

### **Ясна ли нам Ясная Поляна?**

Обучение без насилия, без напряжения, с радостью – это давняя мечта педагогики. Его обычно связывают с принципом свободы, уважения к личности каждого ребенка, с индивидуальным подходом в педагогике. В политике такая «педагогика» ненасилия прямо считается заказом демократии, а в силу этого делается вывод о педагогике насилия, авторитарной педагогике в советское время. Аргумент прост: в тоталитарном обществе не было и не могло быть ненасильственной педагогики. В поддержку своей позиции «ненасильственные» педагоги обычно опираются на идеи гуманистов эпохи Возрождения, на идею «свободного воспитания» Ж.-Ж. Руссо и на взгляды на образование Л.Н. Толстого.

Первый аргумент откровенно слабый, если внимательно, без розовых «гуманистических» очков, посмотреть на историю образования. Педагогические мечты Томаса Мора, Томазо Кампанеллы и других гуманистов лучше расценивать как умозрительную реакцию на другую крайность – насилие и розгу, которые доминировали в средневековой педагогике. При попытках реализовать эти мечты о ненасильственной педагогике в практике (обычно приводят в пример «Дом радости» Витторино да Фельтре) в силу вступал принцип христианского гуманизма. Согласно христианскому гуманизму человек есть венец творения, но это вовсе не означало, что венцом является каждый отдельно взятый индивид. Венец – это идеал, к которому и надо было стремиться. Идеал как в духовном плане, так и в телесном. Будучи перенесен в педагогику, принцип христианского гуманизма очень быстро превратился в свою противоположность: ведь если бог создал человека как венец, то ребенок по божественной своей природе просто обязан стремиться выполнить этот божественный план. И если он этого не делает, то все средства хороши для того, чтобы его направить на путь истинный. В том числе и

насилие. От наказаний, даже физических, за лень, дерзость или непослушание не отказывались даже в «Доме радости». Ибо цель – спасение души – благородна. В европейском образовании эта парадигма, прямо вытекающая, как не парадоксально, из идей гуманистов, очень быстро, буквально в течение XVI столетия, утвердилась как в протестантских, так и в католических странах, а иезуитская педагогика стала нарицательной.

Второй аргумент – от Руссо – вовсе не кажется нам аргументом. Странно, но в истории педагогики мало обращают внимания на тот факт, что у Руссо вовсе не было никакой педагогической теории. То, что было им описано в педагогическом романе «Эмиль, или О воспитании» [7], – вольное художественное описание его собственного педагогического опыта с одним-единственным ребенком, да и то не своим. От своих педагог ненасилия отказался, отдав в приют, где придерживались вовсе не его принципов. На теорию, согласитесь, художественный роман не тянет.

А вот третий аргумент – от Л.Н. Толстого – нам показался серьезным. Тем более, что сам Лев Николаевич не скрывал своего уважения к Руссо и его воспитательной идее «ненасилия». И анализ статей писателя об образовании создал впечатление, что Л.Н. Толстой с его Ясной Поляной до сих пор не понят и клиширован. В частности, нам вовсе не кажется, что яснополянская практика и педагогические статьи Л.Н. Толстого [8] есть продолжение идеи Руссо; напротив, мы пришли к выводу, что они не то что опровергают Руссо, нет, но они – совсем о другом.

Что стоит за насилием в педагогике у Руссо? Это насилие европейской цивилизации с ее техникой, городами и науками над природой, естеством. И поскольку человек, по Руссо, есть, прежде всего, природное существо, то цивилизация совершает насилие над человеком. В этом, и только в этом позиции Толстого и Руссо схожи.

Но приступая к анализу образования и педагогики, Толстой меняет общефилософскую позицию на социально-философскую. Он не был бы русским философом, если бы этого не сделал: социальные проблемы судьбы России и справедливости – общий контекст всего XIX века (славянофилы и западники). Что стоит за насилием в педагогике у Толстого? Это насилие одной части населения страны («общество» в его терминологии) над другой («народ»), меньшинства над большинством. Субъектом-носителем этой чуждой человеку цивилизации, о которой писал Руссо, является «общество», в то время, как субъектом-носителем природы – трудовой народ. Этому насилию народ и сопротивляется. Против этого насилия и выступает философ! И если народу как трудящейся части населения дать свободу, пишет он, то народ сам решит, какое образование ему нужно. И это и будет свободное воспитание без насилия. У Л.Н. Толстого проблема насилия-ненасилия в образовании раскрывается своим социально-политическим содержанием.

Дело в XIX веке усугублялось еще и общим кризисом образования вообще. Кризис этот был результатом нерешительности политического класса в решении основных образовательных вопросов, что выразилось в известном качании из стороны в сторону образования в течение всего столетия вслед за сменой царствующей особы и сменой политического курса: «за» Европу или «против» Европы. Это «качание» было хорошо подмечено уже в 60-е годы К. Д. Ушинским и названо им «излишней пристрастностью образования», а мы бы назвали это политической конъюнктурой и прямой зависимостью от сиюминутного социально-политического заказа, зависящего не от стратегии, а от того, кого назначили министром.

Тогда понятно становится и определение образования, которое дает Толстой и отстаивает его в полемике с Марковым: *«образование, в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, есть, по нашему*

*убеждению, та деятельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования»* [8, с. 67]. «Потребность к равенству» в педагогике – это ведь потребность старшего поколения передать культурный опыт младшему, а младшего поколения – усвоить этот культурный опыт, встав на один уровень со временем и его «вызовами», как мы теперь говорим. В конкретном педагогическом процессе – это стремление ребенка стать взрослым, а взрослого – помочь в этом ребенку. В указанных статьях Толстой это подробно растолковывает. Но «потребность к равенству» в образовании – это ведь и историческое стремление любого народа к образованию, равному для всех и доступному для всех в равной степени.

Но в том то и дело, что это стремление к равенству может осуществляться без препятствий только тогда, когда образование по своему содержанию и формам действительно прогрессивно и принимается народом как прогрессивное, способствующее *движению вперед образования*. Если же народ не видит в образовании смысла и действительно прогрессивного содержания, то он и сопротивляется. Тогда и приходится применять насилие во всех его формах – от программ до технологий. Когда Толстой пишет: «...критериум педагогики есть только один – свобода» [8, с. 26], то эта фраза не имеет никакого отношения к педоцентризму и «играющей педагогике» (выражение Гегеля); она означает другое: дайте народу свободу – и он сам организует свое образование и по форме, и по содержанию. Но поскольку этой свободы нет ни в Европе, ни в России, то вот народ и сопротивляется. И любое воспитание в этой логике есть насилие.

Другой аргумент оппонентов, который остро критиковал Л.Н. Толстой, – это так называемая историческая позиция. Нам говорят: жизнь не стоит на месте; все меняется; сегодня все меняется еще быстрее, чем вчера – экспоненциально; образование всегда соответствовало эпохе, отражало эпоху; надо же и сегодня

соответствовать цифровой эпохе. Модернизация образования – вот лозунг сегодняшних реформаторов.

С этим аргументом, положим, трудно не согласиться. Однако не понятно, по какой такой логике слова «модернизация» и «компьютеризация» (цифровизация) рассматриваются нашими оппонентами как синонимы? Модернизация, положим, не возможна сегодня без цифровизации. Это очевидно. Но почему модернизация сводится к цифровизации – совершенно не понятно. Установка на *более глубокое понимание действительности* (природы и общества, человека) с помощью цифровых технологий нам понятна. Это и есть модернизация, как мы ее понимаем. Очевидно, что с помощью цифровых технологий знания по математике, физике, биологии, зоологии, географии, астрономии, языку, литературе могут стать крепче и глубже. Это и есть стратегия модернизации сегодня. Но почему цифровые технологии должны вытеснить все эти знания, заменив их информацией и «компетентностями», нам решительно не понятно. А ведь об этом и идет речь у сегодняшних реформаторов! (Аргументация [9]).

В отличие от наших современных реформаторов Л.Н. Толстой в заключительный период своей педагогической деятельности прекрасно понимал вред педоцентризма и «играющей педагогики». Когда у нас говорят о свободной педагогике ненасилия в духе Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстого, то лукавят: надо говорить «в духе раннего Толстого». В своем письме М.А. Булгакову 1909 года, которое напечатано как статья «О воспитании», он признается в том, что взгляды его на воспитание в корне менялись. Об этом говорит, например, история создания «Букваря» и «Нового букваря»: в последнем он существенно усиливает религиозно-воспитательную составляющую, прямо утверждая, что христианские моральные принципы должны быть внедряемы детям через воспитание. Ну конечно без розги и жестокости! Но ведь воспитание в заранее заданной православной парадигме – это тоже насилие над ребенком.

Л.Н. Толстой поздний очевидно выступает против Л.Н. Толстого раннего, считавшего, что любое воспитание есть насилие, поскольку оно подразумевает подгонку воспитателем воспитуемого под свои представления о добре и зле. Да и Яснополянская школа второго периода отличается от нее же первого периода. Л.Н. Толстой отказался от педоцентризма и от свободного воспитания как педагогической методы, где субъектом является ребенок, поскольку понимал: субъектом, личностью ребенку еще предстоит стать, и притом под руководством педагога.

Мифы вокруг педагогики Л.Н. Толстого широко известны [1], однако мифологизаторство, к сожалению, продолжается даже в вузовских учебниках. В этой связи нельзя не вспомнить ряд статей В.И. Ленина о Л.Н. Толстом 1908-1911 годов. Автор как левый радикал-революционер усмотрел в позиции философа противоречие, из которого тот не видит выхода: «Толстой отразил накипевшую ненависть, созревшее стремление к лучшему, желание избавиться от прошлого, – и незрелость мечтательности, политической невоспитанности, революционной мягкотелости», призыв к «отрицанию политики и его проповеди нравственного самоусовершенствования, а не его бурному протесту против всякого классового господства» [6]. Из вопиющих социально-политических и экономических российских противоречий начала XX века Л.Н. Толстой видит выход в нравственном самосовершенствовании, но не в политической борьбе, в которую он не верит, поскольку любая борьба ведет к насилию. Но и существующее в обществе насилие его не устраивает.

В определенном смысле можно было бы назвать Л.Н. Толстого не только зеркалом русской революции, но и зеркалом российского образования XIX – начала XX века. Противоречия эти были отмечены уже К. Д. Ушинским. Конечно, были отдельные успехи российской педагогики и отечественного образования и в то время; а они, отдельные, всегда

есть, ибо живой педагогический процесс всегда продолжается, и учитель как носитель педагогической идеи всегда кладет свою душу на алтарь педагогики [5]. Но главная проблема, которую высветил Л.Н. Толстой, оставалась: *образование как социальный институт воспроизводило не то, что нужно было народу*: «Мы не имеем еще истории народного образования» [8, с. 24]. А значит не удовлетворяло *«потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования»* [8, с.67]. А «закон движения вперед образования» есть движение образования ко все более адекватному пониманию действительности, к все большему приближению его к социальной жизни в широком, а не в узко прагматическом (что полезно – тому и учить) смысле слова, включающем в себя и материальный, и духовный рост человека в образовании.

И то, и другое было осуществлено только после 1917 года, точнее – после революционных немислимых экспериментов 20-х годов и рождения советской единой, политехнической, трудовой школы – образовательной парадигмы, обеспечившей стремительную индустриализацию и не менее стремительную культурную революцию в отсталой крестьянской наполовину феодальной стране.

Печально другое. Сегодня мы наблюдаем возвращение в образовании ситуации начала XX века на новом уровне развития общества. Реформа образования, осуществляющая, по сути, единственную задачу удешевления образования («оптимизация»), никак не повышает качество образования и не приближает его к действительной жизни и пониманию человеком самого себя. Ибо мифологема «информационного общества» никак не отражает эту действительность, поскольку не отражает сущности. Народ это видит и протестует против дистанта, против ЕГЭ, против электронных форм там, где они явно противоречат фундаментальным задачам образования (обучение, воспитание и развитие) и фундаментальной цели образования – социализации. Однако «общество», в терминологии Л.Н. Толстого, то

есть в современной терминологии, правящий политический класс целенаправленно выстраивает для народа именно такое некачественное образование. Лукаво при этом убеждая всех в том, что такой путь просто неизбежен и является объективным законом истории. Элитное же образование при этом выстраивается в соответствии с нормальными технологиями обучения. В самом деле, разве можно постичь любую науку, будь то физика или философия, биология или филология, общаясь с «говорящей головой» по видеосвязи? Научная школа и научная методология воспроизводится только в живом диалоге с Учителем. Но ведь и настоящее воспитание в школе невозможно в дистантном режиме без личностного общения, чему в советской педагогической психологии посвящены целые учебники.

Это некачественное образование навязывается народу под соусом прав человека. Нашей уникальной и всемирно признанной отечественной школе дефектологии удалось выдержать беспрецедентно разрушительную атаку политически ангажированной инклюзии. В результате хотя бы специальное образование и наработки нашей дефектологии, названной сегодня специальной и коррекционной психологией и педагогикой, остались. Благодаря героическим усилиям дефектологов мы можем удовлетворить право ребенка на специальное образование и хоть как-то научно обосновать инклюзию, откровенно опирающуюся на ненаучную «антипсихиатрию» и не имеющую эмпирической базы «гуманистическую психологию». Но кто же не знает, что обработанные идеологией ложно понятых «прав человека» родители воспринимают предложение о специальном образовании для их ребенка как приговор, а не как возможность развития.

Но если дефектология благодаря серьезной научной базе выдержала атаку педоцентризма, то этого нельзя, к сожалению, сказать о педагогике в целом. Мы наблюдаем в нашем сегодняшнем педагогическом процессе спрограммированную политической



конъюнктурой именно педоцентристскую деформацию в духе Дж. Дьюи [4] – путь, пройденный американским образованием [2], осужденный ими же как разрушающий нацию [12], и восстановленный вновь для массовой школы [3] (подробную аргументацию со ссылками и цитатами см.: [10]). Слышишь со всех сторон, как родители наседают на учителя с требованием поставить оценку выше заслуженной, «дать шанс», как теперь говорят. Говорят о правах ребенка, забывая о правах учителя. Да и права ребенка представляют урезанными, согласно политической конъюнктуре: забывают о праве ребенка на качественное образование, а качественным оно может быть только при условии справедливой, заслуженной оценки и нормального педагогического процесса, в котором межличностное общение является важнейшей «технологией», а цель социализации не подменяется ложной и дисфункциональной для социального института целью самореализации и индивидуализации. Предостережения заслуженного учителя, автора учебников, математика А.В. Шевкина [11] вовсе не кажутся нам преувеличением. Ведь полноценной дискуссии по основным, методологическим проблемам образования и педагогики так и нет.

#### *Список литературы*

1. Багдасарова С.А., Доброхотова-Майкова Н.А., Пятницкий В.И. Лев Толстой очень любил детей. Псевдо-Хармс. – М.: из-во БОМБОРА, 2020. – 228 с.
2. Гурко Л. (Leo Gurko). Кризис американского духа / Сокращенный перевод с англ. И.С. Тихомировой. – М.: [Изд-во иностр. лит.](#), 1958. – 309 с.
3. Димиев А. Классная Америка. Шокирующие будни американской школы. Записки учителя. – Казань: [Парадигма](#), 2008. – 207 с.
4. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо // URL: [http://www.страдис.рф/publ/rekomenduemye/j\\_dewey\\_my\\_pedagogic\\_creed/2-1-0-136](http://www.страдис.рф/publ/rekomenduemye/j_dewey_my_pedagogic_creed/2-1-0-136)
5. Лезгина М.Л., Фомин А.П. Педагогическая идея: теория и практика. Учебно-методическое пособие. – Часть 1. – СПб.: изд. ЛЕМА, 1917. – 122 с.
6. Ленин В.И. «Лев Толстой как зеркало русской революции» и другие работы В.И. Ленина о Л.Н. Толстом // URL: [https://royallib.com/book/lenin\\_vladimir/lev\\_tolstoy\\_kak\\_zerkalo\\_russkoy\\_revolyuutsii\\_i\\_dru](https://royallib.com/book/lenin_vladimir/lev_tolstoy_kak_zerkalo_russkoy_revolyuutsii_i_dru)

gie\_raboti\_vi\_lenina\_o\_In\_tolstom.html#google\_vignette

7. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения / Под ред. Г. Н. Джибладзе; сост. А. Н. Джуринский. – В 2 т. Т.1. – М.: Педагогика, 1981. – 656 с.

8. Толстой Л.Н. О народном образовании (а). Воспитание и образование (б). Прогресс и определение образования (в) // Толстой Л.Н. Собр. соч. в 22 т. – Т.16. – М.: Худож. лит., 1983. – 447с.

9. Фомин А.П. О влиянии политической идеологии на современную педагогику // Социум. Сознание. Язык: Сб. научных трудов. Выпуск 10. Санкт-Петербург: Культ-Информ-Пресс. 2020 г. – С. 97-104.

10. Фомин А.П. Прагматизм: чужое прошлое как наше будущее // Гуманитарные практики в современном социуме: модернизация и глобализация. Сборник научных трудов. – СПб.: [изд-во Гос. политехн. унив. Петра Великого](#), 2011. – С.327-336.

11. Шевкин А.В. Образование в России и в США. Нам еще есть, куда падать. А оно нам надо? // URL: [https://zen.yandex.ru/media/shevkin/obrazovanie-v-rossii-i-v-ssha-nam-esce-est-kuda-padat-a-ono-nam-nado-5fd39d8b5a2c8e1f2cb39045#comment\\_677837592](https://zen.yandex.ru/media/shevkin/obrazovanie-v-rossii-i-v-ssha-nam-esce-est-kuda-padat-a-ono-nam-nado-5fd39d8b5a2c8e1f2cb39045#comment_677837592)

12. National Commission on Excellence in Education. A Nation et Risk: The Imperative for Educational Reform (Washington. DC: U.S. Govement Printing Office.1983)