

Лев Николаевич

Толстой

О народном образовании

Государственное издательство

«Художественная литература»

Москва – 1936

Электронное издание осуществлено компаниями ABBYY и WEXLER в рамках краудсорсингового проекта «Весь Толстой в один клик»

Организаторы проекта:

Государственный музей Л. Н. Толстого

Музей–усадьба «Ясная Поляна»

Компания ABBYY

Подготовлено на основе электронной копии 8–го тома Полного собрания сочинений Л. Н. Толстого, предоставленной Российской государственной библиотекой

Предисловие и редакционные пояснения к 8–му тому Полного собрания сочинений Л. Н. Толстого можно прочитать в настоящем издании

Электронное издание 90–томного собрания сочинений Л. Н. Толстого доступно на портале www.tolstoy.ru

Если Вы нашли ошибку, пожалуйста, напишите нам report@tolstoy.ru

Предисловие к электронному изданию

Настоящее издание представляет собой электронную версию 90-томного собрания сочинений Льва Николаевича Толстого, вышедшего в свет в 1928–1958 гг. Это уникальное академическое издание, самое полное собрание наследия Л. Н. Толстого, давно стало библиографической редкостью. В 2006 году музей-усадьба «Ясная Поляна» в сотрудничестве с Российской государственной библиотекой и при поддержке фонда Э. Меллона и координации Британского совета осуществили сканирование всех 90 томов издания. Однако для того чтобы пользоваться всеми преимуществами электронной версии (чтение на современных устройствах, возможность работы с текстом), предстояло еще распознать более 46 000 страниц. Для этого Государственный музей Л. Н. Толстого, музей-усадьба «Ясная Поляна» вместе с партнером – компанией ABBYY, открыли проект «Весь Толстой в один клик». На сайте readingtolstoy.ru к проекту присоединились более трех тысяч волонтеров, которые с помощью программы ABBYY FineReader распознавали текст и исправляли ошибки. Буквально за десять дней прошел первый этап сверки, еще за два месяца – второй. После третьего этапа корректуры тома и отдельные произведения публикуются в электронном виде на сайте tolstoy.ru.

В издании сохраняется орфография и пунктуация печатной версии 90-томного собрания сочинений Л. Н. Толстого.

Руководитель проекта «Весь Толстой в один клик»

Фекла Толстая

Перепечатка разрешается безвозмездно.

–

Reproduction libre pour tous les pays

Л. Н. ТОЛСТОЙ

1860 г.

С фотографии J. G eruzet Bruxelles

О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ.

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

Германия, родоначальница школы, почти 200-летней борьбой не успела еще покорить противодействия народа школе. Несмотря ни на назначения заслуженных солдат инвалидов в учителя Фридрихами, несмотря на строгость закона, 200 лет существовавшего, несмотря на приготовление учителей самого нового фасона в семинариях, несмотря на всё чувство покорности закону Немца, – принудительность школы еще до сей поры всю силу тяготее над народом; немецкие правительства не решаются уничтожить закон обязательности школ. Германия может гордиться только образованием народа по статистическим сведениям, народ же попрежнему, большею частью, выносит из школы только отвращение к школе. Франция, несмотря на переходы образования из рук короля к директории и из рук директории в руки духовенства, так же мало успела в деле народного образования, как и Германия и еще меньше, говорят историки образования, судящие по официальным отчетам. Во Франции серьезные государственные мужи предлагают еще теперь, как единственное средство победить противодействие народа, – введение закона принуждения. В свободной Англии, где не могло и не может быть мысли введения такого закона – о чем многие однако соболезнуют – не правительство, а общество всеми возможными средствами боролось и борется по сие время с еще сильнее, чем где-нибудь, выражающимся противодействием народа школам. Школы вводятся там отчасти правительством, отчасти частными обществами. Громадное распространение и деятельность этих религиозно-филантропически-образовательных обществ в Англии лучше всего доказывают ту силу отпора, которую встречает там образывающая часть народа. Даже новое государство, Северо-Американские Штаты, не обошло этой трудности и сделало образование полупринудительным. Что и говорить о нашем отечестве, где народ еще большею частью озлоблен против мысли о школе, где образованнейшие люди мечтают о введении немецкого закона школьного принуждения, и где все школы, даже для высшего

сословия, существуют только под условием приманки чина и вытекающих из него выгод. До сих пор детей везде почти силою заставляют идти в школу, а родителей, строгостью закона или хитростью – предоставлением выгод, заставляют посылать своих детей в школу; а народ сам собой везде учится и считает образование благом.

Чтожь это такое? Потребность образования лежит в каждом человеке; народ любит и ищет образования, как любит и ищет воздуха для дыхания. Правительство и общество сгорают желанием образовать народ, и, несмотря на всё насилие, хитрости и упорство правительств и обществ, народ постоянно заявляет свое недовольство предлагаемым ему образованием и, шаг за шагом, сдается только силе.

Как при каждом столкновении, так и при этом, нужно было решить вопрос: что более законно, – противодействие или самое действие; нужно ли сломить противодействие или изменить действие?

До сих пор, сколько можно было видеть из истории, вопрос был решен в пользу правительства и образовывающего общества. Противодействие признавалось незаконным, в нем виделось начало зла, присущее человечеству, и, не отступая от своего образа действия, то есть не отступая от той формы и от того содержания образования, которым владело общество, оно употребляло силу и хитрость для уничтожения противодействия народа. Народ медленно и неохотно до сих пор покорялся этому действию.

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

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

Всегда и во все века человечество пыталось дать и давало более или менее удовлетворительные ответы на эти вопросы, и в наше время ответ этот еще более необходим, чем когда-нибудь. Китайскому мандарину, не выезжавшему из Пекина, можно заставлять заучивать изречения Конфуция и палками вбивать в детей эти изречения. Можно было это делать и в средние века, но где же взять в наше время ту силу веры в несомненность своего знания, которая бы могла нам дать право насильно образовывать народ? Возьмите какую угодно средневековую школу, до или после Лютера, возьмите всю ученую литературу средних веков, – какая сила веры и твердого, несомненного знания того, что истинно и что ложно, видна в этих людях! Им легко было знать, что греческий язык –единственное, необходимое условие образования, потому что на этом языке был Аристотель, в истине положений которого никто не усомнился несколько веков после. Как было монахам не требовать изучения священного писания, стоявшего на незыблемых основаниях. Хорошо было Лютеру требовать непременно изучения еврейского языка, когда он твердо знал, что на этом языке сам Бог открыл истину людям. Понятно, что, когда критический смысл человечества еще не пробуждался, школа должна была быть догматическая; что естественно было ученикам заучивать наизусть

истины, открытые Богом и Аристотелем, и поэтические красоты Вергилия и Цицерона. Ни истины, более истинной, ни красоты, более красивой, никто несколько веков после не мог себе представить. Но какое положение школы нашего времени, оставшейся на тех же догматических принципах, когда, рядом с классом заучивания истины о бессмертии души, ученику стараются дать уразуметь, что нервы, общие человеку и лягушке, суть то, что называли прежде душою; когда после истории Иисуса Навина, переданной ему без объяснений, он узнает, что солнце никогда не ходило вокруг земли; когда после объяснения красот Вергилия он находит красоты Александра Дюма, проданные ему за пять сантимов, гораздо большими; когда единственная вера учителя состоит в том, что ничего нет истинного, что всё, что существует, то разумно, что прогресс есть добро, а отсталость – зло; когда никто не знает, в чем состоит эта всеобщая вера прогресса?

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

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

Образование, имеющее свою основу религию, то есть Божественное

откровение, в истине и законности которого никто не может сомневаться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие в этом, но только в этом случае, законно. Так до сих пор и делают миссионеры в Африке и Китае. Так поступают до сих пор в школах всего мира относительно преподавания религий: католической, протестантской, еврейской, магометанской и т. д. Но в наше время, когда образование религиозное составляет только малую часть образования, вопрос о том, какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом, остается нерешенным с религиозной точки зрения.

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

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

Все педагогически-философские теории имеют целью и задачей образование добродетельных людей. Понятие же добродетели остается или всё то же, или бесконечно развивается, и, несмотря на все теории, упадок и процветание добродетели не зависят от образования. Добродетельный Китаец, добродетельный Грек, Римлянин и Француз нашего времени или одинаково добродетельны, или все одинаково далеки от добродетели. Философские теории педагогики разрешают вопрос о том, как воспитать наилучшего человека по известной теории этики, выработанной в то или другое время и признающей несомненной. Платон не сомневается в истинах своей этики и на основании ее строит свое воспитание, а на воспитании – свое государство. Шлеермахер говорит, что этика еще наука незаконченная, и потому воспитание и образование должны иметь целью готовить таких людей, которые бы способны были вступить в те условия, которые они находят в жизни, и вместе с тем способны были бы с силою работать над представляющимися усовершенствованиями. Образование вообще, говорит Шлеермахер, имеет целью передать готового члена государству, церкви, общественной жизни и знанию. Только одна этика, хотя незаконченная наука, дает ответ на то, каким членом этих 4-х элементов жизни должен быть воспитанный человек. Как Платон, так и все педагоги-философы задачу и цель образования ищут в этике, одни – признавая ее известною, другие – признавая ее вечным вырабатывающимся сознанием человечества; но на вопрос: чему и как должно учить народ, ни одна теория не дает положительного ответа. Один говорит одно, другой – другое, и чем дальше, тем разноречивее становятся их положения. Являются одновременно различные теории, противоположные одна другой. Богословское направление борется с схоластическим, схоластическое с классическим, классическое с реальным, и в настоящее время все эти направления существуют, не побояв одно другого, и никто не знает, что ложь, что правда. Являются тысячи различных, самых странных, ни

на чем не основанных теорий, как Руссо, Песталоцци, Фрёбель и т. д., являются все существующие школы рядом – реальные, классические и богословские учреждения. Все недовольны тем, что существует, и не знают, что новое именно нужно и возможно.

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

Опыт существовавших и существующих школ?.. Но как же может этот опыт доказать нам справедливость существующего метода принудительного образования? Мы не можем знать, нет ли другого, более законного метода, так как школы до сей поры не были еще свободны. Правда, мы видим на высшей ступени образования (университеты, публичные лекции), что образование стремится сделаться всё более и более свободным. Но это только предположение. Может быть, образование на низших ступенях должно всегда оставаться принудительным, и опыт доказал нам, что такие школы хороши? Посмотрим же на эти школы, не справляясь с статистическими таблицами образования в Германии, а постараемся узнать школы и их влияние на народ в действительности. Мне действительность показала следующее. Отец посылает дочь или сына в школу против своего желания, кляня учреждение, лишаящее его работы сына, и считая дни до того времени, как сын сделается *schulfrei* (одно это выражение доказывает, как смотрит народ на школы). Ребенок идет в школу с убеждением, что единственно известная ему власть отца не одобряет власти правительства, которой он покоряется, поступая в школу. – Известия, которые он получает от старших товарищей, бывших уже в этом заведении, не должны прибавить ему охоты к поступлению. Школы представляются ему учреждением для мучения детей, – учреждением, в котором лишают их главного удовольствия и потребности детского возраста – свободного движения, где *Gehorsam* (послушание) и *Ruhe* (спокойствие) – главные условия, где даже для того, чтобы пойти «на час», ему нужно особое позволение, где каждый проступок наказывается линейкой, той же палкой, хотя в официальном мире значит уничтожение телесного наказания линейкой, или продолжением для ребенка жесточайшего положения – учения. Школа справедливо представляется ребенку учреждением, где его учат тому, чего никто не

понимает, где его – большую частью – заставляют говорить не на своем родном *patois*, *Mundart*,² а на чужом языке, где учитель большую 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 заставлял их учить столь трудные вещи. В таком заведении они обязаны пробыть лет шесть и часов по шести каждый день. Каковы должны быть результаты, мы видим по тому, какие они есть, опять судя не по отчетам, а по действительным фактам. В Германии 9/10 школьного народного населения выносят из школы механическое умение читать и писать и столь сильное отвращение к испытанным ими путям науки, что они впоследствии уже не берут книги в руки. Пусть те, которые несогласны со мной, укажут мне на книги, читаемые народом; даже баденский Гебель, даже календари и народные газеты читаются, как редкие исключения. Неопровержимым доказательством того, что в народе нет образования, служит то, что нет народной литературы и, главное, что десятое поколение нужно посылать так же насильно в школу, как и первое. Мало того, что такая школа порождает отвращение к образованию, она приучает в эти шесть лет к лицемерию и обману, вытекающим из противуестественного положения, в которое поставлены ученики, и к тому положению путаницы и сбивчивости понятий, которое называется грамотностью. В моих путешествиях по Франции, Германии и Швейцарии для узнавания сведений школьников, их воззрения на школу и их морального развития, я в первоначальных школах и бывшим школьникам вне школ предлагал следующие вопросы: какой главный город в Пруссии или Баварии? сколько было сыновей у Иакова и историю Иосифа? – В школе еще иногда отвечали мне тирады наизусть из книги, но окончившие курс – никогда. Не наизусть почти никогда я не мог добиться ответа. В математике я не находил общего правила – иногда хорошо, иногда очень дурно. Потом я задавал сочинение на вопрос, что делали школьники в предыдущее воскресенье, и всегда, без исключения, девочки и мальчики писали одно, что они в воскресенье пользовались всеми возможными случаями, чтобы молиться Богу, но не играли. Это – как образец нравственного влияния школы. На вопрос у взрослых мужчин и женщин, почему они не учатся после школы, не почитают того или другого, все отвечали, что они уже совершили обряд конфирмации, выдержали карантин школы и получили диплом на известную степень образования – грамотности.

Кроме того одуряющего влияния школы, для которого немцы придумали такое верное название «*verdummen*»,³ состоящего собственно в продолжительном искажении умственных способностей, есть другое, еще более вредное влияние, состоящее в том, что ребенок в продолжение ежедневных долгих часов занятий, одуряемый школьной жизнью, оторван на всё это, самое драгоценное по возрасту время от тех необходимых условий развития, которые поставила для него сама природа. Весьма обыкновенно слышать и читать мнение, что домашние условия, грубость родителей, полевые работы, деревенские игры и т. п., суть главные помехи школьному образованию. Может быть, они точно мешают тому школьному образованию, которое разумеют педагоги, но пора убедиться, что все эти условия суть главные основания всякого образования, что не только они не враги и не помехи школе, но первые и главные деятели ее. Ребенок, никогда не мог бы выучиться ни различию линий, составляющих различие букв, ни числам, ни способности выражать свои

мысли, ежели бы не эти домашние условия. Отчего бы, кажется, эта грубая домашняя жизнь могла научить ребенка столь трудным вещам, и вдруг эта самая домашняя жизнь не только становится несостоятельной для обучения ребенка таким легким вещам, как чтение, писание и т. д., а даже становится вредной для этого обучения? Лучшим доказательством служит сравнение крестьянского, никогда не учившегося мальчика с барским мальчиком, учившимся у гувернера с пяти лет. Преимущество ума и знаний всегда на стороне первого. Мало того, интерес знать, что бы то ни было, и вопросы, на которые имеет задачей отвечать школа, поражаются только этими домашними условиями. А всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью. Но школа не только не возбуждает вопросов, она даже не отвечает на те, которые возбуждены жизнью. Она постоянно отвечает на одни и те же вопросы, несколько веков тому назад поставленные человечеством, а не детским возрастом, до которых еще нет дела ребенку. Это вопросы о том, как сотворен мир? кто был первый человек? что было тому 2000 лет назад? какая земля Азия? какую имеет форму земля? каким образом помножить сотни на тысячи и 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. Школа же учреждается так потому, что цель правительственной школы, учрежденной свыше, заключается большей частью не в том, чтобы образовывать народ, а чтобы образовывать его по нашей методе – чтобы, главное, была школа и было много школ. Нет учителей? – Сделать учителей. – И всё-таки недостает учителей! – Сделать так, чтобы один учитель мог учить 500 детей, *mécaniser l'instruction*,⁴ ланкастерскую методу, *pupilteachers*.⁵ Поэтому школы, устроенные свыше и насильственно, не пастырь для стада, а стадо для пастыря. Школа учреждается не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить. Учителю неудобны говор, движение, веселость детей, составляющие для них необходимое условие учения, и в школах, строящихся как тюремные заведения, запрещены вопросы, разговоры и движения. – Вместо того, чтобы убедиться, что для того, чтобы действовать успешно на какой-нибудь предмет, нужно изучить его (а в воспитании этот предмет есть свободный ребенок), они хотят учить так, как умеют, как вздумалось, и при неуспехе хотят переменить не образ учения, а самую природу ребенка. Из этого понятия вытекали и теперь вытекают (Песталоцци) такие системы, которыми бы можно было *mécaniser l'instruction* – то вечное стремление педагогики устроить дело так, чтобы, какой бы ни был учитель и ученик, метод бы был один и тот же. – Стоит взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улице, или в школе, – то вы видите жизнерадостное, любознательное существо, с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучения, как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком, – то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке, – существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. Стоит взглянуть на эти два состояния, чтобы решить, которое из двух более выгодно для развития ребенка. То странное психологическое состояние, которое я назову школьным состоянием души, которое мы все, к несчастью, так хорошо знаем, состоит в том, что все высшие способности –

воображение, творчество, соображение, уступают место каким-то другим, полуживотным способностям – произносить звуки независимо от воображения, считать числа сряду: 1, 2, 3, 4, 5, воспринимать слова, не допуская воображению подставлять под них какие-нибудь образы; одним словом, способность подавлять в себе все высшие способности для развития только тех, которые совпадают с школьным состоянием – страх, напряжение памяти и внимание. Всякий школьник до тех пор составляет диспарат в школе, пока он не попал в колею этого полуживотного состояния. Как скоро ребенок дошел до этого положения, утратил всю независимость и самостоятельность, как только проявляются в нем различные симптомы болезни – лицемерие, бесцельная ложь, тупик и т. п., так он уже не составляет диспарат в школе, он попал в колею, и учитель начинает быть им доволен. Тогда тоже являются те неслучайные, но постоянно повторяющиеся явления, что самый глупый ребенок делается лучшим учеником и самый умный – худшим учеником. Кажется, этот факт довольно знаменателен для того, чтобы подумать о нем и постараться объяснить его. Мне кажется, что один такой факт служит явным доказательством ложности основания принудительной школы. Мало того, кроме этого отрицательного вреда, состоящего в удалении детей от бессознательного образования, получаемого дома, на работе, на улице, школы эти вредны физически – для тела, столь нераздельного с душою в первом возрасте; вред этот особенно важен в отношении однообразия школьного воспитания, ежели бы даже оно было хорошо. Для земледельца ничем невозможно заменить тех условий работы, жизни в поле, разговоров старших и т. п., которые окружают его; точно тоже для ремесленника, вообще для городского жителя. Не случайно, а целесообразно окружила природа земледельца земледельческими условиями, горожанина – городскими. Эти условия в высшей степени поучительны, и только в них может образоваться тот и другой; школа же первым условием своего образования кладет отчуждение от этих условий. Мало этого для школы, мало того, что она по шести часов в день отрывает в лучшие года детей от жизни, она трехлетних детей хочет оторвать от влияния матери. Изобретены заведения (Kleinkinderbewahranstalt, infantschools, salles d'asile),⁷ о которых нам придется говорить еще подробнее. Недостаёт только изобретения паровой машины, которая бы заменила мать-кормилицу. Все согласны, что школы несовершенны (я с своей стороны убежден, что они вредны). Все согласны, что нужно много и много улучшений. Все согласны, что улучшения эти должны основываться на большем удобстве для учеников. Все согласны, что узнать эти удобства можно только изучив потребности школьного возраста вообще и потребности каждого сословия в особенности. Что же делается для этого трудного и сложного изучения? В продолжение нескольких веков каждая школа учреждается на образец другой, учрежденной на образец прежде бывшей, и в каждой из этих школ неизменно условием поставлена дисциплина, воспрещающая детям говорить, спрашивать, выбирать тот или другой предмет учения, – одним словом, приняты все меры для лишения учителя возможности делать выводы о потребностях учеников. Принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса. А между тем, как подумаешь о том, сколько веков прошло в 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.

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.

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

Обложка первой книжки журнала „Ясная поляна“.

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

запретить образованию двигаться вперед другими путями, – запретить машины, пути сообщения и книгопечатание.

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

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

В третьих, на исторический довод, что школы существовали и потому хороши, отвечу также историческим доводом. 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 катихизиса, священной и всеобщей истории, четырех правил арифметики, французской орфографии и счетоводства. Каким образом счетоводство может составить предмет преподавания, я никак не мог понять, и ни один учитель не мог объяснить мне. Единственное объяснение, которое я сделал себе, рассмотрев, как ведутся книги учениками, окончившими этот курс, – есть то, что они не знают и трех правил арифметики, а выучили наизусть операции с цифрами и потому, также наизусть, должны выучить *tenue des livres*.⁸ (Кажется, нечего доказывать, что *tenue des livres*, *Buchhaltung*⁹ преподающееся в Германии и в Англии, есть наука, требующая четыре часа объяснения для всякого ученика, знающего четыре правила арифметики.) Ни один мальчик в этих школах не умел решить, 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 Кесарем. То же самое в географии и священной истории. То же самое в орфографии и чтении. Женский пол, больше чем на половину, не умеет читать иначе, как по выученным книгам. Шесть лет школы не дают возможности написать слова без ошибки. Я знаю, что приводимые мною факты так невероятны, что многие усомнятся; но я мог бы написать целые книги о том невежестве, которое видал в школах Франции, Швейцарии и Германии. Впрочем, кому это дело близко к сердцу, пусть тот так же, как я, не по отчетам публичных экзаменов, постарается изучить школы, а по продолжительным посещениям и беседами 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 1000, и только 200 мужчин, посещают эти школы. Преподавание то же самое: механическое чтение, которого достигают в год и более, счетоводство без знания арифметики, духовные поучения и т. п. Видел я после светской школы

ежедневные поучения в церквах, видел salles d'asile, в которых четырехлетние дети по свистку, как солдаты, делают эволюции вокруг лавок, по команде поднимают и складывают руки и дрожащими и странными голосами поют хвалебные гимны Богу и своим благодетелям, и убедился, что учебные заведения города Марсели чрезвычайно плохи. Ежели бы кто-нибудь, каким-нибудь чудом видел все эти заведения, не видав народа на улицах, в мастерских, в кафе, в домашней жизни, то какое бы мнение он себе составил о народе, воспитываемом таким образом? Он, верно, подумал бы, что это народ невежественный, грубый, лицемерный, исполненный предрассудков и почти дикий. Но стоит войти в сношение, поговорить с кем-нибудь из простолюдинов, чтобы убедиться, что, напротив, французский народ почти такой, каким он сам себя считает: понятливый, умный, общежительный, вольнодумный и действительно цивилизованный. Посмотрите городского работника лет тридцати, – он уже напишет письмо не с такими ошибками, как в школе, иногда совершенно правильное; он имеет понятие о политике, следовательно о новейшей истории и географии; он знает уже несколько истории из романов; он имеет несколько сведений из естественных наук. Он очень часто рисует и прилагает математические формулы к своему ремеслу. Где же он приобрел всё это?

Я невольно нашел этот ответ в Марсели, начав после школ бродить по улицам, гингетам, cafes chantants, музеумам, мастерским, пристаням и книжным лавкам. Тот самый мальчик, который отвечал мне, что Генрих IV убит Юлием Кесарем, знал очень хорошо историю «Четырех Мускетеров» и «Монте-Кристо». В Марсели я нашел 28 дешевых изданий, от пяти до десяти сантимов, иллюстрированных. На 250.000 жителей их расходится до 30.000 – следовательно, если положить, что 10 человек читают и слушают один номер, то все их читают. Кроме того, – музей, публичные библиотеки, театры. Кафе, два большие cafes chantants, в которые, за потребление 50 сантимов, имеет право войти всякий и в которых перебивает ежедневно до 25.000 человек, не считая маленьких кафе, вмещающих столько же, – в каждом из этих кафе даются комедийки, сцены, декламируются стихи. Вот уже, по самому бедному расчету, пятая часть населения, которая изустно поучается ежедневно, как поучались Греки и Римляне в своих амфитеатрах. Хорошо или дурно это образование? это другое дело; но вот оно – бессознательное образование, во сколько раз сильнее принудительного, – вот она, бессознательная школа, подкопавшаяся под принудительную школу и сделавшая содержание ее почти ничем. Осталась только одна деспотическая форма почти без содержания. Я говорю: почти – исключая одно механическое умение складывать буквы и выводить слова, единственное знание, приобретаемое пяти или шестилетним учением. Притом надо заметить, что это самое механическое искусство читать и писать часто в гораздо кратчайший срок приобретается вне школы, что весьма часто из школы не выносятся даже и это умение и часто теряется, не находя приложения в жизни, и что там, где существует обязательный закон посещения школы, учить писать, читать и считать второе поколение нет никакой надобности, ибо мать и отец, казалось бы, были в состоянии сделать это дома и гораздо легче, чем в школе. То самое, 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 в больших городах, народ образован, там, где жизнь не поучительна, как

в деревнях, народ не образован, несмотря на то, что школы совершенно одинаковы, как тут, так и там. Знания, приобретаемые в городах, как будто остаются, знания, приобретаемые в деревнях, теряются. Направление и дух образования народа, как в городах, так и в деревнях, совершенно независим и большей частью противоположен тому духу, который желают влить в народные школы. Образование идет своим независимым от школ путем.

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

Последний и самый, по моему мнению, важный довод состоит, наконец, в том, что хорошо Немцам, на основании двухсотлетнего существования школы, исторически защищать ее; но на каком основании нам защищать народную школу, которой у нас нет? Какое мы имеем историческое право говорить, что наши школы должны быть такие же, какие европейские школы? Мы не имеем еще истории народного образования. Вникнув же во всеобщую историю народного образования, мы не только убедимся в том, что нам невозможно устроить на немецкой образец семинарии для учителей, переделать немецкую звуковую методику, английские *infantschools*, французские лицеи и школы специальностей и этими средствами догнать Европу, но мы убедимся, что мы, Русские, живем в исключительно счастливых условиях относительно народного образования, что наша школа не должна выходить, как в средневековой Европе, из условий гражданственности, не должна служить известным правительственным или религиозным целям, не должна вырабатываться во мраке отсутствия контроля над ней общественного мнения и отсутствия

высшей степени жизненного образования, не должна с новым трудом и болями проходить и выбиваться из того cercle vicieux,¹¹ который столько времени проходили европейские школы, – cercle vicieux, состоящий в том, что школа должна была двигать бессознательное образование, а бессознательное образование двигать школу. Европейские народы победили эту трудность, но в борьбе не могли не утратить многого. Будем же благодарны за труд, которым мы призваны пользоваться, и по тому самому не будем забывать, что мы призваны совершить новый труд на этом поприще. На основании того, что прожито человечеством, и того, что деятельность наша еще не начиналась, мы можем внести большее сознание в наш труд и потому обязаны это сделать. Для того чтобы заимствовать приемы европейских школ, мы обязаны отличать то, что в них основано на вечных законах разума, и то, что родилось только вследствие исторических условий. Общего разумного закона, критериума, оправдывающего насилие, употребляемое школами против народа – нет, и потому всякое подражание европейской школе в отношении принудительности школы будет шаг не вперед, но назад для нашего народа, будет изменой своему призванию. Понятно, почему во Франции сложилась дисциплинированная школа с преобладанием точных наук – математики, геометрии и рисования, почему в Германии сложилась степенная воспитательная школа с преобладанием пения и анализа; понятно, почему в Англии развилось это бесчисленное количество обществ, учреждающих филантропические школы для пролетариата с их строго-нравственным и вместе практическим направлением; но какая должна сложиться школа в России, – нам неизвестно и всегда будет неизвестно, ежели мы не оставим ее выработываться свободно и своевременно, то есть сообразно той исторической эпохе, в которой она должна развиваться, сообразно своей истории и еще более всеобщей истории. Ежели мы убедимся, что народное образование в Европе идет ложным путем, то, не делая ничего для нашего народного образования, мы сделаем больше, чем ежели бы мы силой внесли вдруг в него всё то, что каждому из нас кажется хорошим.

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

Что же нам, Русским, делать в настоящую минуту? Сговориться ли всем

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

Мы избрали этот последний путь в нашей педагогической деятельности.

Основанием нашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания – педагогики, но что первое основание ее еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно.

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

поколение есть большею частью противодействие развитию нового сознания, не выработанного еще нашим поколением, а вырабатывающегося в молодом поколении, – есть препятствие, а не пособие образованию.

Мы убеждены, что образование есть история и потому не имеет конечной цели. Образование в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, по нашему убеждению, есть та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования. Мать учит ребенка своего говорить только для того, чтобы понимать друг друга, мать инстинктом пытается спуститься до его взгляда на вещи, до его языка, но закон движения вперед образования не позволяет ей спуститься до него, а его заставляет подняться до ее знания. То же отношение существует между писателем и читателем, то же между школой и учеником, то же между правительством и обществами и народом. Деятельность образующего, как и образывающегося, имеет одну и ту же цель. Задача науки образования есть только изучение условий совпадения этих двух стремлений к одной общей цели, указание на те условия, которые препятствуют этому совпадению. – Наука образования становится для нас вследствие того, с одной стороны, более легкой, не представляя более вопросов: какая есть конечная цель образования, к чему мы должны готовить молодое поколение? и т. д.; с другой стороны неизмеримо труднейшей. – Нам необходимо изучать все те условия, которые способствовали совпадению стремлений образующего и образывающегося; нам нужно определить, что такое есть та свобода, отсутствие которой препятствует совпадению обоих стремлений и которая одна служит для нас критерием всей науки образования; нам нужно, шаг за шагом, из бесчисленного количества фактов подвигаться к разрешению вопросов науки образования.

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

НЕОПУБЛИКОВАННОЕ, НЕОТДЕЛАННОЕ И НЕОКОНЧЕННОЕ.

ВАРИАНТЫ СТАТЬИ «О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ».

Оставляя в стороне мелкие разночтения, встречающиеся в рукописном тексте статьи «О народном образовании» и в других педагогических статьях Толстого, мы вносим в настоящее издание только важнейшие варианты. Отдельные места, не вошедшие в журнальный текст и несомненно исключенные из печати в силу цензурных условий того времени, мы вносим непосредственно в текст издания, с соответствующей оговоркой в комментариях. В тех же случаях, когда мы не вполне уверены в том, что данное место исключено по требованиям цензуры, мы печатаем его в отделе вариантов, обозначая его звездочкой.

Условные сокращения означают: ркп. – рукопись, «Я. п.» – «Ясная поляна».

Стр. 4, строка 5 св.

После слов: стремится к образованию в ркп. следует: Не только нельзя найти человека, который бы не признавал образования благом, но каждый, начиная с грудного ребенка, сам не зная того, делает все, что может, для приобретения знаний. Мне кажется, излишне будете доказывать несомненную для всех истину, что потребность образования и приобретения знаний всегда была и будет одна из главных потребностей человека. Никто не станет отрицать также, что во всех правительствах и обществах с тех пор, как существуют правительства и общества – заметна в более образованном классе народа потребность передачи своих знаний менее образованному классу народа, <уравнения его посредством образования>.

Стр. 4, строка 13 св.

После слов: остаются безуспешными. в ркп.: Вот это-то явление непонятно, и его-то я попытаюсь разъяснить себе.

Я не говорю о жизненных бессознательных средствах образования: они разнообразны, как сама жизнь. Путешествия и потому пути сообщения, торговля и даже война суть орудия образования. Я говорю только о сознательных средствах, которые употребляют правительства и общества, о школах.

Стр. 4, строка 13 сн.

После слов: до нашего времени, в ркп. следует: <Противодвижения этого, которые так часто сваливают на духовенство, лежат в самом народе, что лучше всего может доказать нам Протестантская Германия, родоначальница школ нашего времени своим знаменитым законом школьного принуждения.>

Стр. 5, строка 10 сн.

После слов: Правительство и общество в ркп.: по весьма понятной и законной причине

Стр. 5, строка 6 сн.

После слов: сдается только силе. в ркп.: <Несправедливо было бы сказать, что явление это осталось незамеченным. Правительства замѣтили это противодѣйствіе и на этомъ основаніи употребляютъ силу и хитрость, чтобы сломить его.>

Стр. 7, строка 12 св.

После слов: всеобщая вера прогресса? в ркп. следует: когда лучшіе мыслители нашего вѣка начинаютъ доказывать, что прогрессъ есть одно изъ самыхъ печальныхъ заблужденій человѣчества.

Стр. 7, строка 14 сн.

После слов: и в которые все-таки в ркп. следует: <выучиваютъ догматы прежде бывшіе истинными, но въ которые никто больше не вѣритъ.> Над зачеркнутымъ авторомъ вписано: насильно посылать своихъ дѣтей въ школу

Стр. 7, строка 6 сн.

После слов: еще более необходимымъ. в ркп.: <Итакъ нѣтъ критериума, нѣтъ мѣрила того, чему и какъ нужно учить народъ; нѣтъ возможности объяснить ни одной программы какой бы то ни было школы ничѣмъ другимъ, какъ только тѣмъ, что намъ кажется, что такъ, а не иначе надо учить, что такъ было прежде насъ, что другому мы не умѣемъ учить, а что было и есть то разумно. Со всѣмъ этимъ легко бы было согласиться, ежели бы школа была свободна и не употреблялось бы насиліе. Но при настоящемъ положеніи дѣлъ, когда родители только угрозой наказанія посылаютъ дѣтей своихъ въ школу, когда дѣти со слезами идутъ и съ радостью убѣгаютъ изъ школы, я не могу удовлетвориться историческимъ афоризмомъ: «что было – то разумно», и требую или вѣры въ себя, или сомнѣнія въ себѣ и отреченія отъ насильственного образа дѣйствія. Вѣры нѣтъ и потому нѣтъ законности для насилія, и нужно признать справедливость противодѣйствія народа и измѣнить всѣ приемы въ школѣ, перестать стучать головой въ стѣну и попытаться найти выходъ въ дверь.

Но прежде чѣмъ говорить о томъ, какой можетъ быть выходъ изъ этаго положенія, я считаю нужнымъ отвѣтить на то возраженіе, которое естественно представляется противъ меня.>

Но можетъ быть опытъ отвѣтить намъ на тщетные вопросы наши: хороши ли существующія школы?

Стр. 8, строка 20 сн.

После слов: магометанской и т. д. в ркп. следует: Весьма понятно, что встрѣчаемое противодѣйствіе народа въ воспріятіи несомнѣнныхъ историческихъ истинъ, вошедшихъ въ плоть и кровь народа, должно быть

побѣждаемо всѣми силами, находящимися во власти народа. <Но я говорю о той части образования, основы которой лежат не въ религіи, а въ Философіи и Исторіи, т. е. въ свѣтскомъ образованіи.>

Стр. 8, строка 13 сн.

После слов: Кем, как и когда выражены эти основания? в ркп. следует: <Въ новой Исторіи со времени реформаціи, со времени писемъ Лютера, образование начинаетъ искать своихъ основъ не въ одномъ откровеніи, а въ мысли и философіи. Отъ Лютера и до Песталоцци, 12 цѣлый рядъ педагоговъ и философовъ: Коменіусъ, Вольфъ, Баконъ, Руссо и т. д. идутъ по этой дорогѣ.>

Стр. 9, строка 9 сн.

После слов: не знает, что ложь, что правда. в ркп.: Психологія приходитъ на помощь педагогики: она разлагаетъ душу человѣка на составныя ея части, какъ Физіологія – тѣло на кровь и мускулы; и на основаніи этого подраздѣленія предписываетъ столько-то заучиванія наизусть для развитія памяти, столько-то математики для развитія Логики, столько-то поэзіи для развитія чувства и т. д., какъ будто память, логика и чувство суть столь же раздѣльныя части, какъ кровь и кости. <Исторія въ духѣ консерватизма предписываетъ свои законы, основываясь на томъ, что результаты существовавшихъ школъ извѣстны и потому хороши, что школы эти вошли въ организмъ государства и составляютъ нераздѣльную часть его. Многіе Англичане весьма серьезно говорятъ, защищая свои университеты, что хотя порядокъ университетовъ и уродливъ, но самая уродливость полезна, представляя поле для борьбы молодому человѣку, что характеръ закаляется въ этой борьбѣ и т. д.

Объ этомъ вопросѣ намъ впрочемъ придется поговорить еще подробнѣе.>

Стр. 9, строка 4 сн.

После слов: именно нужно, и возможно. в ркп.: <На чемъ же основана эта вѣра въ себя, доходящая до насилія правительствъ въ борьбѣ съ народомъ, не хотящимъ воспринимать образованія?

Я разумѣю свѣтское образованіе; ибо, какъ уже сказано, религіозное образованіе имѣетъ свои непоколебимыя основы. Просмотрите всю исторію педагогики и васъ поразитъ отсутствіе логичности, связи и единства между дѣйствіями всѣхъ людей, подвизающихся на этомъ поприщѣ; и вы откажетесь отыскивать критериумъ прошедшей дѣятельности образованія въ философіи и педагогикѣ. Но просмотрите исторію образованія, какъ отдѣла государственной жизни, и вамъ станетъ ясно развитіе образовательныхъ учрежденій изъ историческаго закона разумности всего существовавшаго. Понятно, что допустить этотъ законъ мы можемъ только, какъ оправданіе прошедшаго, но не какъ руководство для будущаго.

Сознаніе историческаго закона не даетъ намъ еще права употреблять насиліе противъ народа, противодѣйствующаго нашему образованію. Намъ нужно сѣискать тотъ критериумъ, который бы давалъ намъ на это право, или отказаться отъ него, отказаться отъ несомнѣнности знанія того образованія и въ той формѣ, въ которой Исторія научила насъ передавать его народу. Нѣтъ другаго выхода. –

Доказывать здѣсь отсутствіе критериума въ исторіи философии и педагогики – я считаю неудобнымъ и излишнимъ, не предполагая того, что кто-нибудь думалъ знать этотъ критериумъ. Для этого онъ бы былъ долженъ въ наше время знать наилучшую философскую теорію. Для меня его нѣтъ.¹³

а) Исторія образованія Бернарда, Ромера, Кернера, Шмита, Кене [?]

Стр. 10. строка 13 св.

После слов: бывшихъ опытов. – в ркп.: Найти привести и указать движеніе этой мысли во всей исторіи и педагогіи, есть задача цѣлаго большаго труда; я же здѣсь ограничусь указаніемъ на фактъ, могущій быть повѣреннымъ каждымъ – что каждый шагъ педагогики вперёдъ состоялъ только въ томъ,

Стр. 10 строка 19 св.

После слов: стесняетъ свободу. в ркп.: <Критериума всё-таки нѣтъ; и мало того, что его нѣтъ, чѣмъ дальше подвигается Исторія, тѣмъ менѣе чувствуется возможность этаго критериума.>

Стр 10, строка 7 сн.

Передъ словами: Отецъ посылаетъ в ркп : <Какъ сказано выше, исторія безсознательнаго образованія и свободный опытъ покажутъ то, что нужно для содѣйствія безсознательному образованію, но существующія школы должны остаться, какъ историческая часть его, потерявъ только свой характеръ принудительности. – Пусть только въ тѣхъ же округахъ, въ тѣхъ же условіяхъ, останутся школы, школьные учителя, бібліотеки, съ той только разницей, что на стѣнѣ каждой школы будетъ прибито объявленіе: каждый имѣетъ право входить, выходить, спрашивать и говорить, что ему угодно, безъ различія пола и возраста. – Результаты въ дѣйствительности не будутъ менѣе тѣхъ, на которые разчитываетъ правительство при заведеніи своихъ школъ – Можетъ быть по отчетамъ будетъ значиться менѣе грамотныхъ. Дѣти земледѣльцевъ, которые нужны въ работѣ, не будутъ ходить въ школы и вмѣсто грамоты, которую они забыли, выучутся кормить скотину, сѣять, сажать и т. п.

Бойкія натуры, неспособныя къ преждевременной наукѣ, выучутся ловить птицъ, управлять лодкой, драться. – вмѣсто обмана и лицемѣрія, которымъ бы они выучились въ школѣ. Тѣ, который выучутся, выучутся такъ, что ихъ дѣтей не нужно будетъ насильно посылать въ школу. – Результаты для правительства будутъ въ сущности тѣ же самыя.

Но результаты для самага народа, для образованія и для прогресса науки, будутъ огромные. – Постараемся изложить, въ чемъ будутъ состоять эти результаты, отрицательные и положительные.

Отрицательные: а) Уничтоженіе отвращенія и презрѣнія къ образованію низшихъ работающихъ сословій.

б) Незахватываніе въ область школы той силы и того времени, которые должны быть употреблены на другую дѣятельность, необходимую для развитія челоуѣка.

с) Убѣжденіе въ вѣрности принятаго пути образованія.

д) Въ правдѣ, а не въ одномъ имени образованія. –

Положительные: а) Въ безостановочномъ прогрессѣ школы.

б) Въ отысканіи новыхъ путей образованія.

с) Въ децентрализаціи образовательныхъ учрежденій.

д) Въ перенесеніи образованія изъ школы въ семейство. –

Прежде всего нужно объяснить хорошенько, что я разумѣю подѣ принудительнымъ образованіемъ. Не одинъ только Schulzwang – принужденіе родителей подѣ страхомъ штрафа посылать дѣтей въ школу, но и самое принужденіе дѣтей учиться противъ воли тому и тогда, что находитъ нужнымъ учитель родителя. – Уничтожить то и другое принужденіе будетъ составлять цѣль новаго устройства учебныхъ заведеній. Пора намъ перестать изучать народъ по министерскимъ свѣденіямъ, и вообще Государственнымъ отчетамъ, а попырбовать получить понятіе о немъ изъ дѣйствительнаго изученія.–>

Стр. 10, строка 3 сн.

После слов: смотрит народ на школы). в ркп.: какъ на необходимое зло, не приносящее никакой пользы).

Стр. 11, строка 10 сн.

Вместо: даже баденскій Гебель, кончая: редкие исключения. в ркп: даже Гебель, даже календари читаются только какъ исключеніе. Что касается до чтенія газетъ, болѣе распространеннаго, то въ этомъ отношеніи я буду одного мнѣнія съ консерваторами, находящими такое чтеніе вреднымъ по недостаточности образованія и по ненародному характеру газетъ.

Стр. 12, строка 19 св.

После слов: известную степень образования – грамотности. в ркп.: <Опять здесь встрѣчаемся мы съ этимъ страшнымъ понятіемъ

грамотности, уже не съ точки зрѣнія правительствъ, но съ точки зрѣнія народа. – Въ понятіи народа грамотность есть искусство читать и писать, въ необходимость котораго онъ вѣритъ на слово, хотя и не знаетъ почему, приобретаемое шестилетнимъ тяжелымъ трудомъ после котораго уже учиться нечему, ежели не хочешь выйти изъ своего сословія. – Ежели уже одну грамоту нужно учить шесть лѣтъ, то сколько же времени надо употребить на высшую науку, – думаетъ рабочій человѣкъ. – Онъ даже и этаго не думаетъ, ибо въ его глазахъ грамотность есть альфа и омега всей науки. Благодаря ложному, принудительному устройству школъ на первой и самой необходимой ступени образованія, являются ложные и вредные понятія о томъ, что науке можетъ быть конецъ. – Споръ о пользѣ или вредѣ грамотности для народа существуетъ не у однихъ насъ, Русскихъ, но и во всехъ другихъ обществахъ, гдѣ это несчастное понятіе грамотности получило право гражданства. – Одни говорятъ, что для народа вредно имѣть возможность читать книги, журналы, которые спекуляція или политическіе партіи кладутъ ему подъ руку, другіе говорятъ, что образованіе никогда не можетъ быть вредно. – Какъ всегда бываетъ въ спорахъ, и тѣ, и другіе совершенно правы. Споръ только въ неясномъ постановленіи вопроса. Одни нападаютъ на грамотность, какъ на отдельно и насильственно привитую способность читать, безъ всякихъ другихъ знаній (что до сихъ поръ дѣлаютъ школы, ибо всё выученное наизусть забывается, остается одна механическая способность читать и писать), и совершенно правы; другіе защищаютъ ее, подразумевая подъ ней первую степень образованія, и тоже совершенно правы, исключая въ пониманіи грамотности. – Ежели вопросъ поставленъ такъ: полезно ли для народа первоначальное образованіе? – то никто не отвѣтитъ отрицательно. – Ежели спросятъ полезно ли выучить народъ только писать и читать, то всякій здравомыслящій человекъ ответитъ: не знаю, такъ же какъ не знаю, полезно ли или нѣтъ было бы выучить людей играть на фортепьянахъ. – Вглядевшись же въ результаты грамотности въ томъ видѣ, въ которомъ она преподается въ существующихъ школахъ, я думаю, что большая часть людей рѣшатъ вопросъ отрицательно, принявъ во вниманіе продолжительное принужденіе, несоразмѣрное развитіе памяти, ложное понятіе о законченности науки, получаемое въ школѣ, отвращеніе къ образованію, ложное самолюбіе, и средства къ несоразмѣрному чтенію, которые даются школьникамъ. – Я въ своей школѣ продолжительнымъ и постояннымъ опытомъ убѣдился, что всѣ ученики, изъ различныхъ принудительныхъ заведеній поступавшіе ко мнѣ, не только отставали отъ другихъ, но оказывались совершенно безнадежны къ дальнѣйшимъ успѣхамъ, и такъ что чѣмъ дольше въ принудительной школѣ, тѣмъ меньше возможно было для нихъ свободное образованіе.>

Стр. 13, строка 15 сн.

После слов: не помешать учителям. в ркп.: <Разъ навсегда замѣчу здѣсь, что выводы, которые можно сдѣлать изъ различія существующей школы и той, которая должна быть, и что я упоминаю только о самыхъ кричащихъ несообразностяхъ.> – При <прежнемъ> порядкѣ школы, устроенной свыше и противъ воли народа,¹⁴ не пастырь для стада, а

стадо для пастыря –

Стр. 14, строка 2 св.

После слов: вопросы, разговоры и движения. в ркп.: и учитель доволен, ему удобно. – <Знаю я, что вы скажете: сотня учеников, бѣгающих, говорящих и спрашивающих, учитель потеряет голову. Пускай теряет голову, ежели не умѣет разобрать въ этой шумящей толпѣ тѣхъ вопросовъ, на которые всѣ требуютъ отвѣта, ежели не сумѣет заставить ихъ всѣхъ замереть, слушая свой рассказъ; и не сумѣет изъ всѣхъ этихъ вопросовъ вывести общіе данные и изучать ихъ однихъ другими, не сумѣет дать характеръ этимъ вопросамъ и направить ихъ.

Лучше ихъ оставить однихъ въ такомъ случаѣ. Не будетъ пользы, но навѣрно ужъ не будетъ вреда. Кромѣ того, я знаю свой опытъ, который доказываетъ противное, т. е. возможность свободного общенія съ большимъ числомъ учениковъ.¹⁵

Источникъ зла одинъ: люди хотятъ воспитывать и не умѣютъ. И вмѣсто того, чтобы учиться, чтобы повѣрить, какое трудное это дѣло, вместо того>

Стр. 14, строка 10 св.

После слов: метод бы был один и тот же. – в ркп.: Возвращаюсь къ прежнему: въ школѣ ребенокъ не приобретаетъ ни новыхъ вопросовъ, ни отвѣтовъ на эти вопросы. – Вопросы, представляющіеся ему суть: отчего срубили дубовую рощу, а выросла осиновая? отчего червякъ поѣлъ капусту? отчего овесъ плохо родился? сколько будетъ стоить 20 бабокъ, коли шестеро по три копейки? какая разница между царемъ и становымъ приставомъ? – Въ жизни онъ незамѣтно получаетъ болѣе или менѣе справедливые отвѣты на такіе вопросы и вновь бесчисленное множество другихъ вопросовъ, школа же возбуждаетъ только одинъ: зачѣмъ меня здѣсь мучать? Отвѣты же, которые она даетъ, всѣ несоотвѣтственны его развитію. Ему нѣтъ дѣла до ариѳметическихъ дѣйствій съ отвлеченными числами, нѣтъ дѣла до исторіи и географіи азіатскихъ народовъ, нѣтъ дѣла до того, что будетъ послѣ смерти, потому что онъ не вѣритъ еще въ смерть. – И вмѣсто этой-то живой и соотвѣтствующей средѣ школы лучшую часть времени ребенокъ проводитъ въ мертвящей принудительной школѣ.

Стр. 15, строка 6 св.

После слов: основания принудительной школы. в ркп. следует: <Другой важный психологическій фактъ, который стоитъ изслѣдовать, есть тупикъ. Вы спрашиваете ребенка, который умѣетъ уже читать, что выйдетъ изъ в– а онъ молчитъ, потомъ говоритъ: дю, потомъ плачетъ, и чѣмъ больше вы будете требовать отъ него, тѣмъ меньше вамъ есть надежды получить отъ него тотъ отвѣтъ, который онъ знаетъ. – Я

объясняю этот факт только тѣмъ, что ребенокъ, дошедшій въ школѣ до того полуживотнаго состоянія, которое требовалось отъ него, и состоящаго въ томъ, чтобы подавлять въ себѣ всякую способность свободнаго соображенія, не можетъ уже вызвать его, подѣ влияніемъ условій школы и впечатлѣнія школьнаго учителя. Я въ своемъ личномъ опытѣ постоянно встрѣчался съ такими тупиками во всѣхъ ученикахъ, поступившихъ ко мнѣ изъ принудительныхъ школъ. Каждый мой вопросъ, требовавшій соображенія, порождалъ тупикъ. Во мнѣ онъ видѣлъ того же школьнаго учителя, какъ своего прежняго, искалъ отвѣтовъ только въ области своего прежняго школьнаго полуживотнаго состоянія. Какъ только кто нибудь другой или я же спрашивалъ его не въ школѣ, а на улицѣ, онъ отвѣчалъ очень хорошо. → Тупикъ есть лучшее доказательство живучести человѣческаго духа, какъ онъ не даетъ себя испортить. Школьное состояніе состоитъ именно въ томъ, что душа сжимается, прячется и оставляетъ на порчу училищу только внѣшнія способности, такъ что положительный вредъ, который приноситъ школа, еще не такъ великъ, какъ можно бы ожидать.

Стр. 16, строка 18 св.

Против слов: Существующие школы, скажут мне, в автографе на полях л. 27 вписано: Историческіе доводы.

Стр. 18, строка 7 св.

После слов: французской орфографіи и счетоводства. – в ркп.: <Счетоводство есть неудачная дань, отданная времени.>

Стр. 18, строка 17 св.

После слов: четыре правила арифметики.) в ркп.: и не лишеннаго посредствомъ школы своихъ умственныхъ способностей. <Итакъ эти результаты и еще поразительнѣйшіе въ неумѣніи рѣшить самой простой задачи сложенія и вычитанія я нашолъ по математикѣ у старшихъ учениковъ въ всѣхъ 8 школахъ, въ которыхъ я былъ въ Марсели.>

Стр. 19, строка 1 св.

Вместо: достигают в год и более, в ркп.: достигаютъ въ три или четыре мѣсяца, тогда какъ доказано, что двѣ недѣли достаточно для обученія чтенію и писанію;

Стр. 19, строка 10 сн.

Вместо: «Четырех Мускетеров» и «Монте-Кристо». в ркп.: Четырехъ Мускетеровъ и <въ настоящее время дождь въ> Монте-Кристо <до того мѣста, какъ онъ приплылъ на островъ.>

Стр. 19, строка 5 сн.

Вместо слов: Кроме того музеи, публичные библиотеки, театры, в ркп.: <Вотъ она, безсознательная школа, вотъ оно влияніе посильнѣе

школьного, которое подкопалось под принудительную школу и сдѣлало содержание ея мифическимъ. Одна деспотическая форма осталась. Развѣ это все?>

Стр. 19, строка 4 св.

После: театры. Кафе, в ркп: бесѣды съ приѣзжими,

Стр. 20, строка 19 св.

После слов: легче, чем в школе. в ркп.: Я не говорю здѣсь уже о положительномъ вредѣ, который приноситъ такая отставшая отъ общаго уровня образованія школа, намѣреваясь посвятить этому важному предмету отдѣльную статью.

Стр. 21, строка 10 сн.

Вместо: Вникнув же – кончая: не только убедимся – в ркп.: Ежели же мы имѣемъ исторію народнаго образованія, то, конечно, эту исторію намъ надо искать не въ школахъ, а въ жизненномъ безсознательномъ образованіи; надо искать въ только зарождающейся Culturgeschichte¹⁶ русскаго народа, какъ такъ называемаго низшаго, такъ и высшаго класса и преимущественно въ общей исторіи образованія. На основаніи этихъ–то данныхъ мы не только убѣдимся

Стр. 22, строка 6 сн.

Вместо: Ежели мы убедимся, кончая: не дѣлая ничего – в ркп.: Характеръ нашей эпохи (сдѣлалось уже пошлостью) есть скептицизмъ вообще и въ особенности скептицизмъ [относительно] того, что нужно народу, отсутствіе критериума для образованія. Этому то условію мы и должны оставаться вѣрны прежде всего. И не дѣлая ничего

Стр. 23, строка 20 сн.

После слов: в жизненных орудиях образования. – в ркп.: <Но, можетъ быть, все это такъ кажется только въ мірѣ отвлеченія, въ дѣйствительности же школы полезны и соотвѣтственны тѣмъ обществамъ, гдѣ они существуютъ. Посмотримъ на нихъ внимательнѣе, и мы убѣдимся, что они вредны.>¹⁷

Стр. 23, строка 5 сн.

Вместо: но что мы чувствуем – кончая: Сознаем, наконец, тот закон, – в ркп: Перестать биться головой въ стѣну, а попытаться найти выходъ въ дверь. Не обвинять въ невѣжествѣ народъ, не хотящій нашего образованія, и не навязывать ему противъ воли. А себя обвинять въ невѣжествѣ и гордости. Не обманывать себя въ томъ, что мы знаемъ что–нибудь полезное, и что мы можемъ предусмотрѣть все, что нужно для образованія. Не смотрѣть на противодѣйствіе народа нашему образованію, какъ на враждебный элементъ педагогики, а напротивъ

какъ на лучшаго цѣнителя¹⁸ и повѣрителя нашей дѣятельности. –
Сознать тотъ законъ,

Стр. 24, строка 18 св.

Вместо: Мы не только не признаем – кончая: а не пособие образованию. – в ркп.: Мы не признаемъ этой цѣли, не признаемъ этики, т. е. сознанія дурнаго и хорошаго какъ науки, къ достиженію положеній которой можно бы и должно бы было сознательно дѣйствовать на молодое поколѣніе. Мы убѣждены, что этика, выраженіе сознанія человѣчества, независимо отъ воли человѣка лежитъ во всемъ человѣчествѣ и развивается безсознательно вмѣстѣ съ исторіей, что молодому поколѣнію также невозможно привить образованіемъ наше сознаніе, какъ невозможно лишить его этаго нашего сознанія и той ступени высшаго сознанія, на которую возведетъ его шагъ исторіи. Ибо тѣ основанія этики, которыя мы будемъ признавать за приобрѣтенія науки, суть неизмѣнныя условія жизни человѣчества, которыя лежатъ въ совокупности жизни молодаго поколѣнія, сколько и въ нашемъ. Убѣжденіе наше въ знаніи тѣхъ законовъ этики, на основаніи ихъ дѣятельности на молодое поколѣніе, есть большею частью противодѣйствіе новымъ началамъ этики, не выработаннымъ¹⁹ еще нашимъ поколѣніемъ, а выработаннымъ молодымъ поколѣніемъ – есть тормазъ, не пособие образования.

Стр. 25, строка 12 св.

После слов: Деятельность образовывающаго в ркп.: Приведенные неумолимымъ ходомъ логики къ нашему убѣжденію, что единственный критеріумъ образованія есть свобода его, мы далеки отъ мысли, чтобы журнальной статейкой можно было разрѣшать вѣковые вопросы человѣчества, чтобы на основаніи нашихъ выводовъ можно было тотчасъ строить и перестраивать что-нибудь. – Признавая свободу единственнымъ мѣриломъ законности школы, мы знаемъ, что это громкое слово, для однихъ звучащее невозможностью, для другихъ избитой пошлостью, мало объясняетъ еще и кажется неприложимымъ. Мы знаемъ, что всѣ существующія школы, существующія на основаніяхъ, противныхъ свободѣ, произошли не случайно, но исторически, что образовывающій всегда имѣетъ болѣе власти, чѣмъ обр[азовывающій]ся, и потому незамѣтно для себя могъ насиловать об[разовывающа]гося. Мы знаемъ, что перес[т]роить все по нашей теоріи было бы точно такой же ошибкой, какъ и та, противъ которой мы возстаемъ. – Но мы знаемъ тоже, что въ наше время пора перестать строить философскія теоріи образованія, основанныя на нашихъ личныхъ воззрѣніяхъ, принимаемыхъ нами за истину, пора перестать заставлять народъ образовываться такъ, какъ мы хотимъ, и видѣть образованіе только въ одной школѣ. Пора видѣть въ образованіи только отвѣчаніе на вопросы, лежащіе въ народѣ, и въ выборѣ образованія руководствоваться однимъ – волею народа.

1) Чѣмъ свободнѣе отношенія об[разовывающа]го къ образовывающемуся,

тѣмъ труднѣе учителю, тѣмъ легче ученику и наоборотъ.

2) Чѣмъ менѣе принудительно образованіе, тѣмъ оно дѣйствительнѣе. Чѣмъ свободнѣе школа, тѣмъ она лучше.

3) Педагогъ не долженъ быть энциклопедистъ для того, чтобы отвѣчать на всѣ тѣ требованія, которыя онъ найдетъ въ учащемся поколѣніи. Всякая односторонность будетъ гармонично ложиться въ душу учащагося, ежели только онъ не будетъ насилуемъ и будетъ имѣть возможность отказаться отъ того отдѣла знаній, который по инстинкту негодится ему.

4) Изученіе науки образованія есть только изученіе всѣхъ тѣхъ безсознательныхъ путей, посредствомъ которыхъ народъ двигается впередъ, изученіе зараждающейся науки – *Culturgeschichte*.

5) Метода для ученія и для приготовления учителей – нѣтъ и не можетъ быть; единственныя основанія для педагогики могутъ быть найдены лишь въ изученіи жизненнаго и вообще свободного образованія и въ постоянныхъ опытахъ. –

6) Образованіе и воспитаніе есть одна и та же дѣятельность болѣе образованнаго на менѣе образованнаго съ цѣлью равенства. Вся разница между воспитаніемъ и образованіемъ лежитъ лишь въ большемъ или меньшемъ интересѣ образовывающаго передать свои знанія образовываемому и при большемъ перевѣсѣ знаній одного передъ другимъ. Семейство, общество, правительство воспитываютъ, человѣчество образовываетъ. Воспитаніе есть принудительное образованіе, собственно образованіе свободно. Воспитаніе есть дѣло семьи, образованіе дѣло общества. –

Прилагать эти законы къ жизни, насколько достанетъ нашихъ силъ, насколько обширенъ кругъ нашей дѣятельности и насколько мы съумѣемъ быть вѣрными имъ – есть задача нашей педагогической дѣятельности.

–

Комментарии Н. М. Мендельсона²⁰

О НАРОДНОМЪ ОБРАЗОВАНИИ.

Статья «О народном образовании» впервые появилась в январской книжке «Ясной поляны», имеющей цензурную помету от 18 января 1862 г. Напечатанная на первом месте, открывающая журнал, она носит программный характер, и в этом смысле название передовой статьи, данное ей Толстым в одном незаконченном наброске, который печатается в этом томе, очень для нее характерно. Она напечатана анонимно, но уже для первых читателей несомненно была ее принадлежность лицу, стоящему во главе журнала. Впоследствии статья «О народном образовании» включалась во все собрания сочинений Толстого и в сборники его педагогических статей.

Статья «О народном образовании» была задумана Толстым еще во время его пребывания за границей, на юге Франции, в Гиерах, куда он приехал вместе с тяжело больным братом Николаем, вскоре умершим там на его руках 20 сентября 1860 года. Эта смерть глубоко поразила Толстого, но он не поддался овладевшему им чувству уныния и скоро нашел себе выход в усиленной умственной деятельности, смысл которой он сам выразил в своем Дневнике, в записи от 28 октября: «Одно средство жить – работать». К этому средству Толстой и прибег: с одной стороны он снова обратился к «Казакам», задуманным им еще в 1852 году, а с другой – он взялся за первую педагогическую статью для предполагаемого журнала.

Первоначальная редакция статьи «О народном образовании» не дошла до нас, но сохранилась копия, в которой между прочим говорится: «Недавно я ездил в Марсель для изучения средств образования, которые имеют жители этого города». Марсель упоминается также и в Дневнике Толстого от 25 октября: «Marseille – школы не в школах, а в журналах и кафе». Благодаря этим упоминаниям можно довольно точно определить начало работы Толстого над своей статьей и отнести ее к поздней осени 1860 года. Однако Толстой не закончил этой работы, когда в середине декабря того же года он уехал из Гиер в Италию. Текст копии, сделанной переписчиком, обрывается на словах: «как поучались греки и римляне в своих амфитеатрах» (см. стр. 20).

Продолжение и окончание статьи писаны самим Толстым значительно позже, год спустя после начала его работы, когда он занялся в Ясной поляне обработкой своей статьи для печати. Эту работу можно с полной определенностью отнести к ноябрю–декабрю 1861 года, основываясь на собственных словах Толстого, который при отделке своей статьи зачеркнул в копии начала приведенного выше абзаца: «Недавно я ездил в Марсель» и первое слово заменил словами: «Год тому назад» (см. стр. 18), которые и вошли в печатный текст журнала.

При обработке своей статьи «О народном образовании», Толстой, повидимому, использовал также и некоторые из своих ранних педагогических опытов, носивших программно–теоретический характер. Это прежде всего «Педагогические заметки и матерьялы», с авторской датировкой 5 марта 1860 г., т. е. писанные за четыре месяца до отъезда за границу и содержащие в себе рассуждения и выводы Толстого, основанные на его работе в Яснополянской школе. Второй отрывок педагогического характера, который мы озаглавили: «О задачах педагогики», писан уже после отъезда за границу, так как в этом

отрывке встречается имя Рилия, о сочинениях которого Толстой неоднократно упоминает в записях Дневника в Киссингене в августе 1860 г. В третьем отрывке под заглавием «Вступление» есть также упоминание о каком-то немце, разговор с которым послужил для Толстого толчком для замысла большой педагогической работы. По связи с многочисленными дневниковыми записями о встречах с немцами-педагогами отрывок этот нельзя датировать ранее, чем второй половиной августа 1860 г. Наконец, в эту же группу незаконченных педагогических отрывков, писанных за границей, надо отнести и проспект журнала под заглавием «Сельской учитель». Все эти четыре опуса самым тесным образом, вплоть до тождественности выражений, связаны со статьей «О народном образовании».

Ко времени возвращения из-за границы какие-то, не названные Толстым, педагогические сочинения были им закончены. В Дневнике под 18 апреля 1861 г. читаем: «Думаю переделать педагогические сочинения, разделив на asile, 21 школу частную и жизнь». 22 При всей краткости этой записи, к тому же не вполне прочтенной, несомненна ее связь с теми местами статьи «О народном образовании», где автор и теоретически, и на основе сделанных в Марсели наблюдений проводит разницу между тем образованием, которое сознательно навязывают народу, и тем, которое народ бессознательно сам почерпает из жизни. Быть может, во время намеченной «переделки» и произошло окончательное оформление статьи «О народном образовании», а эта «переделка» продолжалась до самого появления статьи в печати.

Рукопись статьи «О народном образовании», хранящаяся в АТБ (Папка XVI) и не имеющая никакого заглавия, заключает в себе почти полный текст этой статьи и состоит из 45 листов писчей бумаги разного качества и формата, писанных разными лицами. При ближайшем рассмотрении обнаруживается довольно сложный состав этой рукописи и выясняется история ее писания.

Толстой, как это указано выше, начал работать над задуманной им статьей о народном образовании еще за границей, в Гиерах, где им были написаны два отдельных отрывка, которые он и привез с собою в Россию в незаконченном виде. Когда через некоторое время он занялся обработкой своей статьи для первого номера «Ясной поляны», он отдал эти отрывки переписчику, для снятия с них копии; эта копия, сделанная, вероятно, одним из молодых студентов-учителей, занимавшихся в деревенских школах Толстого, и вошла в состав нашей рукописи, также в виде отдельных отрывков.

Первый отрывок начинается словами: «Народное образование всегда и везде» и кончается: «а попытаться найти выход в дверь». Он писан в четвертку, рукой переписчика, довольно крупным и разборчивым почерком, на писчей бумаге двух сортов: более светлой – фабрики Новикова, и более темной, плохой выработки – Плавской фабрики. Текст писан на обеих сторонах листа, на левом перегибе листов, с довольно большими полями и в 1/3 страницы. При обработке этого отрывка для печати Толстой внес в копии существенные перемены: с одной стороны, он значительно сократил первоначальный текст отрывка, зачеркнув во многих местах не только отдельные абзацы, но даже целые страницы (лл. 2 об., 4, 8, 9, 10–11, 26, 29); а с другой – сделал на полях

рукописи различные вставки и дополнения; кроме того в некоторых случаях он изменил последовательность текста, путем перестановки отдельных частей его (лл. 1–4, 8–12, 5–7, 26–27); при этих переделках ему пришлось внести в текст различные поправки для установления в нем логической и грамматической связи. В первоначальном тексте в копии переписчика л. 8 являлся непосредственным продолжением лл. 1–4, кончающимся на л. 4 об. так:

Для того чтобы рѣшить вопросъ, какимъ образомъ образовывающее общество должно было имѣть вѣчное и непоколебимое основаніе разума, т. е. знать, что образованіе – благо, но образованіе въ этой формѣ есть благо для этаго народа и въ эту историческую эпоху.

При окончательной обработке статьи конец л. 4 об. был частично вычеркнут, частично изменен, и вся фраза получила другой вид, с которым она и вошла в печатный текст: «Должно быть образовывающее общество... в известную историческую эпоху» (стр. 6 нач.).

Непосредственным продолжением л. 4 об. служил текст, перенесенный при обработке статьи на л. 8; это продолжение, зачеркнутое автором, читается в копии переписчика следующим образом:

<Знають ли это правительство, общество, педагогика и философія? Едва ли. Весьма легко знать, что образованіе есть благо; но какъ рѣшить, что извѣстное образованіе есть благо въ извѣстную историческую эпоху. Въ этомъ мнѣ кажется большое недоразумѣніе.>

В первоначальном тексте л. 5 начинался фразой: «И въ самомъ дѣлѣ, Китайскому Мандарину, не выѣзжавшему изъ Пекина, можно заставлятъ заучивать изрѣченія Конфуція»; при переделке текста и перенесении л. 5 на другое место, Толстой, для установления необходимой связи, зачеркнул слова: «И в самом деле», и на полях написал вверху страницы непосредственное продолжение исправленного конца л. 4 оборота: «Какие же эти основания?... еще более необходим». Все эти дополнения к первоначальному тексту вошли с небольшими изменениями в печатный текст «Ясной поляны» (стр. 6, 13 св. – 7, 7 сн.).

В первоначальном тексте л. 7 об. кончался так: «Отысканіе <критеріума> этихъ основаній въ наше время.... готовившимся жить въ однихъ опредѣ-». Для установления связи с л. 8 Толстой повторил на полях копии неоконченное последнее слово, а продолжение связал с переставленным и зачеркнутым им началом л. 26: «опредѣленныхъ условіяхъ; въ наше время, когда весь народъ.... представляется намъ еще <болѣе> труднымъ и тѣмъ болѣе необходимымъ. Вся эта фраза, с некоторыми поправками и дополнениями, вошла в печатный текст статьи (стр. 7, 13 сн. и сл.).

Текст первого отрывка, писанный рукою переписчика, кончается на л. 27 словами, зачеркнутыми автором при переделке его статьи: «... попытаться найти выходъ въ дверь». Непосредственным продолжением его служит автограф Толстого, писанный на том же листе копии переписчика; начало этого автографа не вошло в печатный текст статьи и частично зачеркнуто автором.

Но может быть опять отвѣтять намъ на тщетные вопросы наши: хороши ли существующія школы?

<Но прежде чѣмъ говорить о томъ, какой может быть выходъ изъ этого положенія, я считаю нужнымъ отвѣтить на то возраженіе, которое естественно представляется противъ меня. >

Продолжение автографического текста, начиная со слов: «Существующие школы, скажутъ мнѣ...» занимаютъ лл. 27–29, писанные в четвертку, на бумаге того же качества, как и копия переписчика, с полями в 1/3 страницы и с помарками и поправками автора. Большая часть его вошла, с некоторыми небольшими стилистическими исправлениями, в печатный текст «Ясной поляны», кончая: «отвѣчу также историческими доводами» (стр. 16 и сл.).

Конец автографа (л. 29 гесто) зачеркнут:

<Школы нехороши, потому что не существуютъ. Чтобы объяснить это кажущейся странной фразы приведу здѣсь отрывокъ изъ моего дневника путешествія. «Я былъ въ Марсели въ 8 школахъ. Одна принадлежитъ лаику,²³ другія духовенству, фрерамъ²⁴ разныхъ братствъ. Читать – т. е. складывать изъ буквъ слова умѣютъ вездѣ, но больше ровно ничего. Правда, пишутъ, учатъ французскую исторію и математику, но все наизусть».>

К первому отрывку относится и отдельный полулист (лл. 13–14), включенный в него Толстым при обработке статьи для журнала. Он представляет собой автограф Толстого, писанный в четвертке на писчей бумаге, с клеймом фабрики Новикова, на которой писаны и лл. 1–4, 8–9. Начало: «Опытъ существующих...»; конец: «то мы увидимъ следующее». Текст л. 13 вошел в печатный текст статьи, с небольшими отменами стилистического характера (стр. 10, 20 св. и сл.). Л. 14 занимает только одна фраза, не вошедшая в текст статьи, но и не зачеркнутая автором:

Кромѣ того опытъ при теперешнемъ порядкѣ школъ представляетъ намъ одно еще болѣе неутѣшительное явленіе. –

К тому же отрывку относится и другая, более значительная вставка, занимающая в рукописи лл. 15–25. Она писана на писчей бумаге трех сортов, in-folio, в необычном, несколько уменьшенномъ форматѣ, без фабричныхъ клейм и водяныхъ знаков. Текст писан на обеих сторонахъ листа, безъ полей. Лл. 15–22 двойные, бумага сероватая, довольно плотная; лл. 23–24 составляютъ одинъ полный (двойной) листъ, бумага менее плотная и несколько меньшаго формата; л. 25 – ординарный, другаго формата чемъ лл. 15–24, бумага болѣе темная, плохой выработки, по краямъ помята и порвана. Этот отрывокъ писанъ рукою Г. Ф. Келлера, молодого немца, вывезеннаго Толстымъ изъ Германии весной 1861 г., в качестве учителя математики и рисованія в Яснополянской школѣ. Когда, осенью того же года Толстой занялся обработкой своей статьи «О народномъ образованіи», онъ привлекъ къ этой работѣ и Келлера, хотя послѣдній в это время еще довольно плохо владелъ русскою речью и

русской грамотой. Повидимому, сначала Келлер только записывал то, что диктовал ему Толстой, а затем с этой недошедшей до нас записи, сделанной под диктовку Толстого, он снял копию, писанную крупным и старательным канцелярским почерком, с многочисленными грубыми грамматическими ошибками. Копия эта также сохранилась не полностью, судя по тому, что текст ее начинается с обрывка: «образование. Как сказано выше...»

При обработке своей статьи Толстой, совершенно не касаясь языка и орфографии Келлера, внес в его копии в одних местах значительные сокращения (лл. 15–18, 18–19, 20 об., 21, 23–24, 25 об.), а в других – различные поправки и вставки, вписанные им самим между строк рукописи (лл. 16 об., 17, 20–21, 24 об.). Зачеркнутые в копии места мы внесли в отдел вариантов. В печатном тексте рукопись Келлера кончается словами: «не отстанет от всеобщего прогресса» (стр. 16, 13 св.); непосредственным продолжением их служит зачеркнутое Толстым место л. 25 об.:

<Безсознательное образование не отстало, потому что оно было свободно и только при этомъ условиі не отстанеть школа. Только тогда на вопросъ: какъ сдѣл[ать] образование привлекательнымъ въ состояніи будетъ отвѣтить школа обо[ль]щенная. >

Этими словами заканчивается текст рукописи Келлера; судя по смыслу последней фразы, оставшейся незаконченной, она должна была иметь продолжение; возможно, что она входила во вторую половину л. 25, которая однако не сохранилась.

Второй отрывок, написанный за границей, от слов : «<Не давно> год тому назад я ездил в Марсель»... кончая: «как поучались греки и римляне в своих амфитеатрах» писан рукою того же переписчика, в четвертку, на писчей бумаге той же Плавской фабрики, с полями, перегнутыми пополам. Судя по почерку и цвету чернил, рыжеватых и сильно выцветших, второй отрывок писан непосредственно после первого. Копией переписчика заняты лл. 30–34 и начало л. 35, с небольшими поправками автора; остальное, начиная от слов: «Хорошо или дурно это образование?» представляет собой автограф Толстого, занимающий в рукописи лл. 35–44 и писанный на обеих сторонах листа, с поправками и вставками между строк текста и на полях рукописи; лл. 43 об. и 44 писаны без полей и более крупным, торопливым почерком; л. 45 пустой. Словами: «критериум всей науки образования»; кончается на л. 43 текст автографа, вошедший в печатный текст «Ясной поляны» (стр. 25, 15 сн.). Продолжение и окончание автографического текста, от слов: «Приведенные неумолимым ходом логики...» кончая: «нашей педагогической деятельности», не вошло в печатный текст статьи, но и не было зачеркнуто автором; мы вносим его в отдел рукописных вариантов (см. стр. 416). Вместо этого откинутого автором текста, в журнале был напечатан другой, значительно сокращенный текст, кончающийся словами: «шаг за шагом... посвящаем наше издание» (стр. 25).

В настоящем издании мы печатаем статью «О народном образовании» по изданию «Ясной поляны», как наиболее авторитетному, так как текст ее при печатании просматривался самим автором. Вместе с тем, поставив

себе общей целью установить наиболее полный и точный текст педагогических статей Толстого, передающий особенности его языка и обороты речи, мы устраняем из нашего издания различные изменения и искажения, вкравшиеся в дальнейшие перепечатки его произведений. Так нами исправлены, согласно журнальному тексту, следующие места, довольно рано подвергшиеся изменению в печати:

Стр. 11, строка 4 сверху вместо: не должны прибавить его охоты... начиная с издания сочинений 1873 г. печаталось: ему охоты.

Стр. 18, строка 15 сверху вместо: Юлием Кесарем – начиная с изд. 1873 г. печаталось: Юлием Цезарем.

Стр. 19, строка 17 сверху вместо: общежительный – начиная с изд. 1886 г.: общительный.

Стр. 23, строка 7 сверху вместо: в деле образования – начиная с изд. 1886 г.: деле образования.

Стр. 24, строка 5 сверху вместо: по инстинкту не удовлетворяет ему – начиная с изд. 1873 г.: не удовлетворяет его.

Удержано, согласно журнальному тексту, чтение: «Китайскому мандарину, не выезжавшему из Пекина, можно заставлять...» (стр. 6, строка 18 сверху). Появившееся с 3 изд. и прочно укоренившееся изменение: «Китайского мандарина, не выезжавшего из Пекина, можно заставлять...» – явное искажение смысла.

Намеренно не унифицированы, как это сделано в некоторых изданиях сочинений Толстого, написания «метод» и «метода»: рукопись, между прочим, и в автографической ее части, дает оба эти написания, иногда на протяжении трех–четырёх строк.

В исправленный текст внесены из журнала следующие изменения, требуемые смыслом данной фразы и оправдываемые контекстом и рукописью:

Стр. 4, строка 7 сверху вместо: Казалось бы, такое в «Ясной поляне»: Казалось, такое – Исправлено по автографу Толстого.

Стр. 17, строка 1 сверху вместо слов: самая плохая школа средних веков в свое время была лучше самой лучшей школы в наше время, в «Ясной .поляне»: была бы лучше. Текст исправлен по автографу.

Стр. 25. строка 12 сверху слов: как и образующегося, нет в «Ясной поляне»: они дополнены по автографу.

Одно место текста заслуживает особого внимания. Стр. 9 строка 20 снизу, как в журнале, так и во всех дальнейших печатных воспроизведениях, читается следующим образом: «Как Платон, так и все педагоги–философы задачу и цель образования ищут в этике, одни – признавая ее известною, другие – признавая ее вечным вырабатываемым сознанием человечества». Смысл заключительных слов этого абзаца, ставящих знак равенства между «этикой» и «вечным

вырабатываемся сознанием человечества», возбуждает сомнение. Обращение к рукописи, как раз в автографической ее части, подтверждает законность этого сомнения, но, к сожалению, не разрешает его.

Первоначально рассуждение о непригодности этики в качестве основы педагогики было в конце статьи, в резюмирующей ее части. Впоследствии, очевидно – в связи с изменившимся планом работы, на старом месте осталась лишь вторая часть рассуждения, со слов: «Мы не только не признаем за нашим поколением (см. ее текст в вариантах, стр. 24, строка 18 снизу) первая же половина была перенесена в начало статьи, где идет речь о невозможности найти критерий образования в педагогически-философских теориях (см. стр. 9 конец). В рукописи-автографе конец этой первой половины рассуждения занят приведенным выше отрывком статьи (начиная со слов: «Как Платон» и кончая: «сознанием человечества»), но с одним существенным отличием: между словами «вечным» и «вырабатываемся» находится какое-то не поддающееся прочтению слово. По всей вероятности, это – существительное, дополнение к слову: «признавая», а «вечным» и «вырабатываемся» относятся к нему, как определения. Если это так, смысл данного места резко меняется.

Мы не знаем рукописи, с которой статья набиралась, не знаем кто ее переписывал для типографии, корректуры тоже до нас не дошли, и неразрешимым остается вопрос, не было ли неразобранное слово, именно как таковое, пропущено в типографской рукописи, и не вошел ли текст данного места с этим пропуском и в «Ясную поляну».

ПРИМЕЧАНИЯ.

Стр. 4, строка 13 снизу: Мартин Лютер (1483–1546) – крупнейший церковный реформатор в Германии, именем которого называется лютеранская церковь.

Стр. 4, строка 9 снизу: Фридрихи – употреблено как имя собственное; имеется в виду Фридрих II (1712–1786) король прусский, известный полководец. Многочисленные войны, веденные Фридрихом, стоили многих жертв, особенно семилетняя война 1756–1763 гг., и потому Фридрих, для поддержки многочисленных инвалидов, решил назначить их учителями народных школ.

Стр. 5, строка 1 сверху: Директория – период в истории Великой французской революции, продолжавшийся с 1795 по 1799 г., когда исполнительная власть осуществлялась пятью директорами.

Стр. 6, строка 19 сверху: Конфуций (551–478 до н. э.) – китайский мыслитель, создатель учения, основанного, главным образом, на культуре предков и ставшего государственной религией Китая.

Стр. 5, строка 5 сверху: Иисус Навин – глава еврейского народа после Моисея. Библейская легенда говорит, что по слову Иисуса Навина «остановились солнце и луна» и стояли, пока евреи сражались и мстили

своим врагам.

Стр. 9, строка 7 снизу: Иоганн Генрих Песталоцци (1746–1827) – педагог – теоретик, автор теории так называемого предметного обучения.

Стр. 9, строка 7 снизу: Фридрих Фрёбель (1782–1852) – немецкий педагог, работавший, главным образом, в области дошкольного образования (детские сады).

Стр. 11, строка 9 сверху: Иоганн–Петер Гебель (1760–1826) – немецкий писатель, писавший преимущественно на одном из южно–немецких («швабских») наречий и живший в Бадене, в южной Германии, отчего он и назван Толстым: «баденский Гебель». Сюжеты его произведений взяты преимущественно из жизни крестьян.

Стр. 12, строка 6 сверху: Иаков – по библейской легенде родоначальник народа израильского, имевший двенадцать сыновей.

Стр. 12, строка 7 сверху: Иосиф – по библейской легенде сын патриарха Иакова и Рахили, был продан в Египет и впоследствии стал правителем этой страны.

Стр. 13, строка 8 снизу: Ланкастерская метода – система взаимного обучения, теоретически обоснованная английскими педагогами Беллем (1753–1823) и Ланкастером (1778–1838).

Стр. 18, строка 17 снизу: Гай Юлий Кесарь (Цезарь) (102–44 до н. э.) римский политический деятель, полководец и писатель. Его четырехлетняя диктатура, опиравшаяся на средние слои населения и нанеся решительный удар аристократической республике, была насильственно покончена республиканцами–аристократами, с Брутом и Кассием во главе.

–

ПРЕДИСЛОВИЕ К ВОСЬМОМУ ТОМУ.

В настоящий том входят произведения 1860–1863 гг., относящиеся к педагогической деятельности Толстого и, главным образом, к журналу «Ясная поляна».

В основную часть тома внесены все статьи, напечатанные Толстым в «Ясной поляне», как подписанные им самим, так и не подписанные, но несомненно принадлежащие его перу. Сюда же включены и различные заметки, заявления и объяснения, как подписанные Толстым от имени редакции, так и не подписанные, но несомненно ему принадлежащие. Все эти редакционные примечания и объяснения печатаются вместе и в

порядке их появления.

Текст настоящего издания печатается по журнальному тексту «Ясной поляны», как наиболее авторитетному, так как при печатании он был просмотрен и санкционирован автором. При этом редакторами настоящего издания было обращено особое внимание на установление подлинного текста Толстого, и на основании рукописных материалов (автографов и копий) были устранены различные отмены и искажения, произвольно внесенные в печатный текст лицами, которым Толстой поручал печатание своих статей. Вместе с тем в текст настоящего издания были внесены, как отдельные выражения, так и целые связные отрывки, которые были исключены из текста «Ясной поляны» по цензурным условиям того времени.

В приложении к основной части тома даны некоторые материалы, непосредственно относящиеся к изданию журнала «Ясная поляна»: официальное прошение Толстого к министру народного просвещения Ковалевскому о разрешении издания журнала (20 апреля 1861 г.) с приложением его программы, объявление об издании нового педагогического журнала, опубликованное в «Современной летописи» журнала «Русский вестник» (2 августа 1861 г.) и заявление Толстого о прекращении им издания «Ясной поляны», напечатанное в газете «Московские ведомости» 17 января 1863 г.

Во втором отделе тома, на основании рукописного материала, впервые напечатаны следующие отрывки и заметки Толстого относящиеся к педагогическим вопросам: «Педагогические заметки и материалы», «О задачах педагогики», «Проект устава учебных заведений», «Сельской учитель», «Заметки об английских учебных книгах», «Письмо к неизвестному», «Вступление», «О значении народного образования», ,,По поводу передовой статьи «Ясной поляны»“, «Ответ критикам», «О языке народных книжек», «О прогрессе и образовании». Сюда же включены и более значительные рукописные варианты, относящиеся к некоторым статьям «Ясной поляны».

В состав этого отдела включен и «Дневник Ясно-полянской школы», в который Толстой внес много различных записей. Хотя в этом «Дневнике» принимали участие и другие учителя и даже некоторые из старших воспитанников, однако, мы сочли необходимым внести в настоящее издание все эти поденные записи разных лиц целиком, в качестве наглядного документа, живо рисующего характер школьной работы, как самого Толстого, так и его сотрудников. Отметим только, что все эти записи Толстого печатаются корпусом, записи же других учителей и школьников – петитом.

Редактирование всего тома, за исключением статьи «Прогресс и определение образования» и некоторых мелких отрывков, было поручено Редакторским комитетом Н. М. Мендельсону; но последовавшая 16 февраля 1934 г. кончина Николая Михайловича помешала ему закончить всю работу по данному тому. Им была произведена подготовка текста всех статей, входящих в «Ясную поляну», и комментариев к ней, за исключением статьи: «Кому у кого учиться писать». Из незаконченных же и неопубликованных статей Мендельсоном был подготовлен к печати текст большей части заметок и набросков Толстого, но

прокомментирован лишь отрывок «О значении народного образования». Текст статей: «Заметки об английских учебных книгах», «Письмо к неизвестному», «О прогрессе и образовании» и комментарии ко всему неопубликованному материалу, за исключением указанной выше заметки «О значении народного образования», уже после смерти Н. М. Мендельсона, были подготовлены к печати В. Ф. Саводником. Кроме того, им же были внесены, согласно указаниям Редакторского комитета, некоторые дополнения и изменения во вступительной статье, посвященной педагогической и журнальной деятельности Толстого, и в комментариях к статьям «Ясной поляны». Ему же было поручено и составление указателя ко всему тому.

В. Ф. Саводник.

РЕДАКЦИОННЫЕ ПОЯСНЕНИЯ К ВОСЬМОМУ ТОМУ.

Тексты произведений, печатавшихся при жизни Л. Толстого, печатаются по новой орфографии, но с воспроизведением больших букв во всех, без каких-либо исключений, случаях, когда в воспроизводимом тексте Толстого стоит большая буква, и начертаний до-гrotовской орфографии в тех случаях, когда эти начертания отражают произношение Л. Толстого и лиц его круга («брычка», «цаловать»).

При воспроизведении текстов, не печатавшихся при жизни Толстого (произведения, окончательно не отделанные, не оконченные, только начатые и черновые тексты), соблюдаются следующие правила:

Текст воспроизводится с соблюдением всех особенностей правописания, которое не унифицируется, т. е. в случаях различного написания одного и того же слова все эти различия воспроизводятся («этаго» и «этого», «тетенька», «тетинька»).

Слова, не написанные явно по рассеянности, вводятся в прямых скобках, без всякой оговорки.

В местоимении «что» над «о» ставится знак ударения в тех случаях, когда без этого было бы затруднено понимание. Это «ударение» не оговаривается в сноске.

Ударения (в «что» и других словах), поставленные самим Толстым, воспроизводятся, и это оговаривается в сноске.

На месте слов неудобных в печати ставится в двойных прямых скобках цифра, обозначающая число пропущенных редактором слов: [[1]].

Неполно написанные конечные буквы (как, напр., крючок вниз вместо конечного «ъ» или конечных букв «ся» и «тся» в глагольных формах) воспроизводятся полностью без каких-либо обозначений и оговорок.

Условные сокращения (т. н. «аббревиатуры») типа «к-ый», вместо «который», и слова, написанные неполностью, воспроизводятся полностью, причем дополняемые буквы ставятся в прямых скобках: «к[отор]ый», «т[акъ] к[акъ] и т. п. лишь в тех случаях, когда редактор сомневается в чтении.

Слитное написание слов, объясняемое лишь тем, что слова, в процессе беглого письма, для экономии времени писались без отрыва пера от бумаги, не воспроизводятся.

Описки (пропуски букв, перестановки букв, замены одной буквы другой) не воспроизводятся и не оговариваются в сносках, кроме тех случаев, когда редактор сомневается, является ли данное написание опиской.

Слова, написанные явно по рассеянности дважды, воспроизводятся один раз, но это оговаривается в сноске.

После слов, в чтении которых редактор сомневается, ставится знак вопроса в прямых скобках: [?]

На месте не поддающихся прочтению слов ставится: [1 неразобр.] или: [2 неразобр.] и т. д., где цифры обозначают количество неразобранных слов.

Из зачеркнутого в рукописи воспроизводится (в сноске) лишь то, что редактор признает важным в том или другом отношении.

Незачеркнутое явно по рассеянности (или зачеркнутое сухим пером) рассматривается как зачеркнутое и не оговаривается.

Более или менее значительные по размерам места (абзац или несколько абзацев, глава или главы), перечеркнутые одной чертой или двумя чертами крест-на-крест и т. п., воспроизводятся не в сноске, а в самом тексте, и ставятся в ломаных < > скобках; но в отдельных случаях допускается воспроизведение в ломаных скобках в тексте, а не в сноске, одного или нескольких зачеркнутых слов.

Написанное Толстым в скобках воспроизводится в круглых скобках. Подчеркнутое печатается курсивом, дважды подчеркнутое – курсивом с оговоркой в сноске.

В отношении пунктуации: 1) воспроизводятся все точки, знаки восклицательные и вопросительные, тире, двоеточия и многоточия (кроме случаев явно ошибочного употребления);

2) из запятых воспроизводятся лишь поставленные согласно с общепринятой пунктуацией; 3) ставятся все знаки в тех местах, где они отсутствуют с точки зрения общепринятой пунктуации, причем отсутствующие тире, двоеточия, кавычки и точки ставятся в самых редких случаях.

При воспроизведении «многоточий» Толстого ставится столько же точек, сколько стоит у Толстого.

Воспроизводятся все абзацы. Делаются отсутствующие в диалогах абзацы без оговорки в сноске, а в других, самых редких случаях – с оговоркой в сноске: «Абзац редактора».

Примечания и переводы иностранных слов и выражений, принадлежащие Толстому и печатаемые в сносках (внизу страницы), печатаются (петитом) без скобок.

Переводы иностранных слов и выражений, принадлежащие редактору, печатаются в прямых [] скобках.

Пометы: *, **, ***, ****, в оглавлении томов означают: * – что печатается впервые, ** – что напечатано после смерти Л. Толстого, *** – что не вошло ни в одно из собраний сочинений Толстого и **** – что печаталось со значительными сокращениями и искажениями текста.

–

Иллюстрации.

Фототипия с фотографии: Толстой в 1860 г. I. Gêruzet Bruxelles. – между IV и V стр. стр.

Автотипия с обложки журнала «Ясная поляна» – между 16 и 17 стр. стр.

1

[свободен от школьного ученья]

2

[местном наречии,]

3

[«одурять»,]

4

[механизировать обучение,]

5

[обучение младших учеников старшими.]

6

[disparate – несоответственность]

7

[дома призрения для малых детей, детские школы, приюты,]

8

[ведение книг.]

9

[бухгалтерия,]

10

[приюты.]

11

[заколдованного круга,]

12

В подлиннике: Песталець

13

В ркп. (копии) две последних фразы – автограф Толстого, вписанный между строк с продолжением на полях.

14

В ркп. (Келлера) последние шесть слов – автограф Толстого, вписанный между строк: устроенной свыше и противъ воли народа,

15

Эта автографическая вставка в ркп. (Келлера), начиная со слов; Лучше их, сделана взамен зачеркнутого первоначального текста: Ежели нѣтъ – то лучше бы ему не родиться и не родиться этимъ дѣтямъ, онъ портить лучшее, что есть на свѣтѣ, – неиспорченную душу ребенка.

16

[истории культуры]

17

Последние слова написаны очень крупными буквами.

18

В подлиннике: выработанными

19

В подлиннике: выработанными

20

В комментариях приняты следующие сокращения:

АТБ – Архив Л. Н. Толстого в Всесоюзной Библиотеке имени В. И. Ленина (Москва).

АЧ – Архив В. Г. Черткова (Москва).

Б, I; Б, II – П. И. Бирюков, «Биография Льва Николаевича Толстого» т. I, Гиз. М. 1923; т. II, Гиз. М. 1923.

БЛ – Всесоюзная Библиотека имени В. И. Ленина (Москва).

ГТМ – Государственный Толстовский музей (Москва).

ИРЛИ – Институт новой русской литературы (б. Пушкинский дом, б. Ленинградский Толстовский музей, б. Рукописное отделение Библиотеки Академии наук СССР (Ленинград).

ЛПБ – Рукописное отделение Государственной Публичной Библиотеки РСФСР имени М. Е. Салтыкова-Щедрина (Ленинград).

ПС – «Переписка Л. Н. Толстого с Н. Н. Страховым», изд. Общество Толстовского музея. Спб. 1914.

ПТ – «Переписка Л. Н. Толстого с гр. А. А. Толстой», изд. Общество Толстовского музея. СПб 1911.

ПТС, I; ПТС, II – «Письма Л. Н. Толстого, собранные и редактированные П. А. Сергеенко», изд. «Книга». I–1910; II–1911.

ТЕ – «Толстовский Ежегодник».

21

[приюты],

22

По подлиннику, хранящемуся в АТБ.

23

[„лаик“ (laïque)] – мирянин, человек светский в противоположность лицам духовного сана.

24

[фреры (frères)]–братия, лица принадлежащие к различным монашеским орденам.