого. Толстому же принадлежит первенство (если не иметь в виду статьи Писарева в 1861 г.) в высказывании идей свободного воспитания в России. Во всяком случае, никто и никогда не высказывал этих идей с такой яркостью и убежденностью, как это сделано им.

Не меньше, чем теоретические статьи Толстого, имела значение и его практическая деятельность в яснополянской школе. Он приковал внимание всей тогдашней общественности к своим опытам, и его школа, пусть несовершенная, пусть в своей основе утопичная, сама по себе была протестом против николаевской душевной и холодной школы. В этом огромное историческое значение практических попыток Толстого в области просвещения.

Само собой разумеется, яснополянская школа не могла и не может служить образцом; но она показала русским педагогам воочию, как надо по-иному, по-человеческому отнестись к учащемуся; она поставила перед всеми проблему свободного развития ребенка; она выдвинула права ребенка на первый план.

В наши дни, когда мы так много говорим о педологическом обосновании всего педагогического процесса, нам следует вспомнить и Толстого, который в известном смысле был одним из первых русских педологов.

Чрезвычайно большое значение имел Толстой и как писатель. Его «Азбука» и «Книги для чтения» сыграли чрезвычайно большую роль в истории нашего начального учебника, показав, как можно писать для детей простым, ясным и литературным языком. Не даром многие из статей Толстого, помещенных в его книгах, до сих пор перепечатываются нашими составителями учебников.

С точки зрения современной педагогики, в особенности с точки зрения советской педагогики, Толстого очень легко критиковать. Действительно, его педагогические теории исходят из предпосылок, научно необоснованных. Его анархическая школа, рассчитанная в итоге на отдельных и наи-

более талантливых детей,—это не массовая школа. Вся его анархическая педагогика не мирится с педагогикой советской, которая требует умения работать в коллективе, которая требует воспитания навыков в рациональном и экономном строительстве страны, с педагогикой, которая выдвигает идеалы рабочего класса в качестве основного и определяющего момента. То же надо сказать и о религиозном элементе в педагогике Толстого, так сильно представленном в его педагогических высказываниях последнего периода.

Религиозная окрашенность педагогических высказываний делает педагогику Толстого в целом не только неприемлемой, но и враждебной педагогике пролетарской.

Сильная сторона толстовской педагогики отнюдь не в ее идеологической части. Как педагог-теоретик он в большинстве своих высказываний глубоко реакционен. Его сила и в педагогике — в его огромном художественном таланте, в художественном проникновении в детскую психику и ее художественном изображении. В наше время нам почти нечему учиться у Толстого—теоретика педагогики; но мы никогда не забудем великого художника детства, сумевшего в своих произведениях близко подойти к ребенку и тем подготовившего почву для педагогики будущего.

*А. Пинкевич.*

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ Л. Н. ТОЛСТОГО.

В первый раз Л. Н. Толстой начал занятия с крестьянскими детьми еще до отъезда на Кавказ, по его собственным словам <sup>1)</sup>, в 1849 году <sup>2)</sup>. 80-летний старик Ермил Базыкин, который учился в этой первой школе Льва Николаевича, так рассказывал о ней:

«Еще мы господские были. Еще он молодой был и нас учил. Ему было лет 18—20. Учил он нас с начатия. Учителем был Фока Демидыч. Он был дворовый человек и был музыкантом еще у его деда, князя Волконского. Ходило мальчиков тридцать, все яснополянские. Фока Демидыч посекет, мы пожалуемся ему. «Фока Демидыч, не секи». Учил нас Лев Николаевич закону божию, арифметике, священной истории, азбуке. Лев Николаевич к нам ходил через день или два, а то и каждый день. Помню, мы писали на досках мелом, а он смотрел, кто из нас лучше пишет. Любил он с нами в перемену возиться. Был у нас через пруд плот на веревке. Вот, бывало, с ним сядем и потащим. На середину выедем, он скажет: «Ну, кто грязи доста-

1) «Проект общего плана устройства народных училищ».

2) Следует оговориться, что, вспоминая те или другие события из своей жизни, Лев Николаевич часто ошибался в хронологии. Возможно, что начало школьных занятий Толстого было не в 1849, а в 1847—48 гг. когда он занимался благотворительной деятельностью среди своих крестьян.

нет». — «Попробовали бы вы сперва, ваше сиятельство». Он и пробуёт. Нырнет в воду, потом вынырнет и держит в руке грязь. «Ну, я достал, теперь вы». Были дворовые ребята, Илья и Митрофан. Они тоже, бывало, нырнут и достанут грязь. Ну, а которые не могут. Да мало ли он чудил. Потасил нас раз осенью на охоту. Расставил тенета на Воронке, а нас, мальчиков, заставил лаять по собачьи: «Гам-гам-гам»... Всего не припомнишь. Обходился он с нами хорошо, просто. Нам было с ним весело, интересно, а учителю он завсегда приказывал нас не обижать. Он и об ту пору был простой, обходительный. Проучился я у него зимы две...»

Вновь мысль о школе появляется у Толстого лишь 23 июля 1857 года. В этот день он записал в дневнике: «Главное, сильно, явно пришло мне в голову — завести у себя школу в деревне для всего околотка и целая деятельность в этом роде». Но приступил Лев Николаевич к школьным занятиям лишь через два года после этой записи — осенью 1859 года.

23 февраля 1860 года, в письме к Фету Толстой, высказав свое мнение о новых произведениях Тургенева и Островского, заканчивает письмо словами: «Другое теперь нужно. Не нам нужно учиться, а нам нужно Марфутку и Тараску выучить хоть немножко тому, что мы знаем».

В этом видел Толстой задачу не только свою, но и всего образованного общества — так называемой интеллигенции.

«Ему нужно то,—писал он про народ, обращаясь к так называемым образованным классам,—до чего довела вас ваша жизнь,—ваших десяти незабитых работой поколений. Вы имели досуг искать, думать, страдать,—дайте же ему то, что вы вы-

страдали,— ему этого одного и нужно; а вы, как египетский жрец, закрываетесь от него таинственной мантией, зарываете в землю талант, данный вам историей»<sup>1)</sup>).

О своих занятиях с детьми Л. Н. Толстой подробно рассказал в издававшемся им в 1862 г. журнале «Ясная Поляна». Здесь им был помещен целый ряд статей по вопросам воспитания и обучения.

В то время, когда Толстой начинал занятия с крестьянскими детьми, у крестьян, еще не освобожденных от крепостной зависимости, не существовало никаких школ. Кое-где только учили солдаты и духовные лица по 2—3 и не более 6 мальчиков. У этих старинных учителей, рассказывает Толстой в одной из педагогических статей<sup>2)</sup>), курс учения продолжался три года. Как только выучивали буквы и склады, так сейчас же приступали к выучиванию наизусть всей книжки азбуки, содержащей молитвы, басни, краткую священную историю, таблицу умножения и пр.; на это употреблялся год; потом год — на выучивание наизусть псалтыря и год — на «искусство срисовывать прописи».

Учение производилось так: каждому ученику задавался «стишок», который он должен был выучить наизусть («стишок» — это значит строка или две); заданный вчера «стишок» он должен был повторить. «Заучивание стишка,— рассказывает Толстой,— продолжается целый день. Единственную перемену, диверсию, составляют спрашивание учителя, соединенное обыкновенно с побоями, и промежутки, когда учитель выходит и ребята начинают баловаться, вслед за чем обыкновенно бывают доносы и наказания... Такими учителями очень

---

1) «Яснополянская школа».

2) «О свободном возникновении и развитии школ в народе».



часто бывают люди, почти целый день занятые посторонним делом: причетники, писаря... Учитель поручает старшему смотреть за порядком, сам же большею частью уходит. Порядок состоит в том, чтобы каждый безостановочно продолжал кричать свои 5 или 6 слов... Все такие учителя непременно завербовывают к себе в школу хоть одного грамотного, под предлогом доучивать его, а в сущности этот полуграмотный и есть учитель. Настоящий же учитель занимает только полицейскую должность: прикрикнуть, приударить, собрать деньги и изредка только указать и спросить урок».

«Я не видал еще, — писал Толстой, — старинного учителя — кроткого человека и не пьяницу. Я убежден, что эти люди по обязанности своей должны быть тупы и жестоки, как палачи, как живодеды, должны пить, чтобы заглушать в себе раскаяние в совершаемом ежедневно преступлении над самыми лучшими, честными и безобидными существами в мире».

И вот, среди народа, знавшего только такие приемы обучения, Толстой открывает свою школу, основанную на неслыханном даже для интеллигенции того времени принципе: на полной свободе учащихся.

Яснополянская школа была бесплатная; большинство учеников были дети яснополянских крестьян. Кроме них были еще, как писал Толстой<sup>1)</sup>, дети дворников<sup>2)</sup>, приказчиков, солдат, дворовых, целовальников, дьячков и богатых мужиков, которых привозили верст за тридцать и пятьдесят.

---

1) «Яснополянская школа».

2) Т.-е. вольных крестьян,

Всех учеников было до 40, но редко собиралось больше 30 сразу. Учителей, кроме Л. Н. Толстого, было еще трое. Учителя составляли дневники своих занятий, которые сообщали друг другу по воскресеньям, и сообразно тому, что выяснялось из общих бесед, составляли себе планы преподавания на будущую неделю. Планы эти исполнялись не буквально, а изменялись сообразно требованиям учеников.



Яснополянская школа.

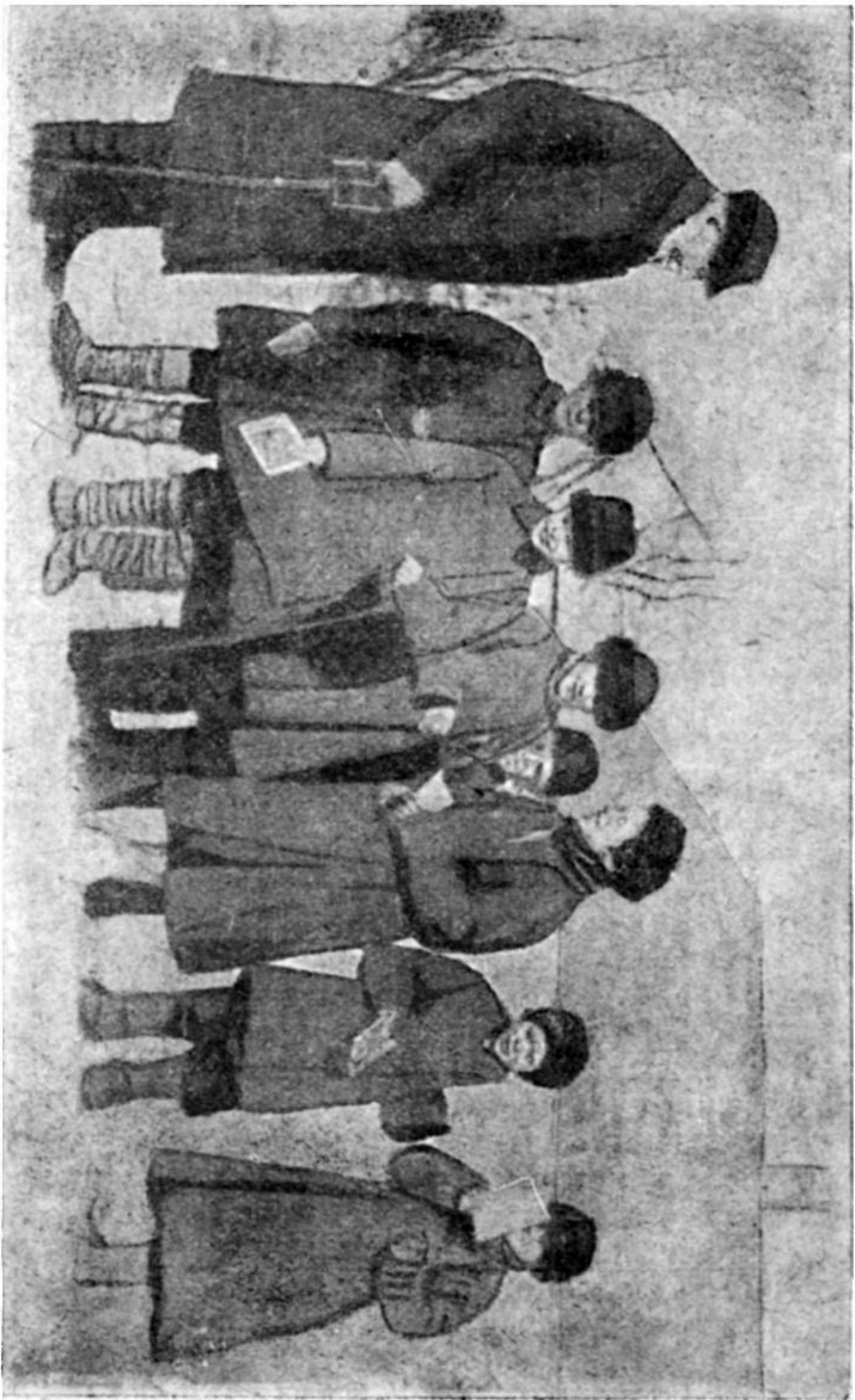
В продолжение дня бывало от 5 до 7 уроков. Предметы преподавались следующие: 1) чтение механическое и постепенное (под «механическим» чтением Толстой разумел такое чтение, целью которого было лишь выучиться свободно читать, а под «постепенным» — чтение с пониманием читае-

мого), 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, 12) закон божий.

Как во всем, что он делал и чем увлекался, Толстой поступал своеобразно и самостоятельно, не подчиняясь тому, что было общепринято и признавалось несомненным в этой области,— так же поступал он и в деле обучения. Он ввел много новых предметов преподавания, на которые наводил его опыт его занятий. Так, например, обучение грамоте он производил так: писал на доске мелом печатные буквы и заставлял детей запоминать их значение и писать их. Потом дети одновременно выучивались складывать слова и писать их на доске или на стене печатными буквами. К скорописным буквам переходить он не спешил, считая, что они «портят руку и не четки». Изучение арифметики начинал с прогрессии, нумерации и десятичных дробей; и не ограничиваясь арифметикой, преподавал своим ученикам геометрию и алгебру. Ученики яснополянской школы делали извлечения квадратных корней и решали уравнения.

В тех случаях, когда преподавание не заинтересовывало учеников, как, например, при обучении грамматике и географии, Толстой перепробовал десятки различных методов, всячески стараясь сделать преподавание этих наук интересным для детей. Он старался также наблюдать и улавливать те приемы, на которые бессознательно нападали сами дети во время занятий, полагая, что, если у учеников явится потребность приобрести какие-либо знания или навыки, то они сами найдут наилучшие к тому способы.

И Толстой всегда считался с отношением учеников к его приемам преподавания.



Л. Н. Толстой и его ученики (1907 г.)

(Фот. А. Л. Толстой.)

«Так как принуждение при обучении и по убеждению моему, и по характеру мне противно,— рассказывал Толстой в 1874 году про свои школьные занятия <sup>1)</sup>),— я не принуждал и как скоро замечал, что что-нибудь неохотно принимается, я не насилывал и отыскивал другое».

Разумеется, при такой постановке дела обучения не надо было заставлять детей ходить в школу и слушать учителя: в них развивалась присущая каждому человеку внутренняя потребность знания, и они учились не потому, что их заставляли учиться, а для того, чтобы удовлетворить этой потребности.

Л. Н. Толстой не довольствовался тем, что устроил школу у себя в Ясной Поляне: ему хотелось содействовать делу образования всего русского народа. С этой целью он задумал основать «Общество народного образования». В марте 1860 г. он обратился к брату министра просвещения, своему хорошему знакомому, писателю Е. П. Ковалевскому, предлагая ему взять на себя хлопоты о разрешении этого общества. «Я на дурном счету у правительства,— писал Толстой,— от меня это никак не должно итти».

Как и ожидал Толстой, общество это, на которое он готов был положить все свои силы, не было разрешено, и он один, как шутя писал в том же письме Е. П. Ковалевскому, продолжал составлять «тайное общество народного образования».

После освобождения крестьян правительство стало побуждать их открывать у себя школы. Толстой в то время состоял мировым посредником, и крестьяне с осени 1861 г. стали обращаться к нему с просьбами найти им учителей. Толстой посылал

---

<sup>1)</sup> «О народном образовании».

к ним студентов, уволенных за участие в студенческих волнениях 1861 года. По словам самого Толстого <sup>1)</sup>, в 1862 г. было 13 школ в ближайших к Ясной Поляне селах и деревнях, где учителями были рекомендованные им студенты.

Вся эта молодежь (самому молодому из них было 17 лет) как в вопросах чисто педагогических, так и общего характера вполне подчинялась авторитету Л. Н. Толстого. То беззаветное увлечение, с каким он отдавал детям все свое время и силы, передавалось и другим учителям. Так же, как и он, занимались они с утра (с 7—8 часов) и до позднего вечера, так же отдавали детям всю свою душу. «Меня занимает эта ежедневная кипучая работа настолько, что нет желания ее бросить»,—писал в «Ясной Поляне» один из этих учителей-студентов А. А. Эрленвейн.

«Я мог в долгие зимние вечера жить вместе с учениками, прислушиваться к их молитвам, к их мыслям. Моя жизнь сливалась с их жизнью; мне было легко, когда им весело»,—писал другой учитель, А. Сердобольский.

«Они учились, я тоже учился быть учителем,—писал самый молодой из учителей Н. П. Петерсон.—Мы ошибались и поправляли свои ошибки. Мы были простые люди в простых отношениях».

Учителя заимствовали у Толстого его приемы преподавания и так же, как и он, давали полную свободу ученикам.

«Я часто бросал совершенно приготовленное для урока только потому, что оно было мальчикам скучно и чуждо»,—писал учитель рисования яснополянской школы.

---

1) В статье «О народном образовании», 1874 г.

«Школа,— писал учитель А. А. Эрленвейн,— тогда удовлетворяет своему назначению, когда ученик, кроме знания грамоты и других необходимых сведений, выносит, как и при вступлении своем в школу, ту же неиспорченную, ничем не изнасилованную натуру, ту же свободу отношений».

Во всех школах ученики так же увлекались занятиями и делали такие же быстрые успехи, как и в яснополянской.

«Нет сил изобразить картину всеобщего одушевления»,— писал про свою школу Сердобольский. В телятинской школе «одушевление реяло было до того сильно, что нельзя было на них не любоваться».

«Ленивых у меня совсем нет,— писал учитель А. Томашевский.— Есть более или менее способные, умные, а ленивых нет». Через 2 месяца у этого учителя (как и у большинства других) почти все мальчики могли прочесть и рассказать любой понятный им по содержанию рассказ и написать все, что придет им в голову. В телятинской школе ученики в первый же день научились узнавать и писать все буквы, а через две недели читали по складам сказки.

Жили все учителя в тех же самых избах, где помещались и школы; для них отгораживался угол избы. Никаких специально-учебных приспособлений в избах, где были школы, не было: сидели на обыкновенных, принадлежавших хозяину избы, лавках, за обыкновенными столами; писали мелом на стенах и перегородках, иногда даже на столах. Тут же жил и хозяин избы. В ту или иную школу учителя попадали по жребию, который кидали между собой.

За труды учителя получали по 50 коп. в месяц с каждого ученика; учеников бывало в среднем

20—30 человек. Крестьяне имели право отказать учителю, если найдут его неподходящим (такой случай был только один). Учителя считали себя обязанными заниматься так, чтобы удовлетворять требованиям крестьян. Такое положение, при котором крестьяне являлись бы хозяевами школы и контролировали ход занятий, Толстой считал самым естественным и желательным.

Первое время школы Толстого и его учителей возбуждали в народе недоумение, даже недовольство. Народ сначала не мог примириться с тем, что читать учат по сказкам, а не по «божественным» книжкам и что учат без побоев. «Страх и потому побои,— писал Толстой,— крестьянин считает главным средством для успеха и потому требует от учителя, чтобы не жалели его сына»<sup>1)</sup>. Новая школа возбуждала в народе сначала самые нелепые толки и слухи: говорили, что «не бьют в школах потому, что всех детей готовят везти в Москву в казаки или солдаты, что учение не по азам и букам есть чортовское учение и смертный грех» и т. д. Недовольство народа новыми школами поддерживали священники, которые сами были недовольны тем, что «посредник набирает в школы западников»<sup>2)</sup>.

Однако, с течением времени учителям удалось победить недовольство народа. «Победой этой,— писал Толстой<sup>3)</sup>,— мы обязаны только предоставлению крестьянам полной свободы брать или оставлять своих детей, говорить, что им угодно, свободной конкуренции других школ и сравнению школ образования со школами грамотности (т.-е. новых школ со старыми), спорам и объяснениям с

---

1) «О свободном возникновении и развитии школ в народе».

2) М. Б. «Яснополянская школа» («Ясные поляны», № 2).

3) «О свободном возникновении и развитии школ в народе».



крестьянами. В яснополянской школе, существующей третий год и потому имевшей время заявить свое достоинство и направление во мнении народа, слышались сначала те же упреки в баловстве и т. п., теперь же приводят учеников за 30 и 50 верст, и родители, взявшие вначале своих детей из школы, теперь вновь отдают их». Родители, видя быстрые успехи своих детей, мало-по-малу не только мирились с новыми школами, но даже отдавали им предпочтение перед старыми. «Теперь уже,— писал далее Толстой в той же статье,—небывалая прежде вещь — от солдата берут учеников за то, что он бьет их, солдат переезжает с места на место, отыскивая учеников, и напрасно старается приманить к себе сбавкою платы. Солдат и дьячок объявили, что они учат по новой методе: по а-бе без побоев (что почему-то соединяется в их понятии в одну методу). Прежде нашим учителям кололи глаза дьячковскими и солдатскими школами, теперь старинным учителям колют глаза нашими школами, в которых выучивают скоро и без побоев. И это происходит в тех обществах, в которых месяц тому назад бесплатно не хотели отдавать в наши школы и говорили, что школы эти — дьявольское насаждение».

Такой поразительной перемены удалось Толстому в короткое время достигнуть в отношении народа к его школе благодаря той беззаветной преданности делу народного просвещения, которая тогда вдохновляла его.

Через 40 почти лет после того, как он прекратил заниматься в школе, 8 апреля 1901 года, Л. Н. Толстой писал в дневнике:

«Счастливые периоды моей жизни были только те, когда я всю жизнь отдавал на служение людям.

Это были: школа, посредничество, голодающие и религиозная помощь».

То же самое относительно своих занятий с детьми Толстой писал и П. И. Бирюкову 27 ноября 1903 года. Ответив на вопрос биографа о своих «любвях», он далее говорит: «Самый светлый период моей жизни дала мне не женская любовь, а любовь к людям, к детям. Это было чудное время, особенно среди мрака предшествующего».

После женитьбы (в 1862 г.) Толстой прекратил занятия с детьми и вновь вернулся к педагогической деятельности лишь в конце 1871 г., когда он начал составлять книгу для детского чтения, вышедшую из печати в 1872 г. под названием «Азбука». Тогда же Лев Николаевич возобновил занятия с крестьянскими детьми, хотя и в меньших против прежнего размерах. И начался новый период увлечения Толстого педагогической деятельностью. В Московском комитете грамотности 15 января 1871 г. он защищает свой способ обучения грамоте; по его предложению устраивается сравнительный опыт обучения детей по его способу и по способу звуковому.

Чтобы иметь возможность оказывать влияние на ход школьного дела в своей округе, Толстой, всегда раньше отказывавшийся от участия в выборах и выборной службе, теперь баллотировался в земские гласные, был единогласно выбран членом училищного совета Крапивенского уезда и со свойственной ему всегда энергией увлечения страстно отдался этому делу.

«Я теперь,— писал он А. А. Толстой в декабре 1874 г.,— весь из отвлеченной педагогики перескочил в практическое — с одной стороны — и в самое отвлеченное — с другой стороны — дело школ в нашем уезде. И полюбил опять,

как 14 лет тому назад, эти тысячи рябятишек, с которыми я имею дело... Я не рассуждаю, но когда я вхожу в школу 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. 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, Филаретовых, 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 ожидал».

Он подыскивал учителей для школ, выписывал книги и учебные пособия, следил за успехами учеников. Частично Толстой осуществил свой план создания дешевых народных школ, о котором писал в статье «О народном образовании». В половине ноября 1874 г. Крапивенский училищный совет разослал через волостные правления предложения всем хорошо грамотным молодым крестьянам, желающим занять места учителей, заявлять о себе училищному совету. «Мера эта,—писал Толстой в первых месяцах 1875 г. в письме к деятелю общества распространения грамотности в Нижегородской губернии,—превзошла все ожидания совета. В настоящее время большое число вновь открытых школ замещено учителями из молодых крестьян, оказавшимися в высшей степени ревностными, понятливыми, нравственными и постоянно развивающимися учителями». Эти учителя некоторое время (иногда несколько дней, а иногда неделю, две, три)

совершенствовались в знаниях в яснополянской школе. Жалованье им платилось от 4 до 8 руб. в месяц. «Школ с такими учителями,—писал далее Толстой,— около 20, и результаты их — некоторые существуют 2½ месяца — необычайны. Приписать ли это близости учителя к ученику, добросовестности и серьезности отношения к делу учителей, но результаты учения в этих школах не хуже и иногда лучше, чем в школах с учителями в 300 руб. жалованья, учащих по усовершенствованным способам. В четырех таких школах, открытых 2½ месяца, все ученики (до 30) пишут, читают и знают сложение и вычитание».

Особенно же Толстой был увлечен проектом создания в Ясной Поляне учительской семинарии, в которой бы получали дальнейшее образование наиболее способные ученики народных школ с тем, чтобы потом стать народными учителями. Эти учителя, вышедшие из среды самого народа, были бы близки ему и знали бы хорошо его жизнь (а этому Толстой придавал очень большое значение). «Я помню,— рассказывает С. А. Берс,— что главная цель Льва Николаевича в этом деле заключалась в том, чтобы будущего учителя-крестьянина удержать в той обстановке, в которой живут крестьяне, и чтобы образование не развило в нем новых внешних потребностей, кроме душевных». «Пускай это будет университет в лаптях», говорил Лев Николаевич.

В 1876 г. Толстой подал министру народного просвещения прошение о разрешении на открытие в Ясной Поляне постоянных педагогических курсов в виде частного учебного заведения. Он отводил для курсов весь верх каменного флигеля. Курс преподавания предполагался двухгодичный, число слушателей — 50 и более человек. Для ознакомле-

ния с практическими приемами преподавания должна была служить яснополянская народная школа. Слушателями курсов могли быть как окончившие курс в народных училищах, так и все сдавшие удовлетворительно экзамен по предметам начальной школы. Ученье должно было продолжаться в течение 6 зимних месяцев. Плата за слушание курсов— по 5 руб. в месяц. Предполагалось, что помещение ученики будут иметь у яснополянских крестьян с платой по 50 коп. в месяц с человека, а продовольствие каждого ученика обойдется не дороже 3 руб. 50 коп. в месяц. Преподавателей предполагалось трое: главный учитель, его помощник и законоучитель, причем Толстой брал на себя постоянное наблюдение за преподаванием на курсах.

Разрешение было дано, и в том же 1876 г. Толстой обратился к тульскому губернскому земскому собранию с просьбой оказать пособие на первоначальное обзаведение курсов классными принадлежностями и на жалованье преподавателям. В случае удовлетворения ходатайства уездные земства Тульской губернии имели право посылать на курсы до 50 чел. без платы за обучение, а с платой только за содержание учеников.

Представляя это ходатайство Толстого в губернское собрание, губернская управа высказалась за разрешение войти в соглашение с Толстым о сумме, необходимой на первоначальное обзаведение курсов классными принадлежностями, а также за желательность внесения на поддержку яснополянских курсов по 30 руб. с каждого слушателя, посланного от уездных земств и училищных советов. 12 декабря 1876 г. это предложение было принято единогласно губернским земским собранием.

Тульская губернская управа подробно ознакомила уездные управы и училищные советы с условиями поступления на яснополянские курсы, сообщив, что для бесплатного обучения на курсах может быть прислано всего до 43 человек, и обращая внимание на незначительность расхода, требовавшегося на содержание учеников в течение 6 зимних месяцев и составлявшего для каждого воспитанника всего 24 рубля. Открытие курсов было предположено на сентябрь 1877 года. Но большинство училищных советов и уездных управ обошло молчанием сделанное им предложение и лишь от пяти управ были присланы заявления о желании прислать на курсы всего 12 человек.

Слишком незначительное число слушателей, «совокупно с другими обстоятельствами, встреченными графом Толстым», как сказано в отчете губернской земской управы, заставило его отказаться от своего намерения открыть курсы.

В последний период своей деятельности Толстой вновь возвращается к вопросам воспитания и образования. Он решает их теперь в духе того религиозно-нравственного миропонимания, которым он был тогда проникнут. Чтобы дать представление об эволюции педагогических воззрений Толстого, мы помещаем извлечения также и из его писаний этого периода.

*Н. Гусев.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ  
Л. Н. ТОЛСТОГО

Собрал Н. ГУСЕВ

## ОТДЕЛ I.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Л. Н. ТОЛСТОГО В ПЕРВЫЙ ПЕРИОД ЕГО ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТИ.

1. Воспитание и образование. Различие этих понятий.

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

2. Права насильственного воспитания не существует.

Воспитание, как умышленное формирование людей по известным образцам, не плодотворно, не законно, не возможно. Здесь я ограничусь одним вопросом. Права воспитания не существует. Я не признаю его, не признает, не признавало и не будет признавать его все воспитывае-



мое молодое поколение, всегда и везде возмущающееся против насилия воспитания. Чем вы докажете это право? Я не знаю и не полагаю ничего, а вы признаете и полагаете новое, для нас несуществующее право одного человека делать из других людей таких, каких ему хочется. Докажите это право, но только не тем, что факт злоупотребления властью существует и давно уже существовал. Не вы истцы, а мы, вы же—ответчики.

3. Человек рождается совершенным; воспитание портит, а не исправляет людей.

Здоровый ребенок рождается 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 и красоты. Человек рождается 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, количества 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 в нарушенной гармонии...

Идеал наш сзади, а не впереди. Воспитание портит, а не исправляет людей. Чем больше

испорчен ребенок, тем меньше нужно 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.

4. Насилие в деле воспитания и образования есть следствие деспотизма и приводит к отрицательным результатам.

В деле воспитания и образования насилие, во-первых, невозможно, во-вторых, не приводит ни к каким результатам или к печальным, в-третьих, что насилие это не может иметь другого основания, кроме произвола (черкес учит воровать, магометанин — убивать неверных). Воспитания, как предмета науки, нет. Воспитание есть возведенное в принцип стремление к нравственному деспотизму. Воспитание есть, я не скажу—выражение дурной стороны человеческой природы, но явление, доказывающее неразвитость человеческой мысли, и потому не могущее быть положенным основанием разумной человеческой деятельности—науки.

Воспитание есть стремление одного человека сделать другого таким же, каков он сам. (Стремление бедного отнять богатство у богатого, чувство завести старого при взгляде на свежую и сильную молодость,— чувство зависти, возведенное в принцип и теорию). Я убежден, что воспитатель только потому может с таким жаром заниматься воспита-

нием ребенка, что в основе этого стремления лежит зависть к чистоте ребенка и желание сделать его похожим на себя, то-есть больше испорченным.

5. Причины употребления насилия в деле воспитания и образования.

Насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе.

6. Насильственная школа устраивается «не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить». (Механизация обучения).

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 можно было *mécaniser l'instruction* <sup>1)</sup>,—то вечное стремление педагоги устроить дело так, чтобы—какой бы ни был учитель и ученик—метод был один и тот же.

---

1) Механизировать обучение.

7. Насильственная школа оказывает притупляющее действие на учащихся.

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 производить 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—страх, напряжение памяти и внимания. Всякий школьник до тех пор составляет диспарат<sup>1)</sup> 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

---

1) Отличается от других детей.

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 не случайные, но постоянно повторяющиеся явления, что самый глупый ребенок делается лучшим учеником и самый умный—худшим учеником. Кажется, этот 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.

8. Насильственная школа не отвечает на вопросы жизни.

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 что 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.

9. Насильственная школа отрывает учащихся от жизни и тем мешает их развитию.

Кроме того одуряющего влияния школы, для которого немцы придумали такое верное название «*verdum men*», 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 школьною 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, если 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 несостоятельною для обучения ребенка таким легким вещам, как чтение, писание и т. д., и даже становится вредною 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 то ни было и вопросы, на которые имеет задачею отвечать школа, порождаются только этими домашними условиями.

10. Насильственная школа порождает учащихся отвращение к образованию и приучает к лицемерию и обману.

Школы представляются ему (ребенку) 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. Школа справедливо представляется ребенку учреждением, где учитель большей частью видит в учениках своих прирожденных врагов, по своей злобе и злобе родителей не желающих выучить того, что он сам выучил, и где ученики, наоборот, смотрят на учителя, как на врага, который только по личной злобе заставляет их учить столь трудные вещи.

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.

11. Недостатки университетского образования.

а) В университете нет свободы образования.

Ни гимназист, ни студент не имеют свободы выбора... Разве не очевидно, что курсы учения наших высших учебных заведений будут в XXI столетии казаться нашим потомкам столь же странными и бесполезными, какими нам кажутся теперь средневековые школы?..

Я говорю, что университеты не только русские, но и во всей Европе, как скоро не совершенно свободны, не имеют другого основания, как произвол, и столь же уродливы, как монастырские школы. Я прошу будущих критиков не стусевывать моих выводов: или я вру, или ошибается вся педагогика, — середины не может быть.

б) Догмат мнимой непогрешимости профессоров.

В университетах существует догмат, который не высказывается профессорами, это догмат папской непогрешимости профессора. Мало того, образование студентов профессором совершается, как и у всех жрецов, тайно, келейно и с требованием благоговения от непосвященных и студентов. Как скоро профессор назначен, профессор начинает читать, и будь он глуп от природы, поглупей он во время исполнения своей должности, отстань он совершенно от науки, будь он недостойным по характеру человеком,— он продолжает читать, пока продолжает жить, и нет студентам никакого средства выразить свое удовольствие или неудовольствие.

в) Чтение лекций профессорами без права студентов задавать вопросы и оппонировать — не имеет никакого смысла.

То условие, что в университете нужно читать профессору и непременно от себя, принадлежит к догматам университетской практики, в которую я не верю и которую доказать невозможно. «Изустная передача запечатлевается более в умах и т. д.», скажут мне: все это несправедливо. Я знаю себя и многих других, составляющих не исключение, но общее правило, которые при устной передаче ничего не понимают и понимают хорошо только тогда, когда спокойно дома читают книгу. Изустная передача имела бы значение только тогда, когда студенты имели бы право оппонировать, и лекция была бы беседа, а не урок. Тогда бы только мы, публика, не имели права требовать оглашения от профессоров тех руководств, по которым они 30 лет сряду учат наших детей и бра-



тий. При теперешнем же порядке чтение лекций есть только забавный обряд, не имеющий никакого смысла, и в особенности забавный по важности, с которою он совершается.

г) Университеты устраивались для целей правительства и высшего общества.

Никто никогда не думал об учреждении университетов на основании потребности народа. Это было и невозможно, потому что потребность народа была и остается неизвестной. Но университеты были учреждены для потребностей отчасти правительства, отчасти высшего общества, и для университетов уже учреждена вся подготавливающая к ним лестница учебных заведений, не имеющая ничего общего с потребностью народа. Правительству нужны были чиновники, медики, юристы, учителя,— для приготовления их основаны университеты.

12 Всякое серьезное образование приобретается только из жизни, а не из школы.

Год тому назад я был в Марсели 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 операцию с цифрами и потому, также наизусть, должны выучить *tenue des livres* <sup>1)</sup>... Ни один мальчик в этих школах не умел решить, то-есть 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 Цезарем. 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 мною не 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 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 Марсели одну светскую и одну монашескую школу для взрослых. Из 250.000 жителей меньше 1.000 учащихся, и только 200 мужчин посещают эти школы. Преподавание то же самое: механическое чтение, которого достигают в год и более, счетоводство без знания арифметики, духовные повчания и т. п. Видел я после светской школы ежедневные поучения в церквях, видел *salles d'asile* <sup>2)</sup>, в которых четырехлетние дети по свистку, как солдаты, делают эво-

1) Счетоводство.

2) Приютские залы.

люции 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, чтоб 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 правильное 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 Марсели, начав после школ бродить по улицам, гингетам<sup>1)</sup>, *cafés chantants*, музеумам, мастерским, пристаням и книжным лавкам. Тот самый мальчик, который отвечал мне, что Генрих IV убит Юлием Цезарем, знал очень хорошо историю «Четырех Мускетеров» и «Монте-Кристо». В Марсели я нашел 28 дешевых изданий, от пяти до десяти сантимов, иллю-

---

1) Винным кабакам.

стрированных. На 250.000 жителей их расходуется 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 больших *cafés chantants*, в которые, за потребление 50 сантимов, имеет право войти всякий и в которых перебивает ежедневно до 25.000 человек, не считая маленьких *cafés*, имеющих 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 шестилетнем учением. При этом 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... То самое, что я видел в Марсели, 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 больших городах, народ образован; там, где жизнь непоучительна, как в деревнях, народ не образован, несмотря на то, что школы совершенно одинаковы как тут, так и там. Знания, приобретае-

мые в городах, как-будто остаются: знания, приобретаемые в деревнях, теряются. Направление и дух образования народа как в городах, так и в деревнях совершенно независим и большей частью противоположен тому духу, который желают влить в народные школы. Образование идет своим независимым путем от школ.

13. Прогресс педагогики состоит в меньшей принудительности и большей облегченности 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.

14. «Народная школа должна отвечать на потребности народа».

Народная школа должна отвечать на потребности народа. В чем же состоят эти потребности, может ответить только изучение их и свободный опыт.

15. Народу должна быть предоставлена свобода в устройстве школ.

Главнейшее условие успеха развития школ есть совершенная свобода отношений к ним народа... Вознаграждение учителя, выбор учителей родителями и учеников учителями и размещение школ должно быть совершено свободно и независимо.

16. Программа народных школ должна определяться требованиями народа.

В народной школе право 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.

17. В основу изучения школьного дела должно лечь изучение потребностей учащихся.

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 и вообще 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 неизменным условием поставлена дисциплина, воспрепятствующая 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 ответании 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.

18. Любовь учителя к своему делу — необходимое условие успешности обучения.

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, что 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 приобретает 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.

19. Способ преподавания тем лучше, чем менее в нем элемента принуждения.

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 отвра-

щение 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.

20. Учитель должен брать на себя трудность обучения.

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.

21. Границы свободы в школе определяются учителем.

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 эта не



есть правило, но она служит проверкой при сравнении школ между собой и проверкой 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.

22. Дети в школе охотно подчиняются разумным ограничениям их свободы.

Школьники — люди, хотя и маленькие, но люди, имеющие те же потребности, какие и мы, и теми же путями мыслящие; они все хотят учиться, затем только и ходят в школу, и потому им весьма легко будет дойти до заключения, что нужно подчиняться известным условиям для того, чтоб учиться. Мало того, что они люди, они — общество людей, соединенное одною мыслию... Подчиняясь законам только естественным, вытекающим из их природы, они не возмущаются и не ропщут, подчиняясь вашему преждевременному вмешательству, они не верят в законность ваших звонков, расписаний и правил.

23. «Веселый дух» школы есть необходимое условие успешности учения.

Есть в школе что-то неопределенное, почти неподчиняющееся руководству учителя, что-то совершенно неизвестное в науке педагогики и вместе с тем составляющее сущность успешности учения, — это дух школы. Этот дух подчинен известным законам и отрицательному влиянию учителя, т.-е. что учитель должен избегать некоторых вещей для того, чтобы не уничтожить этот дух. Дух школы, например, находится всегда в обратном отношении к принуждению и порядку школы,

в обратном отношении к вмешательству учителя в образ мышления учеников, в прямом отношении к числу учеников, в обратном отношении к продолжительности урока и т. п. Этот дух школы есть что-то быстро сообщаемое от одного ученика другому, сообщаемое даже учителю, выражающееся, очевидно, в звуках голоса, в глазах, движениях, в напряженности соревнования,— что-то весьма осязательное, необходимое и драгоценнейшее и потому долженствующее быть целью всякого учителя. Как слюна во рту необходима для пищеварения, но неприятна и излишня без пищи, так и этот дух напряженного оживления, скучный и неприятный вне класса, есть необходимое условие принятия умственной пищи. Настроенное это выдумывать и искусственно приготавливать нельзя, да и не нужно, ибо оно всегда само собой является...

Ребенок и человек воспринимает только в раздраженном состоянии, поэтому смотреть на веселый дух школы как на врага, как на помеху—есть грубейшая ошибка, которую мы слишком часто делаем.

24. Учитель должен руководить школьным оживлением.

Но когда оживление это в большом классе так сильно, что мешает учителю руководить классом, как же тогда, кажется, не прикрикнуть на детей и не подавить этого духа? Если оживление это имеет предметом урок, то лучше и желать нечего. Если же оживление это перешло на другой предмет, то виноват был учитель, не руководивший этим оживлением. Задача учителя, которую почти каждый исполняет бессознательно, состоит в том, чтобы постоянно давать пищу этому оживлению и постепенно отпускать поводья ему. Вы спрашиваете

одного, другому хочется рассказать, он знает, он, перегнувшись к вам, смотрит на вас во все глаза, насилу может удержать свои слова, жадно следит за рассказчиком и не пропустит ему ни одной ошибки; спросим его, и он расскажет страстно, и то, что он расскажет, навсегда врежется в его памяти. Но продержите его в таком напряжении, не позволяя ему рассказывать, полчаса, он станет заниматься щипаньем соседа.

Другой пример: выйдите из класса уездного училища или немецкой школы, где было тихо, приказав продолжать занятия, и через полчаса послушайте у двери: класс оживлен, но предмет оживления другой, так называемые шалости. В наших классах мы часто делали этот опыт. Выйдя в середине класса, когда уже много накричались, вы подойдете к двери и услышите, что мальчики продолжают рассказывать, поправляя, поверяя друг друга, и часто, вместо того, чтобы без вас начать шалить, без вас вовсе затихают.

#### 25 Общие условия успешности учения.

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 учеб-

ники состоят только из определений, подразделений и правил, а их-то именно и нельзя сообщать ученику.

Другая причина, по которой урок бывает неприятен и незанимателен, заключается в том, что учитель объясняет слишком длинно и сложно то, что давно же понял ученик. Ученику так просто, что ему сказали, что он ищет особенно о, 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, что 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, что 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 говорите, 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 силам 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.

26. Одного метода для всех учеников, исключаящего все остальные, не может быть.

Всякая метода хороша и всякая одностороння; всякая удобна для известного ученика и для известного языка и народа...

Наилучший учитель будет тот, у которого сейчас под рукою готово раз'яснение того, что остановило ученика. Раз'яснения эти дают учителю знание наибольшего числа метод, способность придумывать новые методы и главное — не следование одной методе, а убеждение в том, что все методы односторонни и что наилучшая метода была бы та, которая отвечала бы на все возможные затруднения, встречаемые учеником, т.-е. не метода, а искусство и талант.

Всякий учитель должен стараться узнавать наибольшее число метод, принимая их как вспомогательные средства; должен, принимая всякое затруднение понимания ученика не за недостаток ученика, а за недостаток своего учения, стараться развивать в себе способность изобретать новые приемы. Всякий учитель должен знать, что каждая изобретенная метода есть только ступень, на которую должно становиться для того, чтобы идти дальше; должен знать, что ежели он сам того не сделает, то другой, усвоив себе эту методу, на основании ее пойдет дальше, и что так как дело преподавания есть искусство, то оконченность и совершенство недостижимы, а развитие и совершенствование бесконечны.

27. Школа должна сообразовываться с индивидуальностью каждого ученика.

Дело учителя только предлагать выбор всех известных и неизвестных способов, которые могут облегчить ученику в деле обучения. Оно, правда при известной методе—хоть чтения по одинаким 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, что 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 тому, что мы не можем отрешиться от старого взгляда на школу, как на дисциплинированную роту солдат, которую нынче командует один, завтра—другой поручик. Для учителя, вжившегося в свободу школы, каждый ученик представляется особым характером, заявляющим особые потребности, удовлетворить которые может только свобода выбора.

28. Только тот метод преподавания верен, которым довольны ученики.

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.

29. Школа должна быть творческой.

Если ученик в школе не научится сам ничего творить, то и в жизни он всегда будет только подражать, копировать, так как мало таких, которые бы, научившись копировать, умели сделать самостоятельное приложение этих сведений.

30. Школа должна быть педагогической лабораторией.

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 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.

31. Догматическое сообщение результатов научных изысканий без раскрытия процесса достижения знаний вредно действует на умственное развитие учащихся.

Избегайте весьма любимого (особенно в иностранных книгах для школ) сообщения необычайных результатов, до которых дошла наука — в роде того: сколько весит земля, солнце, из каких тел состоит солнце, как из ячеек строится дерево и человек и какие необыкновенные 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...

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.

32. Отвечание уроков и экзамены суть остатки средневековой школы.

Я опытом убедился в том, что нет ничего вреднее для развития ребенка одиночного спрашивания и вытекающего из него начальнического от-



ношения учителя к ученику, и для меня нет ничего возмутительнее такого зрелища. Большой человек мучает маленького, не имея на то никакого права. Учитель знает, что ученик мучается, краснея и потея, стоя перед ним; ему самому скучно и тяжело, но у него есть правило, по которому нужно приучать ученика говорить одного.

А для чего приучать говорить одного? Этого никто не знает. Нешто для того, чтобы заставить прочесть басенку при его или ее превосходительстве. Мне скажут, может-быть, что без этого нельзя определить степени его знания. А я отвечу, что действительно нельзя постороннему лицу определить в час времени знания ученика, учитель же без отвечания ученика и экзамена всегда чувствует меру этих знаний. Мне кажется, что прием этот одиночного спрашивания есть остаток старого суеверия. В старину учитель, заставлявший все учить наизусть, не мог иначе определить знания своего ученика, как приказав ему повторить все от слова до слова. Потом нашли, что повторение наизусть слов не есть знание, и стали заставлять учеников повторять своими словами; но прием вызывания поодиночке и требования отвечать тогда, когда захочется учителю, не изменили. Было совершенно упущено из вида то, что можно потребовать от знающего наизусть повторения известных слов псалтыря, басни во всякое время и при всяких условиях, но что для того, чтобы быть в состоянии уловить содержание речи и передать ее своеобразно, ученик должен находиться в известном удобном для того настроении...

Отвечание уроков и экзамены есть остаток суеверия средневековой школы и при настоящем порядке вещей решительно невозможный и только вредный.

33. Приемы общего рассказа учеников при отсутствии одиночного спрашивания.

Как при порядке рассаживанья по скамьям и одиночного спрашивания, так и при этом порядке есть свои приемы не трудные, но которые надо знать, и без которых первый опыт может быть неудачен. Надо следить за тем, чтобы не было крикунов, повторяющих последние сказанные слова только для шума. Надобно, чтобы эта прелесть шума не была бы главною их целью и задачей. Надобно поверять некоторых, могут ли они одни все рассказать и усвоили ли себе смысл. Ежели учеников слишком много, то разделять на несколько отделений и заставлять рассказывать по отделениям друг другу.

Не надобно бояться того, что вновь пришедший ученик иногда месяц не откроет рта. Надобно только следить за ним — занят ли он рассказом или чем другим. Обыкновенно вновь пришедший ученик сначала схватывает только вещественную сторону дела и весь погружается в наблюдение над тем, как сидят, лежат, как шевелятся губы у учителя, как вдруг все закричат, и если он тихий, то он аккуратно садится так, как другие, и если смелый, то так же, как другие, начинает кричать, ничего не запомнив и только повторяя слова соседа. Его останавливают учитель и товарищи, и он понимает, что требуется что-то другое. Пройдет несколько времени, он сам кое-что начинает рассказывать. Как в нем распустьется цветок понимания и когда? — узнать трудно.

34. Приемы изучения букв.

Для изучения букв есть много различных способов и все они хороши, если ученик не скучает. Для одного ученика, в особенности для ребенка

в семье, общеупотребительный способ картинок предметов, начинающихся по буквам,— есть самый лучший; только картинки должны быть такие, чтоб ученик безошибочно называл предмет именем, начинающимся с требуемой буквы. Для школы же лучший и простейший способ следующий.

Пишите мелом на (стене) доске или вешайте на стене изображения букв в самых больших размерах такие, в которых была бы удержана только сущность фигуры каждой буквы; называйте буквы и потом спрашивайте. Не стирайте и не снимайте букв, а постарайтесь найти место, чтобы все буквы вместе были видны ученику: это облегчает запоминание. Называйте согласные буквы все без исключения их звуком с присоединением гласной е, т.-е. **бе, ве, ге, де** и т. д. **И м** называйте не **эм**, а **ме**; **р** не **эр**, а **ре**; **ф** не **эф**, а **фе** и т. д.

После того, как ученики стали узнавать изображения букв и называть их, заставляйте их писать буквы. При писании не требуйте правильности в изображении, а заботьтесь только о том, чтобы ученик выражал смысл сочетания линий между собой так, чтобы видно было отличие одной буквы от другой.

В особенности избегайте требования правильности изображения, зависящей от руки, а не от головы ребенка.

Памятливый ученик выучит этим способом все буквы в один урок.

35. Преподавание установленной грамматики есть «большое историческое недоразумение».

Все упражнения в грамматике порождают скуку. Страннее, знаменательнее всего то, что грамматика скучна, несмотря на то, что нет ничего легче ее...

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 учащих, 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.

36. Р а ц и о н а л ь н ы е п р и е м ы о б у ч е н и я я з ы к у.

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, что 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.

37. П р и е м ы п и с а н и й с о ч и н е н и й.

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.

Если то, что 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, или художественности темы, то постепенность тем должна заключаться ни в объеме, ни в содержании, ни в языке, а в механизме дела, состоящем в том, чтобы, во-первых, из большего 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 сделал 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, они и самый процесс писанья взяли на себя.

38. Темами школьных сочинений должны быть не отвлеченные описания, а рассказы событий, взятых из жизни.

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 удивлению нашему, требования эти доводили учеников почти до слез, и, несмотря на помощь учителя, подразделявшего описание хлеба на описание об его произрастании, об 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 повторялась 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, чтоб 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 чувство любви или злобы, встречи Иосифа с братьями или драки с товарищем. Предметами сочинений выбирались сами собою описания со-

бытий, отношения к лицам и передача слышанных рассказов.

39. Наблюдения над отношением детей к преподаванию математики.

1. Первая самостоятельность детей возбуждается только тогда, когда задана им задача более или менее замысловатая.

2. Дети чрезвычайно любят делать задачи большими, отвлеченными числами, без всякого приложения, увлекаясь поэзией чистой математики.

3. Дети терпеть не могут делать задач, взятых из жизни (для детей гораздо отвлеченнее вопрос о том, сколько взял купец барыша на сотню аршин бархата, чем о том, сколько будет 50 тысяч, помноженные на 100 тысяч).

4. У детей гораздо прежде развивается способность вычислять, чем способность определенно выражать результаты и процесс вычисления, и это не недостаток, но необходимое условие развития.

5. Требование, со стороны учителя ясного выражения результата и процесса вычисления препятствует математическому развитию.

40. Рациональные приемы обучения арифметике.

В арифметике избегайте сообщения определений и общих правил, упрощающих счет. Ни на чем так не замечен 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 девять всякий 0, через который он перескочит, занимая, или научит 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.

41. Рациональные приемы обучения естественным наукам.

По естественным наукам избегайте классификации, предположений о развитии организмов, объяснений строений их, а давайте ученику как можно более самых подробных сведений о жизни различных животных и растений.

42. Рациональные приемы обучения космографии.

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 бегаёт, не есть разъяснение вопроса и объяснение, а есть без всякой необходимости доказываемая бессмыслица...

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.

43. Рациональные приемы обучения истории и географии.



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.

44. Для преподавания истории необходимо развитие в детях исторического интереса. Преподавание истории должно начинать с настоящего исторического момента.

Я пришел, наконец, к убеждению, что относительно истории не только нет необходимости знать скучную русскую историю, но Кир, Александр Македонский, Кесарь и Лютер также не нужны для развития какого бы то ни было ребенка. Все эти лица и события интересны для учащегося не по мере их значения в истории, а по мере художественности склада их деятельности, по мере художественности обработки ее историком и большею частью не историком, а народным преданием.

Для преподавания истории необходимо предварительное развитие в детях исторического интереса. Как это сделать? По моим наблюдениям и опыту, первый зародыш исторического интереса появляется вследствие познания современной истории, иногда участия в ней, вследствие политического интереса, политических мнений, споров, чте-

ния газет, и потому мысль начинать историю с настоящей, естественно, должна представиться всякому думающему учителю.

Часто мне случалось слышать, что преподавание истории нужно начинать не с начала, но с конца, т.-е. не с древней, а с новейшей истории. Мысль эта, в сущности, совершенно справедлива. Как рассказывать ребенку и заинтересовать его началом государства Российского, когда он не знает, что такое государство Российское и вообще государство?

45. Р а ц и о н а л ь н ы е   п р и е м ы   о б у ч е н и я   п е н и ю .

Из того небольшого опыта, который я имел в преподавании музыки народу, я убедился в следующем:

1. Что способ писания звуков цифрами есть самый удобный способ.

2. Что преподавание такта отдельно от звуков есть самый удобный способ.

3. Что для того, чтобы преподавание музыки оставило следы и воспринималось охотно, необходимо учить с первого начала искусству, а не умению петь или играть. Барышень можно учить играть экзерсисы <sup>1)</sup>, но народных детей лучше не учить вовсе, чем учить механически.

4. Что ничто так не вредно в преподавании музыки, как то, что похоже на знание музыки—исполнение хоров на экзаменах, актах и в церквах.

5. Что цель преподавания музыки народу должна состоять только в том, чтобы передать ему те знания об общих законах музыки, которые мы имеем, но отнюдь не в передаче ему того ложного вкуса, который развит в нас.

---

Упражнения.

## ОТДЕЛ II.

### ПРАКТИКА ЯСНОПОЛЯНСКОЙ ШКОЛЫ.

#### 1. Начало учебного дня.

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. Уж нет необходимости ему дожидаться и кричать: «ей, ребята, в училищу!» Уж 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.

2. Уроков на дом не задавалось и выговоров за опоздание не делалось.

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 какою-нибудь работой. И тогда этот, большой рысью, запыхавшись, прибегает в школу.

3. Начало занятий.

Положим, по расписанию, в первом, младшем классе—механическое чтение, во 2-м—постепенное чтение, в 3-м—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 шкафу; из кучи на полу верхние, лежа, требуют книжку. Куча понемногу уменьшается. Как только большинство взяло книжки, все остальные бегут к шкафу и кричат: «И 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) книгу, чуть не стиснув зубы, блестя глазенками и ничего не видя вокруг себя, кроме своей книги. Оторвать его от чтения столько же нужно усилия, сколько прежде от борьбы.

4. Ученики свободно размещались в классе.

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... Ежели это—писание, они усаживаются попокойнее, но беспрестанно встают, чтобы смотреть тетрадки друг у друга и показывать свои учителю.

5. Не было определенной программы занятий.

По расписанию до обеда значится 4 урока, выходит иногда три или два и иногда совсем другие предметы. Учитель начнет арифметику и перейдет к геометрии, начнет священную историю, а кончит грамматикой. Иногда увлечется 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 ступай к маленьким»,—говорят они презрительно.

6. Свобода обучения.

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 всею силой своего влияния на большинство учеников, на общество, всегда состоявшееся из школьников.

7. По мере хода школьных занятий ученики чувствовали необходимость порядка в обучении.

Чем дальше идут ученики, тем больше разветвляется преподавание и тем необходимее становится порядок. Вследствие того при нормальном, ненасильственном развитии школы, чем более образуются ученики, тем они становятся способнее к порядку, 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 собою сливалось в одно,

и все попытки распределений оставались тщетны. Теперь же в первом (старшем) классе есть ученики, которые сами требуют следования расписанию, недовольны, когда их отрывают от урока, и которые сами беспрестанно выгоняют вон маленьких, забегающих к ним.

8. Школа не вмешивалась в столкновения детей между собою.

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 большее, чем прежде, на последках, 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 уж смеется из-под Кирюшки, один — раз за разом все легче отплачивает другому, и не пройдет пяти минут, как оба делаются друзьями и идут садиться рядом. Оставьте их одних, ежели вы не отец, не мать, которым просто жалко свое детище... Оставьте их и посмотрите, как все это раз'ясняется и укладывается так же просто и естественно и вместе так же сложно и разнообразно, как все бессознательные жизненные отношения.

9. Отказ от наказаний.

Я убежден, что школа не должна вмешиваться в дело воспитания, подлежащее только 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.

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 высесть вора, но непременно самим; другие говорили: ярлык



пришить с надписью в о р. Это наказание, к стыду нашему, было употребляемо нами прежде, и именно тот самый мальчик, который год тому назад сам носил ярлык с надписью л г у н, настоятельнее всех требовал теперь ярлыка на вора. Мы согласились на ярлык, и когда девочка нашивала ярлык, все ученики с 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, толстенный, белый карапузик, плакал просто распушено, 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 плаче 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 и опустив голову, какою-то особенною преступною 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, что-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 к. 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 начало становиться досадно. Я чувствовал почти злобу на вора. Я взглянул на 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 итти, 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, закрытые от нас, на которые может действовать жизнь, а не нравоучения и наказания. И что 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 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 склонность к воровству? Может быть, он поощряет ее. То, что выражалось на его лице, может быть, было не стыд? Даже наверно я знаю, что это был

не стыд, а что-то совсем другое, что, может быть, спало бы всегда в его душе и что не нужно было вызывать. Пускай там, в мире, который называют действительным, в мире Пальмерстонов <sup>1)</sup>, Кайенн <sup>2)</sup>, в мире, где разумно не то, что разумно, а то что действительно, пускай там люди, сами наказанные, выдумывают 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...

#### 10. Вечерние уроки.

Все вечерние уроки 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; поплоче ребята, мелкота, сидят подальше: они слушают внимательно, даже сердито, они держат себя так же, как и большие, но, несмотря на внимание, мы знаем,

1) Пальмерстон — английский министр - президент. Будучи за границей, Толстой слышал его в парламенте.

2) Кайенна — главный город французской Гвианы, на острове, с нездоровым климатом; до 1854 г. служил местом каторги.]

что они ничего не расскажут, хотя и многое запомнят. Кто навалился на плечи другому, кто во все стоит на столе. Редко кто, втиснувшись в самую середину толпы, за чьею-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... 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 наваливающуюся на него руку товарища. Вы щекотите его за шею,—он даже не улыбнется, согнет головку, как-будто отгоняясь от мухи, и опять весь отдается таинственному и поэтическому рассказу — 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 расска-

зывают, поощряя, поджидая и поправляя один другого. «Ну, давай с тобой»,—говорит один другому, но тот, к кому обращается, 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, чтению и особенно к рассказам. «Что все математику да писать — рассказывать лучше о земле, или хоть историю, а мы послушаем»,—говорят они. Часов в 8 уже глаза соловеют; начинают позевывать, свечи темнее горят — реже снимают,—старшие удерживаются, младшие — худшие — засыпают, облокотившись на стол под приятные звуки голоса учителя...

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, если книжечка эта понятна, читают, как мы читаем,—пристраиваются к свету и облакачиваются попокойнее, и, видимо, получают удовольствие. Некоторые, стараясь соединить два удовольствия, садятся против топящейся печки, греются и читают...

Обыкновенно классы кончаются часов в 8 — 9, ежели только столярство не задержит старших мальчиков дольше, и вся ватага с криком бежит вместе до дворни и оттуда группами, перекрикивающимися друг с другом, начинают расходиться

по разным концам деревни. Иногда они затевают скатиться на больших санях, выдвинутых за ворота, под гору к деревне: подвязывают оглобли, валятся на середину и в снежной пыли с визгом скрываются из глаз, кое-где на дороге оставляя черные пятна вывалившихся ребят.

11. Опыт детского творчества (писание сочинения).

Давно уже чтение сборника пословиц Снегирева 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 — наострили 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 как ее напишешь? — сказал Федька, и все другие, наострившие было уши, вдруг отшатнулись, убедившись, что это дело не по их силам, 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 и написал первую страницу. Всякий непредубежденный человек, имеющий чувство художественности и народности, прочтя эту первую, написанную мной, и следующие страницы повести, написанные самими учениками, отличит эту страницу от других, как муху в молоке: так она фальшива, искусственна и написана таким плохим языком. Надо заметить, что в первоначальном виде она была еще уродливее и много исправлена, благодаря указанию учеников.

Федька из 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, чтоб 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 этот будет колдун; кто говорил—нет, не надо,—он будет просто солдат; нет, лучше пускай он их обкрадет; нет, это будет не к пословице, и тому подобное говорили они.

Все были чрезвычайно заинтересованы. Для них, видимо, было и 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 характери-

стиках лиц. Все почти принимали участие в сочинительстве; но с самого начала в особенности резко выделились положительный Семка—резкою художественностью описания, и Федька—верностью поэтических представлений и в особенности пылкостью и поспешностью воображения. Требования их были до такой степени не случайны и определены, 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 же 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, борода 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 другой. Единственный упрек, который можно было ему сделать, был тот, что подробности эти обрисовывали только минутой 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: заоченелые, 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 об'ективные образы: лапти, шинелишка, старик, баба, почти без связи между собою. 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, что 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 говорит, как рассказывают, а говорить, как пишут, т.-е. художественно запечатлевать словом образы, чувства; он не позволял, на-

пример, 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, что делал мужик, как жена убежала к куму, и в воображении Федьки тотчас же возникла картина с ягнятами, бякающими в коннике, со вздохами старика и бредом мальчика Сережки; стоило мне только намекнуть на картину искусственную и ложную, как он тотчас же сердито говорил, что этого не надо. Я предложил, например, описать наружность мужика, он согласился; но на предложение описать то, что думал мужик, когда жена бегала к куму, ему тотчас же представился оборот мысли: «эх, напала 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 покатались 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 постройкою повести, что скоро мальчики ушли домой, а остался только он с Семкою, который не уступал ему, хотя 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 попеременкам, 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 напечатывать надо: сочинения 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.

12. Отношения между учителем и учениками вне школы.

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 раздражали их воображение: некоторые в лицах представляли ведьму и все вспоминали последнюю ночь.

На дворе было не холодно — 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 мною и ими уже нет того доверия, 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 10, 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 середину пруда сажен 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 вчетвером 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 залихватистым 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: «что ежели какой-нибудь выскочит?» и непременно требуя, чтобы я что-нибудь сказал на это. Мы не вошли в середину леса — это было бы уж 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 итти рядом со мной, но Федька сбил его с дорожки, и Пронька, должно быть по своей бедности всегда всем покоряющийся, только в самых интересных местах забежал сбоку, хотя и по колени утопая в снегу...

Меня особенно поразило, когда Федька, шедший рядом со мной, в самом страшном месте рассказа вдруг дотронулся до меня слегка рукавом, потом всю руку 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 качалась 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 песни 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 снега 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, интересу 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 проверял 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, куда она не срублена?» — «Да ни зачем». — «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 притти к искусству и пытался зажечь в себе этот огонь. «Будем петь завтра и же, 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 тухлявая. Мне странно повторить, что мы

говорили тогда, но я помню — мы переговорили, как мне кажется, все, что сказать можно о пользе, о красоте пластической и нравственной.

Мы пошли к деревне. Федька все не пускал моей руки,— теперь, мне казалось, уже из благодарности. Мы все были так близки в эту ночь, как давно уже не были.

13. Свобода обучения имела наилучшие последствия как для учеников, так и для учителей.

Для учителей последствия такого отношения к ученикам были те, что учителя не считали наилучшею ту методу, которую знали, а старались узнать другие методы, старались сблизиться 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 лень, 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...

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.



## ОТДЕЛ III.

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ Л. Н. ТОЛСТОГО В ПОСЛЕДНИЙ ПЕРИОД ЕГО ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВА.

1. Разделение между воспитанием и образованием искусственно.

То разделение, которое я в своих прежних педагогических статьях делал между воспитанием и образованием, искусственно. И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания; всякое же знание действует воспитательно.

2. Образование должно быть свободно.

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

Думаю, что уж одна такая полная свобода, т.-е. отсутствие принуждения и выгод как для

обучаемых, так и для обучающихся, избавили бы людей от большой доли тех зол, которые производит теперь принятое везде принудительное и корыстное образование.

3. Благотворные последствия свободы обучения.

Полная свобода обучения, т.-е. чтобы ученик, ученица сами бы ходили учиться, когда хотят, есть необходимейшее условие всякого плодотворного обучения так же, как необходимейшее условие питания есть то, чтобы питающемуся хотелось есть. Разница только в том, что в материальных делах вред отступления от свободы сейчас же проявляется, сейчас же будет рвота или расстройство желудка, в духовных же — вредные последствия появятся не так скоро, может быть, через год.

Только при полной свободе можно вести лучших учеников до тех пределов, до которых они могут прийти, а не задерживать их ради слабых, а они, лучшие ученики, — самые нужные.

Только при свободе можно избежать обычного явления: вызывания отвращения к предметам, которые, если бы преподавать в свое время и свободно, были бы любимы; только при свободе возможно узнать, к какой специальности какой ученик имеет склонность, только свобода не нарушает воспитательного влияния.

4. Вред насильственного и преждевременного обучения.

Надо учить детей как можно меньше. Это потому, что если вырастут, не научившись чему-нибудь, — это далеко не так важно, как то, что случается почти со всеми детьми (особенно когда матери, не знающие тех предметов, которым обучаются дети, руководят их воспитанием), — именно

то, что они получают indigestion<sup>1)</sup> — учения и поэтому отвращение к нему.

Учиться и успешно может ребенок или человек, когда у него есть аппетит к изучаемому. Без этого же это — вред, ужасный вред, делающий людей умственными калеками.

5. Недопустимость насилия и наказаний в воспитании.

Наказание вредно не столько потому, что оно озлобляет того, кого наказывают, но еще и потому, что оно развращает того, кто наказывает.

Наказывать человека за его дурные дела все равно, что греть огонь. Всякий чековек, сделавший дурное, уже наказан тем, что лишен спокойствия и мучится совестью. Если же он не мучится совестью, то все наказания, которые могут наложить на него люди, не исправят его, а только озлобят.

Мы наказываем ребенка, чтобы отучить его от делания дурного, но самым наказанием мы внушаем ребенку то, что наказание может быть полезно и справедливо. А едва ли какая-нибудь из тех дурных наклонностей, за которые мы наказываем ребенка, может быть так вредна для него, как та дурная наклонность, которую мы внушаем ему нашим наказанием его. «Меня наказывают, стало быть наказывать хорошо», — говорит себе ребенок и при первом случае применяет это к делу.

Надо знать и помнить, что желание наказывать есть желание мести, не свойственное разумному существу — человеку. Желание это свойственно только животной природе человека. И потому человеку надо стараться освободиться от этого чувства, а никак не оправдывать его.

---

<sup>1)</sup> Неварение желудка.

Учение о разумности наказания не только не содействовало и не содействует лучшему воспитанию детей, не содействует лучшему устройству общества и нравственности всех людей, верящих в наказание за гробом, но произвело и производит неисчислимыя бедствия: оно ожесточает детей, ослабляет связь людей в обществе и развращает людей обещанием зла, лишая добродетель ее главной основы.

Учить людей можно тем, чтобы открывать им истину и показывать пример добра, а никак не тем, чтобы заставлять их силою делать то, что нам хочется.

Заставлять людей силою делать то, что мне кажется хорошим, это самое лучшее средство внушать им отвращение к тому, что мне кажется хорошим.

6. При свободе образования должно быть разумное основание для выбора наиболее нужных знаний. Таким основанием является религия.

Для того, чтобы образование, будучи свободно как для учащихся, так и для учащихся, не было собранием произвольно выбранных, ненужных, несвоевременно передаваемых и даже вредных знаний нужно, чтобы у обучающихся так же, как и у обучаемых, было общее и тем и другим основание, вследствие которого избирались бы для изучения и для преподавания наиболее нужные для разумной жизни людей знания и изучались бы и преподавались в соответственных их важности размерах. Таким основанием всегда было и не может быть не что другое, как одинаково свободно признаваемое всеми людьми общество как обучающимися, так и обучающими, понимание смысла и назначения человеческой жизни, т.-е. религия.

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.

7. Сущность религиозного воспитания.

В основу всякого воспитания должно стать, прежде всего, то, что заброшено в наших школах: религиозное понимание жизни, и не столько в форме преподавания, сколько в форме руководящего начала всей воспитательной деятельности.

Религиозное понимание жизни, которое, по моему разумению, может и должно стать основой жизни людей нашего времени, выраженное наиболее кратко, будет такое: смысл нашей жизни состоит в исполнении воли того бесконечного начала, которого мы сознаем себя частью; воля же эта—в соединении всего живого и, прежде всего, людей, в братстве их, в служении друг другу.

С другого конца это же религиозное понимание жизни выразится так: дело жизни есть единение со всем живым — прежде всего, братство людей, служение друг другу. И это так потому, что мы живы только в той мере, в которой сознаем себя частью всего бесконечного, закон же бесконечного есть это единение. Во всяком случае, жизненное проявление религиозного понимания—единение всего, достигаемое любовью, есть пре-

жде всего, братство людей: оно практический, центральный закон жизни, и оно-то и должно быть поставлено в основу воспитания, и потому хорошо и должно быть развиваемо в детях все то, что ведет к единению, и подавляемо все, что ведет к обратному.

8. Вред насильственного религиозного воспитания.

В воспитании вообще как в физическом, так и в умственном я полагаю, что главное не навязывать ничего насильно детям, а выжидать и отвечать на возникающие в них требования; тем более это нужно в главном предмете воспитания—в религиозном.

Как бесполезно и вредно кормить ребенка, когда ему есть не хочется, или навязывать знания по предметам, которые его не интересуют и ему не нужны, так тем более вредно внушать детям какие-нибудь религиозные понятия, о которых они не спрашивают и большей частью грубо формулируют их, и нарушать этим то религиозное отношение к жизни, которое в это время, может быть, бессознательно возникает и устанавливается в ребенке.

9. Вред школьного «закона божия».

Когда я учил в школе, я еще не уяснил себе своего отношения к церковному учению, но, не приписывая ему важности, избегал говорить о нем с учениками, а читал с ними библейские истории и Евангелие, обращая преимущественно внимание на нравственное учение и отвечая всегда искренно на все вопросы, которые они задавали мне.

Если спрашивали о чудесах, я говорил, что не верю в них.

Теперь же, много перемучившись в искании правды и руководства в жизни, я пришел к тому убеждению, что наше церковное учение есть бесовская и вредная ложь, и преподавание его детям есть величайшее преступление.

Сказать ребенку, который у меня, старого человека, ищет помощи и указания о том, как ему понимать свою жизнь, источник ее и отношение его к этому источнику и к миру, что бог сотворил 6.000 лет тому назад в 6 дней мир и Адама и потом отдыхал, и что Адам согрешил, и чтобы поправить дело, надо было сына бога послать в мир, чтоб его убили, и все те ужасные кощунственные утверждения церкви, которые разрушают окончательно в ребенке всякую возможность представления о боге — духе любви, источнике жизни — и внушают ему ужасные понятия мести, искушения, награды, казни, невозможности своими силами совершенствоваться... и все другие церковные лжи, как бы нарочно придуманные для развращения чистого детского ума и сердца, — сказать это просящему истины ребенку есть ужаснейшее, хуже физического растления, преступление. Так я смотрю теперь на церковное преподавание.

10. Отношение сообщаемых знаний и религиозной основе воспитания и образования.

Воспитание, включая в него образование, я сравниваю с жилищем, с домом. Основание дома, пол, на чем стоять, лежать, ходить, — это в воспитании религиозные основы. Крыша, потолок, то, что утверждено на основании и прикрывает от невзгод, — это руководство поведения, основанное на религиозных основах. Стены — это знания: математические, физические, естественно-истори-

ческие, исторические и др. Хорошо, когда дом, хотя и маленький, стоит на твердых основаниях и прикрыт сверху и окружен хотя низкими, но доходящими до потолка стенами. И так же хорошо, когда в воспитании даны ясные религиозные основы и твердое, вытекающее из религиозных основ, руководство поведения и хотя и небольшие знания, но знания, со всех сторон уясняющие явления мира.

В этом идеал.

11. Знания должны быть сообщаемы равномерно из всех областей познания.

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 отдельным радиусам, определяющим сферу, составляли гармоничное целое.

12. Распределение предметов преподавания по степени их важности.

Что касается дальнейших предметов знания, то думаю, что порядок их преподавания выяс-



няется 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, верований, 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 — изучение 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.

13. Чтобы воспитать детей, надо, прежде всего, воспитать самого себя.

Воспитание представляется сложным 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.

14. Воспитать детей возможно только личным примером.

Воспитание есть воздействие на сердце тех, кого мы воспитываем. Воздействовать же на сердце можно только гипнотизацией, которой так подлежат дети, — гипнотизацией, заразительностью примера. Ребенок увидит, что я раздражаюсь и оскорбляю людей, что я заставляю других делать то, что сам могу сделать, что я потворствую своей жадности, похотям, что я избе-

гаю труда для других и ищу только удовольствия, что я горжусь и тщеславлюсь своим положением, говорю про других злое, говорю за глаза не то, что говорю в глаза, притворяюсь, что верю тому, во что не верю, и тысячи, тысячи таких поступков или поступков обратных: кротости, смирения, трудолюбия, самопожертвования, воздержания, правдивости,— и заражается тем или другим во сто раз сильнее, чем самыми красноречивыми и разумными поучениями. И потому все или 0,999 воспитания сводится к примеру, к исправлению и совершенствованию своей жизни...

Я думаю, что не только трудно, но невозможно хорошо воспитывать детей, если сам дурен, и что воспитание детей есть только самосовершенствование.

15. Правдивость есть главное условие воспитания.

Не говори воспитываемому и в особенности не выдавай за священную, непререкаемую истину того, во что ты или совсем не веришь или в чем хотя сомневаешься. Поступать так—великое преступление.

16. Необходимость трудового воспитания.

Привычка праздной жизни для человека хуже всех бедствий в жизни. Поэтому в высшей степени важно, чтобы дети приучались еще с юных лет работать.

17. Современное воспитание стирает индивидуальность.

Человек всякий живет только затем, чтобы проявить свою индивидуальность. Воспитание (современное) стирает ее.

18. Воспитание должно иметь идеалом совершенного человека.

Для того, чтобы воспитать человека, годного для будущего, стоящего впереди настоящего поколения, надо воспитывать его, имея в виду идеально совершенного человека. Только тогда воспитанник будет достойным человеком того поколения, в котором ему придется жить.

## ИСТОЧНИКИ.

--Цитаты из Л. Н. Толстого взяты, главным образом, из его педагогических статей и писем, напечатанных в „Полном собрании сочинений Л. Н. Толстого“, под редакцией П. И. Бирюкова, изд. Сытина, М., 1913. Это издание далее сокращенно называется „Соч.“. В тех случаях, когда мысли Толстого заимствованы не из этого издания, а из других источников, делаются соответствующие указания. После названия статей указываются годы их написания.

### *Отдел I.*

1. „Воспитание и образование“, 1862. Соч. IV, 86.
2. „Воспитание и образование“, 1862. Соч. IV, 88.
3. „Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?“ 1862. Соч. IV, 165, 166.
4. „Воспитание и образование“, 1862. Соч. IV, 87.
5. „Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы“, 1862. Соч. IV, 173.
6. „О народном образовании“, 1862. Соч. IV, 21.
7. „О народном образовании“, 1862. Соч. IV, 21 — 22.
8. „О народном образовании“, 1862. Соч. IV, 20 — 21.
9. „О народном образовании“, 1862. Соч. IV, 20.
10. „О народном образовании“, 1862. Соч. IV, 18 — 19.
11. а) „Воспитание и образование“, 1862. Соч. IV, 88 — 89.  
б) „Воспитание и образование“, 1862. Соч. IV, 97.  
в) „Воспитание и образование“, 1862. Соч. IV, 98.  
г) „Воспитание и образование“, 1862. Соч. IV, 101.
12. „О народном образовании“, 1862. Соч. IV, 25—27.
13. „О народном образовании“, 1875. Соч. IV, 303.
14. „О методах обучения грамоте“, 1862. Соч. IV, 39.
15. „О свободном возникновении и развитии школ в народе“, „Педагог. сочинения“, изд. Тихомирова, М., 1914, стр. 545.
16. „О народном образовании“, 1875. Соч. IV, 300.
17. „О народном образовании“, 1862. Соч. IV, 22—23.

18. „Общие замеч. для учителя“, 1872. Соч. IV, 264.
19. „О народном образовании“, 1875. Соч. IV, 303.
20. „Общие замечания для учителя“, 1872. Соч. IV, 263—264.
21. „О народном образовании“, 1875. Соч. IV, 304.
22. „Яснополянская школа“, 1862. Соч. IV, 173.
23. „Яснополянская школа“, 1862. Соч. IV, 216—217.
24. „Яснополянская школа“, 1862. Соч. IV, 217.
25. „Общие замечания для учителя“, 1872. Соч. IV, 260, 262—263.
26. „О методах обучения грамоте“, 1862. Соч. IV, 46, 51.
27. „Яснополянская школа“, 1862. Соч. IV, 195.
28. „Яснополянская школа“, 1862. Соч. IV, 192.
29. „Яснополянская школа“, 1862. Соч. IV, 252.
30. „О народном образовании“, 1862. Соч. IV, 23.
31. „Общие замечания для учителя“, 1872. Соч. IV, 262.
32. „Яснополянская школа“, 1862. Соч. IV, 213—214.
33. „Яснополянская школа“, 1862. Соч. IV, 217—218.
34. „Для учителя“ 1842. „Педагогические сочинения“, изд. Тихомирова, 1913, стр. 395—396.
35. „Яснополянская школа“, 1862. Соч. IV, 206—207.
36. „Общие замечания для учителя“, 1872. Соч. IV, 260.
37. „Кому у кого учиться писать“, 1862. Соч. IV, 166—167.
38. „Яснополянская школа“, 1862. Соч. IV, 208—209.
39. „Об общественной деятельности на поприще народного образования“, „Педагогические сочинения“, изд. Тихомирова, М., 1913, стр. 482.
40. „Общие замечания для учителя“, 1872. Соч. IV, 261.
41. „Общие замечания для учителя“, 1872. Соч. IV, 260.
- 42-43. „Общие замечания для учителя“, 1872. Соч. IV, 260-261.
44. „Яснополянская школа“, 1862. Соч. IV, 231, 240.
45. „Яснополянская школа“, 1862. Соч. IV, 258—259.

## Отдел II.

1. „Яснополянская школа“, 1862. „Соч.“, IV, 168.
2. „Яснополянская школа“, 1862. „Соч.“, IV, 169 — 170.
3. „Яснополянская школа“, 1862. „Соч.“, IV, 170.
4. „Яснополянская школа“, 1862. „Соч.“, IV, 170—171.
5. „Яснополянская школа“, 1862. „Соч.“, IV, 171.
6. „Яснополянская школа“, 1862. „Соч.“, IV, 172.
7. „Яснополянская школа“, 1862. „Соч.“, IV, 172.
8. „Яснополянская школа“, 1862. „Соч.“, IV, 173—174.
9. „Яснополянская школа“, 1862. „Соч.“, IV, 175—177.
10. „Яснополянская школа“, 1862. „Соч.“, IV, 178—179, 181
11. „Кому у кого учиться писать“, 1862. „Соч.“, IV, 146—152

12. „Яснополянская школа“, 1862. „Соч.“, IV, 181—186.
13. „О народном образовании“, 1875. „Соч.“, IV, 304—305.

### *Отдел III.*

1. Из письма 1 мая 1909 г. „Соч.“, IV, 353.
2. Из письма 1 мая 1909 г. „Соч.“, IV, 353—354.
3. Из письма 5 мая 1901 г. „Соч.“, IV, 341.
4. Из письма 1902 г. Л. Н. Толстой: „Избранные мысли о воспитании и образовании“, 1909, изд. Горбунова-Посадова, стр. 62.
5. „Путь жизни“, 1910. „Пед. соч.“, изд. Тихомирова, стр. 637—638.
6. Из письма 1 мая 1909 г. „Соч.“, IV, 354—355.
7. Из письма 5 мая 1901 г. „Соч.“, IV, 341.
8. Из письма 10 декабря 1903 г. „Соч.“, IV, 326—327.
9. Из письма 20 июня 1900 г. „Соч.“, IV, 331—332.
10. Из письма 6 июня 1908.
11. Из письма 1 мая 1909 г. „Соч.“, IV, 355.
12. Из письма 1 мая 1909 г. „Соч.“, IV, 359.
13. Из письма 15 декабря 1895 г. „Соч.“, IV, 334.
14. Из письма 1902 г. „Соч.“, IV, 335, 336.
15. „Круг чтения“. 1905 г. „Педаг. соч.“, изд. Тихомирова, стр. 621.
16. „На каждый день“, 1910, г., 9 октября.
17. „Дневник“, 14 июля 1891 г. „Соч.“, IV, 337.
18. „Круг чтения“, вторая редакция, 1908. Изд. Сытина, 1911, т. I, стр. 31.

## ОГЛАВЛЕНИЕ.

	<i>Стр.</i>
От редакторов . . . . .	5
Предисловие. А. Пинкевич . . . . .	7
Педагогическая деятельность Л. Н. Толстого. Н. Н. Гусев. . . . .	14
Педагогические высказывания Л. Н. Толстого. Собрал Н. Н. Гусев. . . . .	31

### *Отдел I. Педагогические взгляды Л. Н. Толстого в первый период его творческой деятельности.*

1. Воспитание и образование. Различие этих понятий (33). 2. Права насильственного воспитания не существует (33). 3. Человек рождается совершенным; воспитание портит, а не исправляет людей (34). 4. Насилие в деле воспитания и образования есть следствие деспотизма и приводит к отрицательным результатам (35). 5. Причины употребления насилия в деле воспитания и образования (36). 6. Насильственная школа устраняется „не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить“. (Механизация обучения) (36). 7. Насильственная школа оказывает притупляющее действие на учащихся (37). 8. Насильственная школа не отвечает на вопросы жизни (38). 9. Насильственная школа отрывает учащихся от жизни и тем мешает их развитию (38). 10. Насильственная школа порождает в учащихся отвращение к образованию и приучает к лицемерию и обману (40). 11. Недостатки университетского образования: а) в университете нет свободы образования; б) догмат мнимой непогрешимости профессоров; в) чтение лекций профессорами без права студентов задавать вопро-

сы и оппонировать не имеет никакого смысла; г) университеты устраивались для целей правительства и высшего общества (40). 12. Всякое серьезное образование приобретается только из жизни, а не из школы (42). 13. Прогресс педагогики состоит в меньшей принудительности и большей облегченности учения (46). 14. „Народная школа должна отвечать на потребности народа“ (46). 15. Народу должна быть предоставлена свобода в устройстве школ (46). 16. Программа народных школ должна определяться требованиями народа (46). 17. В основу изучения школьного дела должно лечь изучение потребностей учащихся (47). 18. Любовь учителя к своему делу—необходимое условие успешности обучения (47). 19. Способ преподавания тем лучше, чем менее в нем элемента принуждения (48). 20. Учитель должен брать на себя трудность обучения (49). 21. Границы свободы в школе определяются учителем (49). 22. Дети в школе охотно подчиняются разумным ограничениям их свободы (50). 23. „Веселый дух“ школы есть необходимое условие успешности учения (50). 24. Учитель должен руководить школьным оживлением (51). 25. Общие условия успешности учения (52). 26. Одного метода для всех учеников, исключаящего все остальные, не может быть (54). 27. Школа должна соотносываться с индивидуальностью каждого ученика (55). 28. Только тот метод преподавания верен, которым довольны ученики (56). 29. Школа должна быть творческой (56). 30. Школа должна быть педагогической лабораторией (56). 31. Догматическое сообщение результатов научных изысканий без раскрытия процесса достижения знаний вредно действует на умственное развитие учащихся (57). 32. Ответание уроков и экзамены суть остатки средневековой школы (57). 33. Приемы общего рассказа учеников при отсутствии одиночного спрашивания (59). 34. Приемы изучения букв (59). 35. Преподавание установленной грамматики есть „большое историческое недоразумение“ (60). 36. Рациональные приемы обучения языку (61). 37. Приемы писания сочинений (61). 38. Темами школьных сочинений должны быть не отвлеченные описания, а рассказы событий, взятых из жизни (62). 39. Наблюдение над отношением детей к преподаванию математики (64). 40. Рациональные приемы обучения арифметике (64). 41. Рациональные приемы обучения естественным наукам (65). 42. Рациональные приемы обучения космографии (65). 43. Рациональные приемы обучения истории и географии (65). 44. Для преподавания истории необходимо развитие в детях исторического интереса. Преподавание истории должно начинать с настоящего исторического момента (66). 45. Рациональные приемы обучения пению (67).



## Отдел II. Практика яснополянской школы.

1. Начало учебного дня (68). 2. Уроков на дом не задавалось и выговоров за опоздание не делалось (69). 3. Начало занятий (69). 4. Ученики свободно размещались в классе (70). 5. Не было определенной программы занятий (71). 6. Свобода обучения (71). 7. По мере хода школьных занятий ученики чувствовали необходимость порядка в обучении (71). 8. Школа не вмешивалась в столкновения детей между собою (72). 9. Отказ от наказаний (72). 10. Вечерние уроки (76). 11. Опыт детского творчества (писание сочинения) (79). 12. Отношения между учителем и учениками вне школы (84). 13. Свобода обучения имела школе наилучшие последствия как для учеников, так и для учителей (85).

## Отдел III. Педагогические взгляды Л. Н. Толстого в последний период его жизни и творчества

1. Разделение между воспитанием и образованием искусственно (90). 2. Образование должно быть свободно (90). 3. Благотворные последствия свободы обучения (91). 4. Вред насильственного и преждевременного обучения (91). 5. Недопустимость насилия и наказаний в воспитании (92). 6. При свободе образования должно быть разумное основание для выбора наиболее нужных знаний. Таким основанием является религия (93). 7. Сущность религиозного воспитания (94). 8. Вред насильственного религиозного воспитания (95). 9. Вред школьного „закона божия“ (95). 10. Отношение сообщаемых знаний к религиозной основе воспитания и образования (96). 11. Знания должны быть сообщаемы равномерно из всех областей познания (97). 12. Распределение предметов преподавания по степени их важности (97). 13. Чтобы воспитывать детей, надо прежде всего воспитать самого себя (98). 14. Воспитать детей возможно только личным примером (99). 15. Правдивость есть главное условие воспитания (100). 16. Необходимость трудового воспитания (100). 17. Современное воспитание стирает индивидуальность (100). 18. Воспитание должно иметь идеалом совершенного человека (100).

Источники (101).