

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ

Н. В. Кудрявая,
Е. В. Суворова
МАСТЕР-КЛАСС
Л. Н. ТОЛСТОГО:
СТАТЬЯ «КОМУ У
КОГО УЧИТЬСЯ
ПИСАТЬ,
КРЕСТЬЯНСКИМ
РЕБЯТАМ У НАС
ИЛИ НАМ
У КРЕСТЬЯНСКИХ
РЕБЯТ»



УДК 371.4
ББК 74.03(2)

В статье предлагается новая интерпретация статьи Л.Н. Толстого «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят». Интерпретация, представленная в статье, учитывает педагогические идеи Л.Н. Толстого, высказанные им в своих более поздних философско-религиозных произведениях.

Ключевые слова. Педагогические воззрения Л.Н. Толстого, ранние педагогические произведения Л.Н. Толстого, взгляды позднего Л.Н. Толстого на образование.

N. V. Kudryavaya,
Ye. V. Suvorova

**L. N. TOLSTOY'S MASTER-CLASS:
THE ARTICLE WHO SHOULD TEACH WHOM,
SHOULD WE TEACH PEASANTS' CHILDREN TO WRITE
OR BE TAUGHT BY THEM (1862)**

The article presents a new interpretation of L. N. Tolstoy's article Who Should Teach Whom, Should We Teach Peasants' Children to Write or Be Taught by Them. The interpretation given in the article takes into consideration pedagogical ideas of L. N. Tolstoy found in his later philosopho-religious works.

Key words: pedagogical ideas of L. N. Tolstoy, L. N. Tolstoy's early pedagogical writings, L. N. Tolstoy's views on education in his later years.

Цель данной статьи заключается в попытке нового для педагогического толкования толкования содержания статьи Льва Николаевича Толстого «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят» (1862).

Видимо, уже наступило время попытаться расшифровать скрытый прошлыми эпохами смысл статьи, которая свидетельствовала о предпринятой Л. Н. Толстым попытке практического воплощения идей гуманизации образования, внесения смысла в учебную деятельность, применении принципов системного и экзистенциального подходов в педагогике. Если наличие экзистенциально-аналитического подхода в художественном творчестве Толстого обсуждается уже не одно десятилетие и, в основном, зарубежными исследователями, то в педагогике эти попытки находятся в зачаточном состоянии. В работах Н. В. Кудрявой неоднократно указывалось на это обстоятельство. Ее книга: «Лев Толстой о смысле жизни» (1993 г.) и ряд статей могли бы дать, но не дали старт этим исследованиям в педагогическом толковании. Следует признать, что, не используя принятые сейчас понятия экзистенциально-аналитической теории, Л. Н. Толстой заложил основы этого учения (что гораздо очевиднее в его художественном творчестве), привлек внимание к базовому понятию религиозно-нравственного учения, которое он называл наукой жизни, — «Жизнь». Толстой попытался определить предмет этой новой для его

времени науки, а последнюю книгу, завершающую его размышления о Человеке, назвал «Путь жизни». Долгое время ученые-толстоведы не обращали внимания на такие значимые в контексте всего учения о человеке названия. Они казались лишь отражением здравого смысла. Однако в наши дни создаются условия для понимания того смысла, который вложил Л. Н. Толстой в свою весьма скромную, но очень выразительную терминологию.

Действительно, в силу своих характерологических особенностей Л. Н. Толстой (здесь, пожалуй, верно определение В. И. Ленина «срывал все и всяческие маски») не нашел тот изящный ход, который в середине XX века создал другой ученый, для которого Лев Николаевич, безусловно, и по его собственному признанию, был предтечей — это австрийский психолог Виктор Франкл. Он сумел вывести из-под критики церкви свое учение о духовном измерении человека, назвав его высшим ноэтическим, что позволило, с одной стороны, не вступать в конфликт, но в то же время исследовать проблему духовности и рассматривать религиозное начало в человеке как смысловое.

В педагогическом опыте Толстого особое внимание обращают на себя специально осуществленные им в 1906—1908 гг. в Ясной поляне практики работы с детьми 10—13 лет «по вопросам морали». У нас, к сожалению, нет прямых свидетельств о том, как проходили эти занятия; имеются

лишь отдельные замечания самого Толстого о том, что он доволен, работа продвигается. Известно, что начало занятий и их продолжение проходило параллельно с подготовкой новых редакций «Круга чтения», написанием небольшой книги «Учение Христа, изложенное для детей» (детское Евангелие) и «Бесед с детьми по нравственным вопросам». В логике «Бесед» уже просматривается та последовательность разделов, которую писатель использует в завершающей его духовные искания книге «Путь жизни», т. е. практически создает детскую версию его понимания жизни человека, в которой ресурс, потенциал, действия, условия и цель жизнедеятельности вполне соответствуют современной антропологической формуле жизнедеятельности человека, которую выделил известный современный психолог В. И. Слободчиков, а в толстовскую эпоху являвшимися предчеловеческими.

В «Беседах с детьми по нравственным вопросам» и позднее — более развернуто — в «Пути жизни» Толстой раскрывает замысел описания способа духовной нравственной жизни и рассматривает его как сердцевину жизнедеятельности, воплощающую единство потенциала, действий и условий. В понятной детям форме он объясняет смысл жизни, понимание веры, души, одной души на всех, Бога, любви, т. е. того, что необходимо знать ребенку о том, что такое он сам и тот мир, в котором он живет. Занятия «по вопросам морали»

продолжались с различной интенсивностью, но всегда были параллельны написанию или редактированию указанных выше книг.

Однако путь к завершению духовных исканий оказался длиною в творческую жизнь писателя и началом ему послужили трилогия «Детство. Отрочество. Юность» и педагогические опыты и произведения 60—70-х гг., связанные с созданием Яснополянской школы, журналом «Ясная поляна», «Азбукой» и «Новой азбукой», первыми размышления о том, как человек познает мир и можно ли специально создать условия для лучшего восприятия детьми изучаемого материала и их душевно-духовного развития.

Современному исследователю духовно-нравственных исканий Толстого невозможно глубоко понять их в отрыве от педагогического наследия и лозунга Яснополянской школы «опыт и свобода», от религиозно-нравственного учения, в котором создана концепция человека духовного и нравственного, замысла и смысла так называемых духовных практик 1906—1908 гг., без учета стремления народного учителя Толстого проникнуть в суть педагогических проблем на основе системного видения процессов обучения и воспитания.

Практики по духовно-нравственному развитию детей опирались на его понимание сущности, источников и условий развития человека, связанных с духовностью и нравственностью и онтологической укорененностью этих

начал. Духовные практики 1906—1908 г. напрямую связаны со статьей «О воспитании» (1909 г.), в которой Толстой, будучи верен всей предшествующей деятельности, заявляет о необходимости духовной реформы образования и введения 2-х новых учебных предметов: «Религиозное воспитание смысла жизни» (учение о смысле жизни) и «Деятельность жизни, главное руководство ее» (нравственное учение).

Эти предложения писателя как бы замыкали круг — он сделал то, что должно: несмотря на непонимание многих современников, развернул проблему всей жизни — связь смысла и образования была не только поставлена, но осталось описание опыта преподавания Яснополянской школы, в котором содержались ответы на актуально звучащие вопросы современности — как сделать обучение осмысленным, как показать, что основным источником и мотивацией и деятельностью является смысл.

Действительно, педагогика 60-х г. позволила Толстому заявить о неблагоприятии в понимании процессов обучения, воспитания, развития в современной ему педагогической науке, а отсюда распространение формальных психотравмирующих методик обучения, которые интенсивно начинали переноситься из Западной Европы в Россию, как якобы прогрессивные, многими даже весьма известными методистами и педагогами, а позднее, уже в наши дни вылились в бихевиористские теории научения.

Первое протестное заявление Толстого прозвучало в программной статье «О народном образовании», на страницах журнала «Ясная поляна» (1862 г.) Верный своему стремлению не только ниспровергать, но и созидать, Толстой заявил, что педагогики как науки не существует ввиду нерешенности главного вопроса методологии — понимания возможностей человека к самосозиданию и саморазвитию и что он готов «шаг за шагом, факт за фактом» сделать разъяснения по поводу новых задач образования в пореформенной России, связанных с утверждением духовной, антропологической парадигмы образования и утверждения новых взглядов на цели, содержание обучения и воспитания, на роль и задачи преподавателя и учащегося и их сотрудничество, на необходимость предания духовно-нравственного потенциала образованию.

Но самым главным, определяющим было стремление Толстого противопоставить отупляющему подчас бессмысленному обучению осмысленное обучение на основе решения творческих задач (в различных учебных предметах).

Поэтому в эпицентре его внимания все нюансы педагогической деятельности, связанные с сознательным и бессознательным присвоением духовного опыта человечества в ходе решения адекватных этому опыту задач, соответствующих нравственным, духовным, этическим, эстетическим, интеллектуальным, культурным, гражданским ценностям, приводящим

к овладению детьми смыслом человеческого бытия и нравственному поведению, моделированием которых он занимался как в Яснополянской школе, так и на «уроках морали».

Педагогические статьи 60–70-х гг. дали старт выделению псевдонаучных принципов научного знания: редукционизм, рационализм, эмпиризм, эволюционизм (в эпоху Толстого они не носили таких названий). На основании таких принципов нельзя построить адекватную модель обучения и воспитания, определить содержание, методы и приемы обучения.

Толстой привлек внимание к вопросам содержания и методов обучения (чему и как учить), а в 900-е гг. добавил смысловой вопрос: «Зачем учить?», впервые, пожалуй, провел по заданию Московского комитета грамотности глобальную экспертизу учебной и учебно-методической литературы для начальной школы, не просто отрицательно оценил, но и высмеял позицию тех авторов, которые были в плену формальной логики, объясняющей познавательные процессы с позиций линейной логики.

В данной статье мы привлечем внимание к вопросу, который, видимо, больше всего интересовал Толстого в начале педагогической деятельности: что является источником личностного как душевно-духовного развития детей, каковы условия создания педагогической ситуации, когда возникает творчество.

Именно с этой целью было принято второе заграничное путеше-

ствие (1860–1861), знакомство с системами образования стран Западной Европы, практикой работы школ.

Выводы оказались крайне неутешительными, а ситуация, когда душа ребенка «спряталась как улитка в свой домик», была доминирующей в оценке западноевропейской практики образования. Классическим примером описания бессмысленного обучения по модному тогда в Европе методу наглядного обучения и практики так называемых «предметных уроков» стал пример урока чтения в немецкой начальной школе по картинке, изображающей рыбу. Процесс обучения приобретает статичный характер, рассматривается как *суммативная* реальность, что не соответствует природе этого явления. Дети, в описании Толстого, не понимают смысла деятельности преподавателя, который показывает картинку, изображающую рыбу, и спрашивает: «Что это такое?». (При этом ученики должны ответить, что это картина, изображающая рыбу). Толстой насмешливо замечает, что до учеников дошли слухи от старших братьев и товарищей, каким соком достается эта рыба и как морально мучают и ломают их за эту рыбу: «Все умные уже передумали в это время тысячу раз, что они видят, и чутьем знают, что им не угадать того, что требует учитель...и что надо сказать что-то такое, чего они не умеют назвать... ученики теряют всякую надежду и уверенность в себе и все умственные силы напрягают на угадывание того, что нужно учителю».

Налицо ситуация стагнации, торможения психического развития. Процесс обучения обездвижен, его основанием является формальная логика, неадекватная смыслу процесса обучения, и Толстой остроумно замечает, что дети забывают живую рыбу, плавающую в их пруду.

Приводимый пример необходим Толстому, чтобы рельефно оттенить свой подход, основанием которого является системное понимание процесса обучения и положения так называемой «живой диалектики». Толстой, как мы узнаем из текста статьи «Кому у кого учится писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят», видит в процессе обучения действительно диалектическое противоречие, преодоление которого является процессом саморазвития, самоорганизации обучения. Это не противоречие между учителем и учащимся, а наличие противоречий в самом преподавателе и самом учащемся, преодоление которых должно привести к рождению целостной личности как преподавателя, так и учащегося; разрешение этих противоречий и является механизмом самодвижения, самоорганизации обучения.

Название статьи — иллюстрация понимания необходимости диалектического тождества позиции ученика и учителя, когда принципиально нельзя поставить вопрос о первенстве, когда на отношения между учителем и учениками нельзя посмотреть на как субъект-объектные или объект-субъектные, а только как субъект-субъектные отношения, когда учитель

одновременно учащий и учащийся, а ученик — учащийся и учащий.

В данной статье, пользуясь своим писательским даром художественного описания, Толстой предпринял попытку посмотреть на обучение изнутри и найти то энергичное поле, когда возникает ситуация развития, сознательное организованное творчество.

Согласно описанию Толстого, способом существования обучения является состояние, процесс, возникающий в момент взаимообращения двух противоположностей, когда каждая из них полагает себя как иное себе, утверждая диалектическое тождество противоположностей, которое порождает энергичное поле. Возникает ситуация развития, т. е. ситуация возникновения связей-отношений как выражение триадной логики мышления. В современной педагогической науке утверждается тенденция так называемой триадной логики, генетически восходящая к диалектике Гегеля о том, что сущность преподавателя как педагогической личности проявляется через механизм кольцевой координации двух противостоящих тенденций, когда каждая из них полагает себя как иное себя [6].

В статье «Кому у кого учится писать...» Толстой «подсмотрел» диалектику внутреннего противоречия позиции и учителя, и учеников (Федьки и Семки), и переходов, «переливов» (по Гегелю), которые являются источником творчества.

Как организовать обучение и взаимодействие с детьми? Традиционное

обучение не соответствовало, по мысли Толстого, действительной природе этого явления (процесса). Толстой хотел оживить процесс и опереться на так называемую «живую диалектику, противопоставив ее ситуации статики, покоя, какая свойственна традиционному обучению.

Толстой описывает явление, когда процесс преподавания и процесс учения (учитель-ученик) вступает в диалоговое взаимодействие.

Проследим по тексту статьи «Кому у кого учиться писать...» за действиями Толстого-учителя по совместному написанию с учениками Яснополянской школы небольшой повести: «Ложкой кормит, а стеблем глаз колет».

Сам выбор тематики, которая бы заинтересовала детей, оказался непростым, по мнению писателя, «он нечаянно попал на настоящий прием» — выбрал пословицу «Ложкой кормит, а стеблем глаз колет». Думается, у Толстого это получилось не так уж и нечаянно. В процессе работы с детьми он заметил, что мифы, легенды, притчи, пословицы, поговорки обладают силой просветлять человеческие умы, черпают эту силу из глубин бессознательного и воспринимаются как метафоры, описывающие различные аспекты поведения людей. Толстой заметил, что они глубоко западают в сердце детей и создают матрицы понятий и символов, формирующих понимание мира. Он заметил, что используемая пословица «включила» детей, которые без труда в процессе работы создавали все новые и новые

образы, облекали их жизненными ситуациями.

Перед нами процесс совместного написания сочинения с детьми как форма совместной деятельности, события. Учитель начинает работу, стараясь привлечь внимание учеников. Сначала ему это не удастся, «никто не похвалил», замечает Толстой, описывая начало работы: «Мне было совестно, и, чтобы успокоить свое литературное самолюбие, я стал рассказывать им свой план последующего. По мере того как я рассказывал, я увлекался, поправлялся, и они стали подсказывать мне: кто говорил, что старик будет колдун; кто говорил: нет, не надо, он будет просто солдат; нет, лучше пускай он их обокрадет; нет, это будет не к пословице и т. п., говорили они.

Все были чрезвычайно заинтересованы. Для них, видимо, было ново и увлекательно присутствовать при процессе сочинительства и участвовать в нем...» [9. С. 303].

Толстой показывает, что учителю необходимо сделаться субъектом «изнутри», но, чтобы сохранить позицию субъекта преподавания и успешного воздействия на учеников, ему надо стать объектом пристального внимания со стороны учеников, вызвать их живой интерес (чтобы «все были чрезвычайно заинтересованы»). Однако одновременно учителю надо быть субъектом своих мыслей, чувств, что подтверждается тонкими наблюдениями писателя за работой детей.

Толстой замечает, что с самого начала выделились два мальчика:

«Семка — резкой художественностью описаний, и Федька — верностью поэтических представлений и в особенности пылкостью и поспешностью воображения» [9. С. 303].

Толстой вскрывает противоречие в позиции преподавателя (субъект-объект) и показывает, что такая же внутренняя противоречивость присуща и позиции учеников, которые становились одновременно и объектом и субъектом и обретали действительно личностный статус. Толстой писал: «Требования их были до такой степени не случайны и определены, что не раз я начинал с ними спорить и должен был уступать... Я хотел, например, чтобы мужик, взявший в дом старика, сам бы раскаялся в своем добром деле, они считали это невозможным и создали сварливую бабу. Я говорил: мужику стало сначала жалко старика, а потом хлеба жалко стало. Федька отвечал, что это будет нескладно: «Он с первого начала бабы не послушался и после уже не покорится». — «Да какой он, по-твоему, человек?» — спросил я. «Он, как дядя Тимофей, — сказал Федька, улыбаясь, — так, бородка реденькая, в церковь ходит, и пчелы у него есть»... С того места, как старика внесли в избу, началась одушевленная работа. Тут очевидно они в первый раз почувствовали прелесть запечатления словом художественной подробности. В этом отношении в особенности отличался Семка: подробности самые верные сыпались одна за другою...» [9. С. 303-304].

Высказывания учеников привлека-

ют внимание Толстого-писателя своей правдивостью, «одушевленностью» работы, ребята, как указал Толстой, в первый раз почувствовали прелесть запечатления словом художественной подробности: «Семка, казалось, видел и описывал находящееся перед его глазами: закоченелые, замерзлые лапти и грязь, которая стекла с них, когда они растаяли, и сухари, в которые они превратились, когда баба бросала их в печку; Федька, напротив, видел только те подробности, которые вызывали в нем то чувство, с которым он смотрел на известное лицо... Он видел из лоскутьев собранную шинелишку и прорванную рубашку, из-под которой виднелось худое, смоченное растаявшим снегом тело старика; он придумал бабу, которая ворчливо, по приказанию мужа, сняла с него лапти, и жалобный стон старика, сквозь зубы говорящего: «Тише, матушка, у меня тут раны». Семке нужны были преимущественно объективные образы: лапти, шинелишка, старик, баба, почти без связи между собой; Федьке нужно было вызвать чувство жалости, которым он сам был проникнут» [9. С. 304].

Толстой выделяет моменты, когда ученики, становясь субъектами исполнения замысла учителя, одновременно становятся объектами его пристального внимания: «Я не успевал записывать и только просил их подождать и не забывать сказанного...» [9. С. 308].

Логика статьи «Кому у кого учился писать...» приводит читателя к видению возникшего диалектического

тождества. В момент, когда учитель оказывается в одно и то же время и объектом и субъектом, рождается качественно новое образование — целостная личность учителя. Это также относится и к ученикам Семке и Федьке, которые самостоятельно дописали сочинение. Толстой показывает, что дети превращаются в субъектов самоконтроля, саморегулирования, самокоррекции, из субъектов исполнения превращаются в субъектов учения, а это, в свою очередь, становится условием собственного роста Толстого-учителя. Толстой текстом статьи подтверждает актуально звучащую в современной дидактике мысль, что сущность и преподавателя, и ученика проявляется через механизм кольцевой координации двух противостоящих тенденций в позиции и учителя, и ученика, когда каждый из них сам полагает себя как иное себе, что характерно для триадной логики мышления. Учитель и ученик становятся диалектическим тождеством обучения, наполненного смыслом.

Толстой наглядно показывает, что процесс личностного становления ученика предполагает ту же логику преодоления противоречия (объект-субъект): вызвавшись писать сочинение, т. е., находясь в статусе субъекта исполнения задания учителя, учащийся становится объектом пристального внимания и живого интереса учителя. «Размягченная и раздраженная его в это время душа чувством жалости, т. е. любви, облакала всякий образ в художественную форму и отрицала

все, что не соответствовало идее вечной красоты и гармонии. Как только Семка увлекался высказыванием непропорциональных подробностей о ягнятах в коннике и т. п., Федька сердился и говорил: «Ну тебя, уж наладил!» Стоило мне только намекнуть о том, например, что делал мужик, как жена убежала к куму, и в воображении Федьки тотчас же возникала картина с ягнятами, бякающими в коннике, со вздохами старика и бредом мальчика Сережки; стоило только мне намекнуть на картину, искусственную и ложную, как он тотчас же сердито говорил, что этого не надо» [9. С. 308].

В ходе работы возникает как бы уравнивание в правах и обязанностях двух якобы противоположных друг другу сил, между учителем и учениками возникают отношения — связи, события, когда учитель и ученик способны совершать то, что порознь не под силу ни одному из них. «Я чувствовал, что с этого дня для него раскрылся новый мир наслаждений и страданий — мир искусства; мне казалось, что я подсмотрел то, что никто никогда не имеет права видеть, — зарождение таинственного цветка поэзии. Мне и страшно, и радостно было, как искателю клада, который бы увидал цвет папоротника: радостно мне было потому, что вдруг, совершенно неожиданно, открылся мне тот философский камень, которого я тщетно искал два года, — искусство учить выражению мыслей; страшно потому, что это искусство вызывало новые требования, целый мир желаний, не соответствен-

ный среде, в которой жили ученики, как мне казалось в первую минуту. Ошибиться нельзя было. Это была не случайность, но сознательное творчество».

Перед нами описание энергийного обучения в котором «я» — «ты» (учитель — ученик) входят в отношения диалектической обратимости в пространстве объемно-системного (а не линейно-аналитического) синтеза и способны совершать то, что не под силу ни одному из них в отдельности. «Мне казалось столь странным, что крестьянский, полуграмотный мальчик вдруг проявляет такую сознательную силу художника, какой, на всей своей необъятной высоте развития, не может достичь Гете. Мне казалось столь странным и оскорбительным, что я, автор «Детства», заслуживший некоторый успех и признание художественного таланта от русской образованной публики, что я в деле художества не только не могу указать или помочь 11-летнему Семке и Федьке, а что едва-едва — и то только в счастлившую минуту раздражения — в состоянии следить за ними и понимать их. Мне это казалось так странным, что я не верил тому, что было вчера» [9. С. 308].

Толстой позднее будет использовать этот прием организации обучения как неповторимого, уникального акта духовного со-бытия «Я» — «Ты», являющегося антропогенным полем, в пространстве-времени которого действуют фундаментальные духовные потребности (понимание, уважение,

сострадание, милосердие и др.), на уроках «по вопросам морали» (1906—1908 гг.), которые в наши дни можно назвать уроками онтосинтеза, «встречи сознаний» (М. Бахтин).

Оценивая значение возникшего энергийного поля при совместном написании повести, Толстой заметил: «Не могло уже быть сомнения и мысли, что успех этот есть дело случая: нам, очевидно, удалось попасть на тот прием, который был естественнее и возбuditельнее всех прежних» [9. С. 308].

Эта совместная с детьми деятельность позволила Толстому сделать выводы о творческом развитии ребенка, в котором ребенку «нужен только материал, чтобы пополняться гармонически и всесторонне» в обстановке «полной свободы».

Толстой вскрывает механизм работы, когда учитель и ученик превращаются в диалектическое тождество, помогают друг другу становиться целостными личностями. Системная интерпретация процесса обучения, принятая Толстым, позволяет понять суть диалектического тождества, в рамках которого рождается качественно новое образование — энергийное обучение, в котором преподаватель и ученик способны совершать то, что порознь не под силу ни одному из них. Толстой в противовес ситуации застоя, покоя, в традиционном противопоставлении учителя и ученика (пример обучения в немецкой гимназии) показал, что понимание системных отношений преподавателя и учащегося таит в себе

эвристический потенциал, создающий ситуацию творчества, энергийного поля, которое возникает как результат отношений-связей участников педагогического процесса. Толстой показывает, что и преподаватель, и ученики занимают позицию субъекта и объекта, эти противоречивые моменты их становления приводят к качественно новому образованию целостной личности, отношения становятся личностно-личностными.

Приводимый пример совместного написания сочинения неоднократно использовался Толстым в яснополянской школе. Толстой был настолько увлечен работой с детьми, что иногда совершенно неожиданно найденный им прием «сознательного творчества» мог быть перенесен на новое содержание.

Таким образом, статья «Кому у кого учиться писать...» — попытка Толстого рассказать читателям о том, что обучение не может быть монологичным, все участники встречи проявляют свою индивидуальность, а смысл обучения заключается в высветивании всех этико-эстетических сил участников процесса, когда возникает энергийная аура глубинного общения (онтообщения). Толстой оставил нам образец обучения как духовного акта со-бытия учителя и учащихся и возникновения их энергетического диалога. Учитель и учащийся становятся диалектическим тождеством обучения, наполненного смыслом.

Уникальное наблюдение, сделанное Л. Н. Толстым в процессе обучения крестьянских детей, является

методическим описанием творческого средства (подхода) в педагогической деятельности — персонального диалога (встречи) учителя и ученика, как акта их со-бытия, где огромная роль принадлежит учителю, его персональности в вопросе воспитания, образования и развития. С позиций современной экзистенциально-аналитической теории личности можно объяснить, что открыл уже в далеком 1862 году, о чем писал и что понимал Л. Н. Толстой. Речь идет об экзистенциальном подходе, т. е. о проблеме существования человека, индивидуальной личности каждого в бытие мира.

Все литературное творчество Толстого глубоко экзистенциально и персонально. Им заложены основы экзистенциального видения. Поэтому, безусловно, в своей педагогической, творческой деятельности он смог раскрыть экзистенциальное средство, охватывающее образование, воспитание и развитие учеников. Но сам писатель, являясь основоположником экзистенциального подхода в русской культуре, не объяснял свое творчество в экзистенциально принятых теперь терминах и категориях. Художественно раскрывая жизнь своих литературных героев в различных произведениях, он осмысливал существование человека в духовно-нравственном аспекте, показывая через своих героев, как персонально переживает человек свое бытие в мире, чтобы быть человеком, что и является содержанием экзистенции, такого способа бытия человека, когда жизненные ситуации запрашивают его

персональность, индивидуальность: «Как человеку быть в этой ситуации человеком». Осуществляя себя таким образом, человек переживает глубокое чувство согласия с самим собой, внутреннюю исполненность и удовлетворение.

Сегодня мы можем говорить об этом с полным основанием. Классическая отечественная литература Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова явилась фактическим жизненным материалом, отражающим основы экзистенциализма как философского учения. М. М. Бахтин писал: «Овладеть внутренним человеком, увидеть и понять его нельзя, делая его объектом безучастного нейтрального анализа, нельзя овладеть им и путем слияния с ним, вчувствования в него. Нет, к нему можно подойти и его можно раскрыть — точнее, заставить его самого раскрыться — лишь путем общения с ним, диалогически» [1. С. 293]. Процесс такого диалога показал Л. Н. Толстой, изобразив его в своей статье: «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят». Этот диалог, как было сказано выше, является примером энергийного обучения, когда участники процесса вместе могут достичь таких результатов обучения, каких они не смогут достичь в отдельности. Каков источник генерации этого энергийного поля? Какой механизм его возникновения? С позиций современной экзистенциально-аналитической теории личности постараемся раскрыть экзистенциаль-

ное содержание педагогической находки Л. Н. Толстого.

Ранее сделанное осмысление его статьи позволило говорить о том, что способ обучения определяется энергийным полем, которое возникает в момент взаимообращения двух противоположностей, представленных схемой — субъект и объект, которые поочередно проявляются в педагогическом процессе то в ученике, то в учителе. Так утверждается диалектическое тождество противоположностей и возникает энергийное поле. Фактически говорится о личностно-личностном диалоге при обязательной смене ролей его участников. Какая сила ведет этот диалог?

Сегодня глубинное понимание личности человека выделяет в ней духовную сущность, которая свободна в человеке, ничем не детерминирована и согласует себя только с совестью. Теория личности утверждает, чтобы обратиться через диалог к персональной, духовной сущности человека, необходимо встать на позицию внутренней открытости к собеседнику. Внимательно отнестись к своим чувствам, которые рождаются рядом с ним, соединить все отдельные элементы, всё, что чувствуешь и, перепроверив их, подвергнув сомнению, действительно ли это так, в то же время иметь мужество отбросить свои личные представления и оценки, чтобы понять другого человека. Здесь требуется доверие и к себе самому, и к тому с кем ведешь диалог. Видимо, не случайно Л. Н. Толстой

в своем педагогическом опыте имел аудиторию — детей в возрасте 10–13 лет «на уроках морали». Данный факт можно рассматривать как условие для абсолютного, чистого доверия в его наблюдениях и к его наблюдениям. Доверие — существенный фактор персонального диалога, так как страх и обиды лишают диалог открытости. Здесь также будет важно терпение, так как процесс познания сущности другого требует времени, а также покорность — смирение. Покорность как готовность принять субъективность, индивидуальность, инакость другого человека в диалоге. В такой ситуации открытости в диалоге возникает «генеративное поле», в котором определяется существенное субъективное переживание. Возникновение персональной, духовной затронутости в ситуации яснополянских школьников — показательный момент. Чтобы сущностное другого человека стало более видимым, благодаря этому феномену — затронутости, нужна двойная открытость «вовне» в мир и «вовнутрь» в себя участникам процесса. На практике важно почувствовать эту затронутость и в тоже время благодаря этому дистанцироваться от нее. Это — новая форма бытия, которую невозможно установить в одиночку. Действительно в этой ситуации возникают фигуры вибраций, они более проявляют свойства участников диалога, что в совокупности ведет к большему знанию у них. Об этом говорит современный экзистенциальный анализ и данную картину иллюстрирует

статья: «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят». Генеративное поле, у Л. Н. Толстого, которое названо в начале статьи энергичным, обладает способностью раскрывать персональную сущность другого человека. Так, участие друг в друге порождает понимание и познание.

Возникает возможность посмотреть на педагогический опыт Толстого через призму современного экзистенциального анализа. Сделана попытка расшифровать значение и смысл опыта яснополянской школы для современного педагогического процесса. Высказывается серьезное предположение, что перед нами посланный через века экзистенциальный способ персонального диалога как способа педагогической деятельности, переданного моделью взаимодействующих субъектно-объектных ролей участников процесса, в основе которой лежит позиция тождества духовной сущности — персональности личности учителя и учеников в достижении осмысленного обучения, где основным источником и мотивации и деятельности является смысл.

Имея огромный персональный потенциал своей духовной сущности, Л. Н. Толстой построил и организовал свою исследовательскую работу так феноменологично, что встает в один ряд с учеными, разрабатывающими позиции современного экзистенциального анализа. В нашем XXI веке специалисты, стоящие на этих позициях, утверждают универсальную модель образования,

воспитания, развития — персональный диалог (встреча), где персональность педагога — это призвание и гражданский подвиг сегодня. Созидая в годы отмены крепостного права, Л. Н. Толстой был созвучен времени перехода от фактического рабства к свободе

в безграмотной стране, основываясь на духовной общности своего народа. Наше новое время требует духовного мужества от всех нас, чтобы перейти от духовной безграмотности к духовной общности, основываясь на всеобщей грамотности народа.

Список литературы

1. Бахтин, М. М. Диалог у Достоевского / М. М. Бахтин; В. Ю. Попова // Проблемы поэтики Достоевского. — изд. 4-е. — М.: «Сов. Россия», 1979. — 316 с.
2. Бердяев, Н. А. О назначении человека: Опыт парадоксальной этики / Н. А. Бердяев // Бердяев Н. А. Опыт парадоксальной этики. — М.: АСТ, Харьков: Фолио, 2003. — С. 25–422.
3. Кудрявая, Н. В. Лев Толстой о смысле жизни / Н. В. Кудрявая. — М.: РИО ПФ «Красный пролетарий», 1993 г. — 173 с.
4. Лэнгле, А. Person. Экзистенциально-аналитическая теория личности / Альфред Лэнгле. — М.: Генезис, 2005. — 158 с.
5. Невская, В. И. «Эвристический потенциал триадных (системных) отношений в педагогической сфере / В. И. Невская // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2009. — № 4 (16). — С. 82–96.
6. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / Л. Н. Толстой; Составитель Н. Кудрявая. — М.: ГЭОТАР-Медиа 2010. — 600 с.
7. Толстой, Л. Н. Полное собрание сочинений.: в 90 т. / Л. Н. Толстой. — М.: Государственное издательство художественной литературы, 1928–1958.
8. Франкл, В. Десять тезисов о личности / В. Франкл // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. — 2005. — № 2 (7). — С. 4–13.
9. Frankl, V. Der Leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. Neuausgabe. — Bern : Huber, 1984. — 125 p.