

Grundtvig og Rusland

Redigeret af Gunvor Andersen og Grete Gellert

Dansk-Russisk Forenings Forlag



Grundtvig og Rusland

© Forfatterne og Dansk-Russisk Forenings Forlag 2017

Redaktion: Gunvor Andersen og Grete Gellert

Forlagsbearbejdelse: Kim Frederichsen

Oversætter: Michael Kaiden Frederiksen

Med undtagelse af: kapitel 7 (engelsk til dansk af Grete Gellert), kapitel 8 (russisk til dansk af Gudmund Bager), Kapitel 10 (engelsk til dansk af Gunvor Andersen), kapitel 14 (engelsk til dansk af Gunvor Andersen)

Flere af Grundtvig-citaterne i kapitel 15 er fra Lidia Sjkorkinas oversættelser til russisk af Grundtvigs salmer og sange.

ISBN: 978-87-998558-1-0

www.dkrus.dk

drfforlag@gmail.com

Denne e-publikation er udgivet med økonomisk støtte fra Wisti Fonden.

Folmer og Helle Wistis fond for international forståelse

Denne e-bog er udgivet af Dansk-Russisk Forenings Forlag. Dansk-Russisk Forening er stiftet i april 1924 og er verdens ældste, stadig eksisterende forening for bilaterale, mellemfolkelige relationer. Foreningens formål er som en levende og aktiv forening ved folkeoplysende og kulturel virksomhed at fastholde og udvikle samarbejdet mellem de to landes befolkninger, samt virke for fred, demokrati og menneskerettigheder. Foreningen opfylder sit formål ved at oplyse om det kulturelle, økonomiske, sociale og samfundsmæssige liv i Rusland samt om Ruslands udenrigspolitik og historie. DRF har en afdeling i hver region. Afdelingerne organiserer foredrag, koncerter og andre arrangementer for at oplyse om ovennævnte formål. Siden 1989 har DRF årligt arrangeret en Ruslandskonference, som regel på Christiansborg. På foreningens hjemmeside kan man læse mere om foreningen, virksomheden, konferencerne og medlemskab (www.dkrus.dk).

Det dansk-russiske Grundtvig netværk (www.dkrus.dk/Grundtvig-netværk).

Indholdsfortegnelse

Forord	5
Første del: Fra Grundtvigs liv	
1: Grundtvig og Udby Præstegård. Interview med Dorrit Røtting	8
2: Jutta Bojsen – Møller: Grundtvig og Marie Toft – den korte kærlighedslykke	13
3: Thorstein Balle: Grundtvig og Vartov	20
Anden del: Grundtvig og den ortodokse tradition	
4: Johannes Væge: Grundtvig og den ortodokse tradition	26
Tredje del: Grundtvig om opdragelse og uddannelse	
5: Ole Vind: Det levende ord anno 2016	52
6: Jørgen Hinsby: Oplysningens betydning for uddannelsesprocessen	60
7: Jørn Boye Nielsen: Folkehøjskolen – et eksempel på ikke-kompetencegivende uddannelse i Danmark	72
Fjerde del: Russisk interesse for Grundtvigs syn på opdragelse og uddannelse	
8: Lydia Sjkorkina: "Grundtvig i Rusland"	79
9: Irene Kurdjumova: Demokratisering af uddannelsen i Rusland: Erfaringer, problemer og fremtidsperspektiver	94
10: Olga Zvjagina: Om demokratiseringen af uddannelsesprocessen i Rusland	104
11: Alla Nazarova: Mine erfaringer med Grundtvig i Rusland. Hvad virker? Hvad virker ikke?	111
Femte del: Grundtvig og Tolstoj	
12: Nikolaj Khitajlenko: En sammenligning af L.N.Tolstojs og N.F.S. Grundtvigs ideer om opdragelse og uddannelse	138
13: Valeria Trofimova: L.N. Tolstojs innovative pædagogik og dens implementering	157
Sjette del: Grundtvigs internationale betydning	
14: Karsten Fledelius: Grundtvig og hans internationale anvendelighed	184
15: Michael Schelde: Grundtvigs internationale virkningshistorie	194
Forfatterportrætter	206
Konferenceprogrammer: "Grundtvig og Rusland I-IV"	212

Оглавление

Вступление	6
Часть 1: Жизнь Грундтвига	
1: Грундтвиг и дом пастора в Удбю. Интервью с Доррит Реттинг	10
2: Ютта Бойсен-Мюллер: Грундтвиг и Мария Тофт — короткое любовное счастье	16
3: Торстейн Балле: Грундтвиг и Вартов	22
Часть 2: Грундтвиг и православная традиция	
4: Йоханнес Верге: Грундтвиг и православная традиция	38
Часть 3: Грундтвиг о воспитании и образовании	
5: Оле Винд: Живое слово в 2016 году	56
6: Йорген Хинсбю: Значение просвещения в образовательном процессе	65
7: Йорн Бойе Нильсен: Народная высшая школа - пример образования в Дании, которое не дает специальности	74
Часть 4: Интерес в России к идеями Грундтвига о воспитании и образовании	
8: Лидия Шкоркина: Грундтвиг и Россия	86
9: Ирина Курдюмова: Демократизация образовательного процесса в России: опыт, проблемы, перспективы	99
10: Ольга Звягина: О демократизации образовательного процесса в России	107
11: Алла Назарова: Мой опыт с Грундтвигом в России. Что работает, что не работает	123
Часть 5: Грундтвиг и Толстой	
12: Николай Хитайленко: Идеи Л. Н. Толстого и Н. Ф. С. Грундтвига о воспитании и образовании. Сравнение.	147
13: Валерия Трофимова: Инновационная педагогика Л.Н. Толстого и ее применение	169
Часть 6: Международное значение Грундтвига	
14: Карстен Фледелиус: Грундтвиг и его применимость в международном контексте	189
15: Микаэль Шелде: История международного влияния Грундтвига	200
Сведения об авторах	209
Программы конференций «Грундтвиг и Россия»	212

Forord: Grundtvig og Rusland



Dansk-Russisk Forening i Region Sjælland har afholdt fire konferencer om "Grundtvig og Rusland": På Udby Kro i 2012, på Rønnebæksholm i 2013, i Moskva i 2014 og på Vartov i 2016. Samtlige konferencer – ligesom denne e-publikation - er finansieret af Folmer & Helle Wistis Fond for International Forståelse.

Konferencerne har belyst historikeren, præsten, digteren, politikeren, skolemanden og nationsbyggeren N.F.S. Grundtvig (1783 – 1872) og hans indflydelse, bl.a. i russiske uddannelsessammenhænge, hvor han har spillet en hidtil upåagtet rolle, som kun de færreste danskere har haft kendskab til. I forbindelse med udviklingen af det nuværende russiske uddannelsessystem er der en spirende interesse for Grundtvigs tanker om opdragelse og uddannelse. Derfor har vi i foreningen foretaget os to ting.

For det første udgiver vi på Dansk-Russisk Forenings Forlag en e-publikation, som bygger på papers fra de fire konferencer – med danske og russiske paralleltekster. Dette skal især ses som et bidrag til Grundtvigs virkningshistorie i Rusland og SNG-landene. Vi håber, at publikationen vil bidrage til at fremme interessen for Grundtvig. Tak til Dansk-Russisk Forenings bestyrelse i Region Sjælland for vedvarende støtte, især til Grete Gellert, som har hjulpet med indsamling af tekster og redigering af materialet. Derudover en stor tak til oversætterne til og fra russisk, især Michael Kaidin Frederiksen, som står for størsteparten af oversættelserne, samt til Kim Frederichsen, som på vegne af Dansk-Russisk Forenings Forlag er ansvarlig for publikationens layout.

For det andet har vi på landsforeningens hjemmeside oprettet et Grundtvig-netværk, som henvender sig til alle, som interesserer sig for Grundtvig, og især for, hvordan hans tanker har bredt sig ud i verden – især til Rusland. Se www.dkrus.dk/Grundtvig-netværk Vi håber, at alle, som er interesseret i Grundtvigs virkningshistorie, vil tilmelde sig netværket. Vi modtager også meget gerne andre eksempler på, hvilken rolle Grundtvig har spillet udenfor landets grænser. Vi håber, at netværket kan danne en ramme om aktiviteter, som udspringer af eller er beslægtede med disse konferencer og være et forum for udvekslinger af synspunkter på Grundtvigs betydning internationalt. Tilmelding til grundtvig.netvaerk@dkrus.dk

Holmegaard, den 1. juni, 2017.

På vegne af Dansk-Russisk Forening i Region Sjælland

Gunvor Andersen

Вступление: Грундтвиг и Россия

Зеландское отделение Датско-Российского Общества провело четыре конференции по теме «Грундтвиг и Россия»: В Удбю в 2012 году, в Реннебексхолме в 2013 году, в Москве в 2014 году и в Вартове в 2016 году. Все конференции, также как и эта электронная публикация, финансированы Фондом поддержки международного взаимопонимания имени Фолмера и Хелле Висти.

Конференции освещали жизнь и деятельность историка, священника, поэта, политика, просветителя и строителя нации Н.Ф.С Грундтвига (1783 - 1872) и его влияние, в том числе в российском образовательном контексте, в котором он играл до сих пор незаметную роль, известную немногим датчанам. В связи с развитием нынешней российской системы образования вновь появился интерес к мыслям Грундтвига о воспитании и образовании. И поэтому общество сделало две вещи.

Во-первых, издательство Датско-Российского Общества публикует электронную публикацию, на основе докладов четырех конференций - с датскими и российскими параллельными текстами. Это следует рассматривать в качестве вклада в историю влияния Грундтвига в России и странах СНГ. Мы надеемся, что публикация будет способствовать интересу к Грундтвигу. Мы благодарны правлению Зеландского отделения Датско-Российского Общества, в частности Грете Геллерт, которая помогла со сбором текстов и редактированием материала. Кроме того, большое спасибо переводчикам с русского на датский и с датского на русский, в частности Микаэлю Кайдину Фредериксену, на долю которого приходится большая часть переводов и Киму Фредериксену, который от лица издательства Датско-Российского Общества отвечает за оформление публикации.

Во-вторых, на вебсайте Общества создана сеть GRUNDTVIG. Этот сайт обращается ко всем, которые интересуются Грундтвигом, и в особенности тем, как его идеи распространились по всему миру - особенно в России. Смотрите www.dkrus.dk/Grundtvig-netværk Мы надеемся, что все, кто интересуется историей влияния Грундтвига присоединится к сети. Если у вас имеются другие примеры влияния Грундтвига за пределами Дании, мы будем вам благодарны, если вы пришлете их нам. Мы надеемся, что сеть может обеспечить основу для мероприятий, вытекающих из или связанных с этими конференциями и быть форумом для обмена мнениями по значению Грундтвига в международном контексте. Для регистрации пишите на адрес grundtvig.netvaerk@dkrus.dk

Холмегорд, 1 июня 2017

От имени Зеландского отделения Датско-Российского Общества

Гунвор Андерсен

Første del: Fra Grundtvigs liv

Часть 1: Жизнь Грундтвига

Grundtvig og Udby Præstegård – Et interview med Dorrit Røtting.

Gunvor Andersen og Grete Gellert

Vi ankommer til Udby Præstegård en strålende sensommerdag og træder ind på gårdspladsen i den lave firlængede præstegård. Huset er hvidkalket og stråttækt, gården brostensbelagt. Et stort ahorntræ giver liv og frodighed og kontrast til husenes lige linjer. Indkørselsporten ligger i den vestlige længe. Den sydlige længe er stuehuset, som rummer den nuværende præsts embedsbolig. Længen overfor indkørselsporten rummer kapellanfløjen, hvor "Grundtvigs mindestuer" er indrettet. Til højre for døren finder vi et skilt med ordene: "I denne Præstegaard fødtes N.F.S. Grundtvig den 8. september 1783". Dorrit Røtting møder os i en af stuerne og byder velkommen til stedet. Hun fortæller:

Dette er så Grundtvigs barndomshjem, hvor han levede de første 9 år af sit liv. Forældrene var sognepræst Johan Grundtvig (1734 – 1813) og Cathrine Marie (1748-1822). Moderen kom fra den gamle forsker – og præsteslægt Bang, som mentes at stamme fra den gamle Hvideæt helt tilbage i middelalderen. Forældrene fik syv børn. To døde som spæde. To af sønnerne døde som unge præster i den danske koloni på fortet Christiansborg i Guinea, formodentlig af tropesyge. Storebroderen Otto blev sognepræst i Danmark, først i Torkildstrup, senere i Gladsaxe. Den eneste pige, Ulrikke Eleonore, kaldet Rikke, et år ældre end Grundtvig, var Grundtvigs legekammerat, mens han boede hjemme. Hun døde allerede som 23-årig. Man kan rolig sige, at de Grundtvigske børn var ramt af overdødelighed. Kun to af de syv børn, Otto og Frederik, oplevede et egentligt voksenliv.

De personer på Udby Præstegård, som betød mest for den unge Grundtvig, var moderen, søsteren Rikke og tjenestepigen Malene Jensdatter. Moderen lærte ham at læse og havde store ambitioner på hans vegne. Sammen med den jævnaldrende søster kunne han udfolde barnlige beskæftigelser, lege og snakke. Malene, som uden tvivl må have været analfabet, fortalte folkelige historier og sang lokale viser, uden tvivl på sydsjællandsk dialekt. Faderen, som oftest var travlt beskæftiget med at file på sine prædikener i et fjernt beliggende studerekammer, havde måske ikke så meget direkte kontakt med sønnen.

Et var forældrene dog fælles om. De var begge stærkt optaget af, at de fire sønner skulle få en teologisk uddannelse, og det må have været noget af en præstation på en sognepræsts beskedne løn at sørge for, at fire sønner fik en universitetsuddannelse. Frederik blev som 9 - årig sendt til sognepræst Lauritz Feld, Tyregod Præstegård i Jylland, for at forberedes til optagelse på Latinskolen i Århus. Frederik var 15, da han startede på Latinskolen. Han blev student som 17-årig, umiddelbart derefter optaget på teologistudiet i København og som 20 - årig færdig som cand. theol., alt for ung til at kunne søge en præstestilling. Han fik derfor en stilling som huslærer på Egelykke Gods på

Langeland, men rejste efter tre år tilbage til København, hvor han studerede og morede sig sammen med vennerne, tilsyneladende helt uden egne økonomiske midler.

Det var dog ikke af lyst, snarere som en tung pligt, at Frederik tog tilbage til Udby Præstegård, denne gang som faderens kapellan. Faderen var blevet gammel og kunne ikke længere klare præstegerningen. Den eneste, han havde råd til at "ansætte" var Frederik, som jo var gratis. Han beskrives som en god kapellan, optaget af at lave gode prædikener, sørge for vedkommende konfirmationsundervisning, tilse skolerne og hjælpe de fattige. Han passede præstegerningen i et par år (1811-1813), til faderen døde. Da enken var hans mor, kunne han jo ikke - som mange teologer dengang - gifte sig med enken. Han søgte embedet efter faderens død, men fik det ikke. Moderen flyttede til Præstø, og overlevede sin mand med 9 år. Frederik kom ikke tilbage til Udby Præstegård, før der i 100 - året efter hans fødsel, dvs. i 1883, blev rejst en stor mindesten vest for Udby Kirke, med udsigt over kirken og det sydsjællandske landskab, som han så ofte skildrer i salmer og digte.

Grundtvigs Mindestuer blev åbnet i 1928 i de små værelser, hvor Grundtvig boede, mens han var kapellan. Stuerne har en hel del grundtvigiana: en del af hans møbler, bl.a. en lænestol, som besøgende emeriti ynder at prøvesidde, den bibel, han fik af Constance Leth, mens han var huslærer på Egelykke Gods, en bogreol i ægyptisk stil, portrætter af Grundtvig og hans venner og diverse værker fra hans enorme produktion. For skoleelever er der udarbejdet særlige spørgsmål, som eleverne kan arbejde med under deres besøg.

Grundtvigs Mindestuer bliver tit besøgt af elever og lærere fra efterskoler og højskoler, af menighedsråd, familier og vennegrupper på udflugt, foreninger, grundtvigianere, for hvem Grundtvig nærmest er Gud. De er virkelig betaget over at være på det sted, hvor Grundtvig er født og opvokset, siger Dorrit Røtting.

"Og jeg har altid været historisk interesseret og vil gerne være med til at bevare vores kulturarv. Grundtvig har jo påvirket os alle – og mere end de fleste nok lige er klar over", slutter Dorrit Røtting.

Andre seværdigheder i nærheden: Præstegårdshaven, Udby Kirke med mindestenen over Grundtvig, Præstø Kirke, Rønnebæksholm.

Oplysninger om mindestuernes åbningstider m.m., se Grundtvig.dk

Грундтвиг и Удбю - Интервью с Доррит Реттинг

Гунвор Андэрсэн и Гретэ Гэллэрт

Мы приезжаем в дом пастора в Удбю поздно летом. Солнце сияет. Мы входим во двор низкого четырехугольного дома пастора. Дом побелен, соломенная крыша, двор вымощен булыжником. Большой клен придает месту жизнерадостную атмосферу и создает контраст с прямыми линиями дома. Ворота расположены в западной части. Южная часть является официальной резиденции нынешнего пастора. Флигель напротив ворот был резиденцией помощника капеллана с надписью: «8 сентября 1783 г. в этом доме пастора родился Н.Ф.С Грундтвиг». Доррит Реттинг встречается с нами в одной из жилых комнат. Она нас приветствует и начинает рассказывать:

В этом доме Грундтвиг прожил первые девять лет своей жизни. Его отец, Йоган Грундтвиг (1734 — 1813), был пастором, мать звали Катрине Марие (1748-1822). Девичья фамилия матери была Банг. Банг это старый род ученых и священников, который, как полагают, происходит от старого средневекового рода Виде. У родителей было семеро детей. Двое умерли в младенчестве. Двое из сыновей были священниками в датской колонии в Гвинее, и умерли там в молодом возрасте, предположительно от тропической болезни. Старший брат Отто был пастором в Дании, сначала в Торкилструпе, позже в Гладсаксе. Единственная дочка была на год старше Грундтвига. Ее звали Улрикке Элеоноре, в обиходе Рикке. Она и Грундтвиг играли вместе, пока он жил дома. Она умерла рано, в возрасте 23-х лет. К сожалению, в семье Грундтвигов дети умирали в довольно молодом возрасте. Только двое из семи детей, Отто и Фредерик, прожили полноценную взрослую жизнь.

Мать, сестра Рикке и горничная Малин Йенсдаттер имели самое большое значение для молодого Грундтвига. Его мать научила его читать и имела большие амбиции в отношении его будущего. Вместе с сестрой сверстницей он мог играть и разговаривать. Малин, которая, несомненно, была неграмотной, рассказывала народные сказки и пела ему местные песни, без сомнения, на южнозеландском диалекте. Отец, который обычно был занят подготовкой своей следующей проповеди в своем удаленном кабинете, наверно, не имел так много прямого контакта с сыном.

Родители имели одну общую цель. Они хотели, чтобы их четыре сына получили богословское образование в университете, и надо сказать, что сделать это на скромную зарплату пастора было большим достижением. Когда ему исполнилось 9 лет, Фредерик стал жить у пастора Лаурица Фелда в г. Тюрегод в Ютландии, чтобы подготовиться к поступлению в латинскую школу в г. Орхус. Фредерику было 15, когда он поступил в гимназию. Он закончил ее в 17 лет, а затем сразу поступил в факультет богословия в Копенгагене. Он получил диплом в возрасте

20-и лет, слишком молодом возрасте, чтобы стать пастором. Он получил работу домашнего учителя в поместье Эгелекке на острове Лангеланд, но после трех лет он вернулся в Копенгаген, где он учился и гулял с друзьями, по-видимому, не имея собственных средств.

Фредерик вернулся в Удбю не по желанию, а из чувства долга. На этот раз он стал капелланом отца. Отец был стар и уже не мог справляться с работой. Единственно, кого он мог позволить себе «нанять» был Фредерик, который работал бесплатно. Его описывают как хорошего капеллана, который стремился делать хорошие проповеди, обеспечивать релевантную информацию на уроках конфирмации, посещать школы и помогать бедным. Он работал пастором в течение нескольких лет (1811-1813 гг.) до смерти отца. Так как вдова пастора была его матерью, он не мог, как многие теологи в то время, жениться на вдове. Он подал заявление на должность отца, но ему отказали. Мать переехала в Прэсте и прожила еще девять лет после смерти мужа. Фредерик опять вернулся в Удбю в 1883 г., когда в честь столетия со дня его рождения был установлен большой мемориальный камень западнее от церкви в Удбю с видом на церковь и ландшафт Южной Зеландии, который он так часто изображал в своих псалмах и стихах.

Дом-музей Грундтвига был открыт в 1928 году в тех небольших помещениях, где жил Грундтвиг, когда он был капелланом. В музее есть немало вещей Грундтвига: часть его мебели, в том числе и кресло, на котором пасторы на пенсии очень любят посидеть, Библия, подаренная Констансой Лет, когда он был учителем в поместье Эгелекке, книжная полка в египетском стиле, портреты Грундтвига и его друзей и различные работы из его обширного творческой деятельности. Для посещающих школьников разработаны вопросы, над которыми они могут работать во время своего визита.

Дом-музей часто посещают студенты и преподаватели из школ-интернатов и высших народных школ, церковные советы, семьи и группы, общественные организации, последователи Грундтвига, для которых Грундтвиг почти Бог. «Они действительно взволнованы тем, что находятся в том месте, где родился и вырос Грундтвиг», говорит Доррит Реттинг.

«Я всегда интересовалась историей и хотела бы помочь сохранить наше наследие. И Грундтвиг, конечно, повлиял на всех нас - и больше, чем большинство людей осознают это», заключает Доррит Реттинг.

Другие достопримечательности поблизости: Сад пастора, Удбю церковь с памятником Грундтвигу, церковь в г. Прэсте и поместье Реннебэкхолм.

Часы работы музея и другая информация: Grundtvig.dk



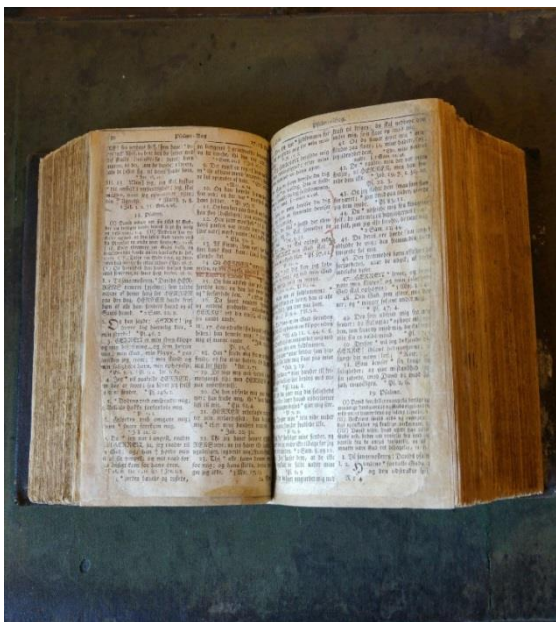
Figur 1: Udby Præstegård fra gårdspladsen.

Рисунок 1: Udby Præstegård со двора



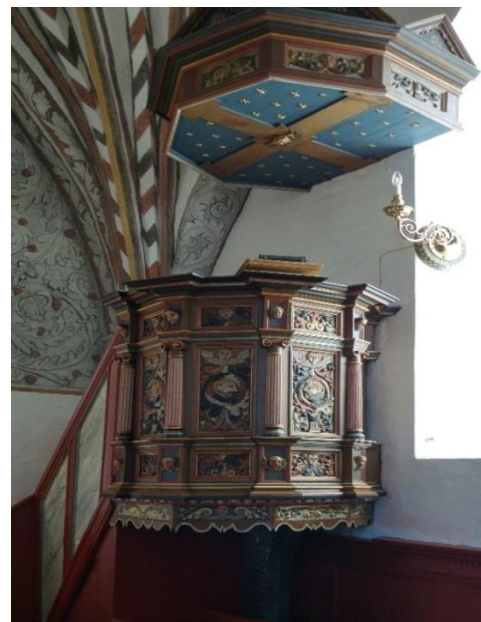
Figur 2: Grundtvigs lænestol

Рисунок 2: Кресло Грундтвига



Figur 3: Grundtvigs bibel, en gave fra Constance Leth fra tiden på Egelykke Gods.

Рисунок 3: Библия Грундтвига, подарена Констансой Лет, когда он жил в поместье Эгелекке.



Figur 4: Prædikestolen i Udby Kirke.

Рисунок 4: Амвон в церкви в г. Удбю.

Grundtvig og Marie Toft – den korte kærlighedslykke

Jutta Bojsen-Møller

Marie Toft var sin helt egen. For Grundtvig blev mødet med hende skelsættende. Hun opsøgte ham i 1846 for at drøfte religiøse spørgsmål; de forelskede sig i hinanden, og deres forhold er i dag kendt i Danmark som en af 1800-tallets store kærlighedshistorier. Parret giftede sig i 1851; men efter kun tre års ægteskab døde Marie i barselsseng, d. 9. juli 1854. Fødslen var egentlig gået godt, og drengen var stor og livskraftig; men Marie kunne ikke amme sit barn, så hun fik brystbetændelse. Denne udviklede sig til en byld, betændelse i blodbanerne og endte med at blive en dødelig blodforgiftning. I 1800-tallets midte var det moderne lægevæsen kun i sin vorden; man kendte ikke til bakterier, og mange kvinder døde i barselsseng.

Grundtvig besang sin Marie i viser og skrifter, både mens hun levede og efter hendes død, og han hylkede hende i bedste folkevisestil som den kloge, stolte og højmodige adelsfrue, der kunne tale ligeværdigt med høj og med lav, og som var klogere til at styre et gods, til at tale om politik og kristendom end hvilken som helst mand. - Grundtvig nød at sidde med døren på klem til Maries bibliotek og lytte til hendes samtaler med bønder og husmænd, hvordan hun i stive klokketimer kunne diskutere med dem på den mest hjertevarme måde. Han blandede sig ikke i hendes anliggender og havde i øvrigt heller ikke myndighed til det, for Marie havde sørget for at få særeje, da hun giftede sig med denne uformuende og 30 år ældre mand. - Parret indgik på Maries foranledning en ægtepagt, hvor der intet formue- eller ejendomsfællesskab skulle være imellem dem, og de skulle heller ikke arve hinanden.

Marie Toft var blot 41 år, da hun døde; men i løbet af sit korte liv nåede hun at sætte mangt og meget i værk. Hun blev født d. 4. august 1813 på Gammelkjøgegaard som andet barn af en søskendeflok på fire. Storebroderen Hans Carlsen Lange kom på Sorø Akademi, mens de tre søstre, Marie, Jutta og Franziska, blev undervist derhjemme af en huslærer. Faderen, Christen Carlsen Lange, døde da Marie var 6 år, og moderen, Else Margrethe Carlsen, styrede godset i en årrække, indtil sønnen kunne overtage det. Igennem sin bror traf Marie cand.jur. Harald Toft. De giftede sig i 1840, og for sin fædrene arv købte Harald Toft den noget forfaldne hovedgård Rønnebæksholm ved Næstved med tilhørende knap 800 tønder land ager og skov. Harald havde imidlertid forinden pådraget sig en alvorlig brystbetændelse på en længere udenlandsrejse, og han døde d. 24. november 1841, et lille års tid efter at han og Marie var flyttet ind på godset. Den unge godsejerenke stod herefter for at styre bedriften og det store folkehold, og tre måneder efter Haralds død fødte hun en lille pige, som fik navnet Haralda.

På den tid var den gifte kvinde umyndig, både personligt og juridisk, med mindre hun blev enke og ikke giftede sig igen. Som enke fik kvinden fuld råderet over eventuelle besiddelser. Hun skulle ganske vist have en rådgiver, en såkaldt lavværge; denne kunne hun dog ansætte eller afskedige

efter behag. Da Marie Toft efter 10 års enkestand giftede sig med Grundtvig, overgav hun godset til datteren, men fortsatte med at have myndighed til at styre det, så længe hun levede.

Marie Toft lagde ikke skjul på, at arbejdet som selvstændig godsejer passede hende særdeles godt. Hun iværksatte det store arbejde med ombygningen af Rønnebæksholms hovedbygning; den blev efter nyeste historicistiske mode holdt i gotisk middelalderstil med kamtakke kviste og en indgangsportal, der lignede et våbenhus. Hun rationaliserede driften, afskaffede hoveriet og arbejdede for sine fæstebønders med overgang til selveje. Halvdelen af godsets jorde var skovbevokset; som sin far elskede Marie at færdes i de store skove, og hun anlagde nye plantager, deriblandt Fruens Plantage på Mogenstrup Ås. I 1852 påbegyndte hun opførelsen af et lille digterhus i et hjørne af parken; det var hendes ønske at Grundtvig her skulle få fred til at digte, og at de her sammen kunne være uforstyrrede. Det blev en rødstensbygning i renæssancestil, et miniatureslot som tragisk nok først blev indviet kort efter Maries død.

Ydermere engagerede hun sig i den gudelige forsamlingsbevægelse, som var stærk på egnen; det var en pietistisk vækkelsesbevægelse, som lagde vægt på den enkeltes personlige omvendelse og inderlige fromhedsliv. Ved Harald Toft dødsleje blev hun sammen med sin mand grebet af denne pietistiske kristendom, som hendes barndoms præst Joakim Willemoes forkyndte for dem. Herefter begyndte hun at holde husandagter på Rønnebæksholm i et større kælderrum i hovedbygningen, og mange mennesker fra egnen samledes her til salmesang og Bibellæsning. Det var egentlig kun tænkt som husandagter for godsets ansatte; det var nemlig på den tid ikke lovligt at forsamles for flere uden den lokale øvrigheds overopsyn, og Marie nærede ingen ønsker om at blive en lægprædikant, endsige lægge sig ud med øvrigheden. Men hun kom som øverste ansvarlig i biskoppens søgelys, uden at det dog førte til retslig indgriben. Marie holdt også jævnligt konventer med egnens præster for at diskutere religiøse spørgsmål, ivrigt optaget som hun var af dybe eksistentielle spørgsmål. Ofte var familierne med og boede på godset i flere dage. En af de hyppige gæster var præstekonen Eline Boisen, og i sine erindringer skildrer hun, at Marie var en kæk og meget begavet kvinde, der frit og ubesværet udfoldede sig i mændenes kreds. Mens den lige så begavede Eline pænt måtte tie til de selskabelige sammenkomster på Rønnebæksholm og drikke te med damerne, kunne hun med slet skjult misundelse iagttage, hvorledes værtinden veloplagt vandrede op og ned ad gulvet med hænderne på ryggen, engageret diskuterende med herrerne.

Derfor var det også naturligt for Marie at opsøge Grundtvig i midten af 1840'erne; hun ønskede at drøfte religiøse anliggender med ham på et tidspunkt, hvor hun var begyndt at tvivle på, om den pietistiske vækkelsesbevægelses skelnen mellem de hellige og de fortabte var sand kristendom for hende. Det var hende, der var den søgende, og mødet med Grundtvig gav hende en ny retning. Hun blev en del af hans store menighed i Vartov, og hun lagde den pietistiske vækkelse bag sig. Siden hen engagerede hun sig ved hans side i kampen for danskheden samt for bøndernes myndiggørelse. Parret havde store planer om at bygge en bondehøjskole på Rønnebæksholms jorde, og da Grundtvig fyldte 70 i 1853 overrakte venner fra Danmark og Norge ham et gavebrev på 7000 rigsdaler til en højskole, som skulle bære hans navn. Denne højskole kom ikke til at ligge på Rønnebæksholm; dette projekt satte Maries død i barsels seng en brat stopper for. Men i 1856

indviedes højskolen i København, og den fik også hendes navn: Grundtvigs højskole i Marielyst. Marie var Grundtvigs store kærlighed; han følte at gennem den korte kærlighedslykke med "*denne vidunderlige Frue*"¹ fik han et glimt ind i Paradiset.

Grundtvig gav Marie et ståsted i sin menighed i Vartov efter hendes brud med vækkelserne. HUN gav HAM en vision om, at nu er tiden inde til, at kvinden skal bruge sine evner uden for hjemmet. Han beundrede grænseløst sin hustrus evner til at styre et gods. Grundtvig nåede til den konklusion, at grundmennesket er kvinden. Kvinderne står for det sandt menneskelige. Et samfund går til grunde, hvis det ikke aktivt inddrager kvinderne. Dette inspirerede uden tvivl grundtvigske kvinder og mænd til i de kommende årtier at kæmpe for kvindens ligeberettigelse i samfundet samt at gå aktivt ind i kampen for kvindernes stemmeret.

(Foredrag på konferencen "Grundtvig og Rusland II", Rønnebæksholm, 24. august, 2013)

¹ Fru Maries Bautasteen ved Rønnebæksholm, trykt i tidsskriftet Dannebrog, d. 25. august 1855, her fra "Nik. Fred. Sev. Grundtvigs udvalgte Skrifter" ved Holger Begtrup, tiende bind (1909), s.36.

Грундтвиг и Мария Тофт - короткое любовное счастье

Jutta Bojsen-Møller

Мария Тофт была не как все. Встреча с ней радикально изменила жизнь Грундтвига. Она посетила его в 1846 году для обсуждения религиозных вопросов. Они полюбили друг друга, и их отношения сегодня известны в Дании как одна из величайших любовных историй 19-ого века. Пара поженилась в 1851 году; но после только трех лет брака Мария умерла после родов, 9-ого июля 1854. Роды прошли хорошо, мальчик родился большим и крепким. но Мария не могла кормить ребенка грудью, у нее началась грудница, развился абсцесс, потом заражение крови, что в конечном итоге привело к смертельному исходу. В середине 19-ого века современная медицинская наука только зарождалась, микробы были еще неизвестны науке, и многие женщины умирали во время родов.

Грундтвиг восхвалял Марию в своих песнях и других произведениях, как во время ее жизни, так и после ее смерти. Он восхвалял ее в лучшем стиле народной песни как мудрую, гордую и великодушную дворянку, которая могла разговаривать на равных с людьми как из высших, так и из низших слоев общества, и которая разумнее управляла имением, умнее рассуждала о политике и христианстве, чем любой мужчина. Грундтвигу нравилось сидеть с приоткрытой дверью, ведущей в библиотеку Марии и слушать ее беседы с мелкими и средними крестьянами, слушать как она часами самым сердечным образом вела с ними дискуссии. Он не вмешивался в ее дела, и даже не имел право на это, так как Мария не внесла свое имущество в совместное пользование, когда она вышла замуж за этого безденежного, на 30 лет ее старше мужчину. Супруги, по желанию Марии, заключили брачный договор, который гласил, что доходы и имущество были полностью раздельными, и что они не могли наследовать друг друга.

Мария Тофт было всего 41 год, когда она умерла, но в течение своей короткой жизни она успела сделать многое. Она родилась 4-ого августа 1813 в поместье Гаммелкегегорд как второй ребенок из четырех. Старший брат Ханс Карлсен Ланге учился в академии в Соре, а его три сестры, Мария, Ютта и Франциска обучались домашним учителем. Отец, Кристен Карлсен Ланге, умер, когда Марии было 6 лет, а ее мать, Элсе Маргрете Карлсен, управляла поместьем в течение нескольких лет до тех пор, пока управление им не перешло в руки сына. У своего брата Мария познакомилась с юристом Харальдом Тофтом, за которого она вышла замуж в 1840 году. Харальд Тофт на деньги от наследства, полученные от своего отца, купил несколько обветшавшее поместье Реннебэкшолм недалеко от г. Нествед. Поместье имело почти 400 гектаров пахотных земель и леса. Харальд ранее, во время долгого зарубежного путешествия заболел чахоткой, от которой и умер 24-ого ноября 1841, примерно через год после того, как он и Мария переехали в поместье. Молодой вдове помещика пришлось самой управлять

поместьем с его многочисленными служащими. Через три месяца после смерти Харальда она родила девочку, которую назвали Харальдой.

В то время замужняя женщина не имела никаких юридических прав, если только она не была вдовой и не вступила в повторный брак. Вдове было предоставлено полное право распоряжаться любым имуществом. Но она должна была иметь опекуна, которого она, однако, могла назначать и смещать по своему усмотрению. Когда Мария Тофт после 10-и лет вдовства вышла замуж за Грундтвига, она передала имение своей дочери, но оставила за собой право управлять им до своей смерти.

Мария Тофт не скрывала, что ей очень подходила роль независимой землевладелицы. По ее инициативе началась огромная работа по восстановлению главного здания Реннебэкхолма, которое в соответствии с модным тогда стилем историзма, было выполнено: в готическом средневековом стиле со ступенчатыми фронтонами и с входным порталом в виде пристройки, характерной для датских средневековых церквей. Она рационализировала производство, упразднила барщину и работала над тем, чтобы ее крестьяне-арендаторы стали собственниками. Половина ее земель была покрыта лесами. И как ее отец, Мария любила гулять в этих лесах, она расширяла свои лесопосадки и посадила, в том числе, «Дамский лес» на холме у Могенструпа. В 1852 году она начала строительства маленького дома для поэта в углу парка. Она хотела, чтобы Грундтвиг в этом доме мог иметь покой для своего творчества, и чтобы здесь они могли уединиться. Этот дом из красного кирпича в стиле ренессанс, миниатюрный замок, который был готов, как это не трагично, только после смерти Марии.

Кроме того, Мария Тофт стала принимать участие в собраниях религиозного движения, которое было сильным в этих местах. Это было пиетистское движение, в котором подчеркивалось личная вера и истинная христианская жизнь. Когда Харальд Тофт был при смерти, он и Мария были захвачены этими пиетистскими идеалами, которые Иоаким Виллемоес, священник ее детства, проповедовал им. Позже она стала проводить домашние службы в Реннебэкхолме в большом подвальном помещении в главном здании, и здесь собиралось много людей из близлежащих окрестностей для пения псалмов и чтения Библии. Изначально это было задумано только для работающих в поместье, ибо в то время было не законно собирать людей со стороны без разрешения местных властей, и Мария не питала никакого желания стать мирским проповедником, не говоря уже о неповиновении властям. Но она в качестве ответственного лица стала объектом внимания епископа, однако, это не привело к судебному вмешательству. Мария также регулярно встречалась с пасторами местных церквей для обсуждения религиозных вопросов, поскольку она очень интересовалась экзистенциальными вопросами. Часто пасторы участвовали вместе со своими семьями и жили в поместье в течение нескольких дней. Одной из частых гостей была жена пастора Элине Бойсен, в своих воспоминаниях она описывает Марию как смелую и очень одаренную женщину, которая свободно и легко участвовала в мужских дискуссиях. В то время,

как в равной степени одаренная Элине должна была молчать и пить чай с дамами, когда ее приглашали на мероприятия в Реннебэкшолме, где она с плохо скрываемой завистью могла наблюдать, как хозяйка в бодром настроении ходила взад и вперед с руками за спиной и с энтузиазмом спорила с мужчинами.

И поэтому для Марии было вполне естественным посетить Грундтвига в середине 1840-х годов. Она хотела обсудить с ним религиозные вопросы в то время, когда она начала сомневаться в верности проведения границы пиетистским движением между "спасенными" и "погибшими". Она искала ответы, и встреча с Грундтвигом дала ей новое направление. Она стало частью его большого прихода в Вартове и ушла из пиетистского движения. Позже она стала участвовать в его борьбе за датское национальное самосознание и права крестьян. Супруги имели большие планы по строительству высшей народной школы для крестьян в поместье Реннебэкшолм, и когда Грундтвигу исполнилось 70 лет в 1853 друзья из Дании и Норвегии подарили ему 7000 талеров для строительства такой школы, которая должна была носить его имя. Эта школа не была построена на Реннебэкшолме. Этот проект не был осуществлен из-за смерти Марии. Но в 1856 году высшая народная школа открылась в Копенгагене, и она стала носить его имя: высшая народная школа имени Грундтвига в Мариелюст.

Мария была большой любовью Грундтвига, он чувствовал, что благодаря этому короткому любовному счастью с *«этой замечательной женщиной»*² он получил возможность заглянуть в Рай.

Грундтвиг дал Марии место в его приходе в Вартове, после ее ухода из пиетистского движения. Она дала ему видение того, что сейчас наступило время для того, чтобы женщины могли использовать свои умения вне рамок дома. Он безгранично восхищался способностью жены управлять своим имением. Грундтвиг пришел к выводу, что женщина является основой человеческой жизни. Женщина — истинная человечность. Общество гибнет, если оно активно не вовлекает женщин. Это, без сомнения, вдохновило грундтвигианских женщин и мужчин в течение последующих десятилетий в их борьбе за равноправие женщин, в том числе и за их избирательные права.

(Доклад на конференции «Грундтвиг и Россия II», Реннебэкшолм, 24 августа 2013 года)

² Цитата из произведения Грундтвига "Памятный камень госпожи Марии в Реннебэкшолме", опубликованного в журнале *Dannebrog*, 25-ого августа 1855 г., здесь взятая из сборника «Избранные произведения Н.Ф.С. Грундтвига» под редакцией Холгера Бегтрупа, том 10 (1909), стр.36.



Figur 5: Rønnebæksholm.

Рисунок 5: Реннебэксколл



Figur 6: Venligheden, Grundtvigs digterhus.

Рисунок 6: «Вежливость», дом поэта Грундтвига.



Figur 7: Grundtvig og Marie, fra Jutta Bojsen-Møllers bog om parret

Рисунок 7: Грундтвиг и Мария, из книги Ютты Бойсен-Мюллер о супругах Грунтвиг

Grundtvig og Vartov - Stikord til besøg i kirken

Thorstein Balle

Vartov er kendt først og fremmest fordi Grundtvig var præst her i 33 år fra 1839-1872.

Et billede på Grundtvigs 'storhed': hans værker lægges i øjeblikket på nettet i en videnskabelig udgave – dvs. hver tekst med indledning og mange noter. Beregnet vil det tage én mand 200 år at gøre det. Nu sidder der 10 mand, og det vil tage ca. 20 år. Grundtvig udgav omkring 35.000 sider.

Vartov var oprindelig en klædefabrik men blev ombygget til et hospital. Det var dengang (i 1665) ikke et sted, hvor man kom hen og blev behandlet og blev rask. Det var en mellemting mellem en fattiggård og et plejehjem. Vartov fungerede i omkring 265 år som hospital.

Vartov Hospital havde egen præst – men et meget ussel embede fordi dets menighed bestod af mellem 300 og 500 mest gamle kvinder. De blev kaldt kællinger og præsten blev kaldt "kællingepræsten".

Hvorfor blev Grundtvig præst i det usleste embede i København? Grundtvig levede i 'guldalderen' – en meget 'genial' periode med stor ideudvikling.

Grundtvig var en usædvanlig begavelse. Han læste bøger fra sit 5. år. Sugede alle ideer til sig og blev påvirket af dem.

På hans tid var der to afgørende men konkurrerende svar på spørgsmålet: *Hvordan får jeg en sand viden om verden?* – en romantisk (erkendelse gennem følelse og sanser) og en rationalistisk (erkendelse gennem fornuften/forstanden). Grundtvig blev på universitetet overbevist rationalist.

Han bliver huslærer på Egeløkke gods – oplever forelskelsens kraft og bliver "omvendt" til romantikken.

Da han skal til 'præsteeksamen' (dimisprædiken) tager han derfor skarpt afstand fra rationalistisk teologi og etablerer en livslang modsætning til den etablerede kirkelige ledelse. Dette betyder mange kampe med myndighederne – og en opsigelse fra kirken.

Da han gerne ville konfirmere sine egen sønner, måtte han have et embede – og kongen overtalte myndighederne til at han kunne blive 'kællingepræst'.

Grundtvigs prædikener i Vartov blev en stor succes – og ca. hver anden søndag havde han skrevet en ny salme på en af tidens brugte melodier – herunder de almindelige drikke- og hverdagsvisemelodier. Salmesangen i Vartov blev kaldt 'Vartov-balladerne'.

(Foredrag ved konferencen "Grundtvig og Rusland IV", Vartov, 4. april, 2016)

Грундтвиг и Вартов. Заметки для посещения церкви

Торстейн Балле:

Вартов известен, прежде всего потому что Грундтвиг был пастором здесь в течении 33 лет (1839-1872). Приведем пример «величества» Грундтвига: Сейчас его произведения оцифровываются в научном исполнении, то есть с введением и с множеством комментариев для каждого произведения. Подсчитано, что эта работа потребовала бы 200 лет, если бы ее делал один человек. Сейчас 10 сотрудников заняты этой работой, и она продолжится 20 лет. Грундтвиг издал около 35000 страниц печатного материала.

Вартов изначально был суконной фабрикой. Позже здание стало использоваться как больница. Тогда (в 1665 г.) это не было место, куда люди приходили чтобы лечиться, а было что-то среднее между домом для престарелых и домом призрения. Больница существовала здесь в течении 265 лет.

Больница имела собственного пастора, но это был очень нищий приход, так как он в основном состоял из 300-500 престарелых женщин. Их называли каргами, и поэтому пастора обзывали «пастор-карга».

Почему Грундтвиг стал пастором в самом жалком приходе Копенгагена? Он жил в золотом веке, в эпоху, где происходило сильное развитие идей.

Грундтвиг был очень одарен. Он начал читать книги с 5 лет. Он впитывал в себя все идеи, которые оказывали на него влияние.

В его время было два конкурирующих между собой ответа на вопрос: Как приобрести правдивое знание о мире? Или романтический (познание через свои чувства и ощущения) или рационалистический (познание с помощью разума). Грундтвиг стал убежденным рационалистом, когда он учился в университете.

Он стал домашним учителем в поместье «Эгелекке», где он сильно влюбляется и превращается в романтика.

Когда он сдавал экзамен на пастора (в форме проповеди) он резко отрицал господствующую рационалистическую теологию, и это стало началом борьбы с церковным начальством, которая длилась до его смерти. Это кончается его выходом из церкви.

Когда пришло время для конфирмации его сыновей, ему понадобилось опять получить должность пастора, и король уговорил церковь, и его сделали «пастором-каргой».

Проповеди Грундтвига в Вартове имели огромный успех. И примерно каждое второе воскресенье он писал новый псалом, используя мелодии тогдашних популярных песен, включая и застольные. Народ называл его псалмы «Вартовскими балладами».

(Выступление на конференции «Грундтвиг и Россия IV», Вартов, 2 апреля 2016 г.)



Figur 8 Vartov, set fra gaden.

Рисунок 8: Вартов, вид с улицы.



Figur 9: Grundtvig-statuen på Vartov, i gården.

Рисунок 9: Памятник Грундтвигу в Вартове, во дворе

Anden del: Grundtvig og den ortodokse tradition

Часть 2: Грундтвиг и православная традиция

Grundtvig og den ortodokse tradition

Johannes Værge

”Den ortodokse tradition” – det er en tradition vi i vore dage kender i to hoved-udformninger: den græsk-ortodokse og den russisk-ortodokse. Det er den *arv*, der ligger *bagved* de nutidige udformninger, jeg skal tale om – en arv, som i et betydeligt omfang også blev Grundtvigs. Man taler også om denne tradition som østkirkens tradition til forskel fra vestkirken, eller man kan bruge betegnelsen den byzantinske arv til forskel fra den romerske. Det drejer sig om to forskellige tolknings-traditioner inden for kristenheden. Forskellene førte i år 1054 til et officielt brud mellem de to retninger, efter at man i århundreder havde bakset med uenigheder. Noget grundlæggende var her de byzantinske teologers utilpashed ved den juridiske tænkemåde, der kom til at præge romerkirken. En markant forudsætning for denne udvikling finder vi omkring år 200, og det har med en kombination af sprog og anden tænkemåde at gøre.

Da den unge Kristus-tro havde bredt sig ud over middelhavsområdet, ikke mindst takket være Paulus, var kirkens sprog det samme som Det Nye Testaments, nemlig græsk, som også blev forstået og brugt som sidesprog i de vestlige dele af Romerriget, hvor hovedsproget var latin. Det skifte, som sker fra omkring år 200 i vesten, skyldes først og fremmest en romersk jurist, Tertullian, som blev omvendt til kristendommen og var den første, der udformede et kristent forfatterskab på latin. Tertullian var en blændende retoriker, og hans latinske udgave af kristendommen blev i høj grad præget af hans juridiske tænkemåde og hans hang til at tænke i begreber, i formler. Der blev derved virkelig tale om en markant nyformulering af kirkens sprog - med vidtgående følger, fordi den vestlige kirke fremover blev afhængig af det særlige begrebsprog, han formede; Augustin, som virkede omkring år 400 og blev den vestlige kirkes mest indflydelsesrige teolog overhovedet, byggede videre på Tertullians latinske begrebsprog, forfinede og cementerede det.

I min seneste bog, ”*Det betroede menneske*”, redegør jeg for virkningerne af latiniseringen – her må I nøjes med at få forandringerne i forkortet form – hvor jeg er bevidst om, at jeg i denne enkle opstilling naturligvis ikke får sagt alt det, der er at sige: Den byzantinske kirkes fortællende, billedprægede udtryksmåder blev drejet i retning af formelsprog. Hvor eksempelvis kirkefaderen Irenæus, som jeg vender tilbage til senere, repræsenterer for den oprindelige, græksprogede tradition og redegør for treenigheden ved at *fortælle* om, hvad henholdsvis Faderen, Sønnen og Ånden står for, så danner Tertullian og Augustin et intellektuelt begrebsapparat. En generel tilbøjelighed til at lade fortælling blive fortrængt af begreber, formler. Den latinske, juridiske tænkemåde betød endvidere, at temaet skyld og straf blev fremhævet. Hvor Jesus i Det Nye Testamente tegner billedet af Gud som den kærlige, givende, omsorgsfulde, nære far, og Paulus formulerer det som et barneforhold, hvor vi er intet mindre end Guds arvinger, så lægger den *latinske* tradition vægten på gudsforholdet som et retsforhold - trækker gudsforholdet ind i

retssalen, så forståelsen af Gud som dommer kaster skygge over billedet af Gud som far. Hvor *dommen* i den græksprogede oldkirketeologi blev forstået som en gennemlysende, rensende og helbredende proces, der skulle føre mennesket til endelig forløsning, så mennesket fuldt ud kunne indoptage det, der lyser i Kristus – ordet 'dom' ligger i den tradition tæt på, hvad vi ville kalde diagnose, altså en foranstaltning med henblik på helbredelse – så bliver det ganske anderledes i den latinske tradition: Den juridiske tænkemåde gør dommen til en juridisk retshandling med stillingtagen til menneskets grad af skyld – altså dom i en helt anderledes truende forstand end med den oprindelige forståelse. Mens virkningen af syndefaldet i den græksprogede tradition blev set som en beskadigelse af mennesket, en beskadigelse, der er på vej mod helbredelse i kraft af det, der strømmer fra Kristus, så blev faldet i den vestlige tradition forstået som en forbrydelse, og *skyld* blev hovedkendetegnet ved mennesket. I vest – i modsætning til øst – opstod samtidig en tilbøjelighed til at se faldets virkning som så dybtgående, at det havde ødelagt menneskets natur, og mennesket kom til at stå i en dyster belysning, så fanget i synd, at det overskyggede det mulighedsfyldte ved at være skabt i Guds billede, det som er hovedsagen i den byzantinske tradition. Den latinske tradition lægger derfor vægt på, at mennesket skal tugtes og styres stramt for ikke at ende i fortabelse. - Også i opfattelsen af påskebudskabet sker der en forskydning; hvor glæden og livsbekræftelsen ved Jesu opstandelse hidtil havde været hovedsagen, blev det efter latiniseringen i stigende grad Jesu lidelse på korset, man dvælede ved. Kirkeforståelsen bliver også en anden: Hvor kirken i den byzantinske tradition forstås som formidler af Guds helende kræfter, rykkes perspektivet i den latinske udformning, så kirken i højere grad bliver et retsinstitut, hvor menneskets grad af syndighed måles på kirkens retsligt vedtagne læresætninger. I vest sejrer den opfattelse, at de frelsende kræfter alene gør sig gældende i kirken, formidlet af dens præsteskab og vedtagne ritualer. Uden for kirkeinstitutionen ingen frelse, som det bliver vedtaget i Rom. Hvorimod man i øst møder det synspunkt, formuleret af Irenæus, at de frelsende kræfter i Kristus samvirker med alt det, der skaber menneskelighed og helbredelse.

Det er disse forskydninger i vest, forbundet med en evangelie-fremmed, juridisk tænkemåde, der er baggrund for, at jeg har givet min seneste bog undertitlen: Opgør med forvreden kristendom. Det er efter min mening virkelig slemt, det der sker – og mærkeligt underbelyst. - Samtidig er det klart, at den vestlige kirke heldigvis aldrig blev "ren Tertullian" eller "ren Augustin", for oprindeligere og mere evangeliske forståelser har løbende, med mere eller mindre held, gjort modstand.

Latiniseringens dystre syn på menneskets situation kom også til at præge den protestantiske del af vestens kristendom. Luther søgte ganske vist at gøre op med forvridningen af gudsforholdet – at komme væk fra dominansen af Gud som dommer, tilbage til Jesu forståelse af Gud som den givende, nære far. Men i menneskesynet forblev Luther elev af Augustin og bag ham Tertullian.

Grundtvigs store vendepunkt

Når vi så vender os mod Grundtvig, må vi begynde med at erindre, at der var flere faser af krise i hans lange liv – tilstande med dødvande fulgt af ny inspiration, mismod afløst af oplivelse og fornyet produktivitet. Et af vendepunkterne skete i vinteren 1823-24. Efter nogle års pause, hvor han havde virket som skribent, var han tilbage i præsteembede, men var igen ved at køre fast. Han oplevede en konflikt mellem på den ene side den lutherske teologi, sådan som han på dette tidspunkt forstod den: bodspræget, pessimistisk på menneskets vegne, farvet af tung bevidsthed om syndefaldets virkninger, og på den anden side romantikken, den kulturstrømning, som sydfra var brudt igennem i Danmark omkring år 1800 og tiltalte Grundtvig med en mere livsfavnende, poetisk præget tilgang med plads til den søgende længsel og samspil med naturen.

Foruden at stå i dette spændingsforhold var han i høj grad bevidst om at befinde sig i et modsætningsforhold til den rationalistiske teologi, der i gamle og nyere udformninger gjorde sig gældende både på universitetet og ude blandt præsterne. At argumentere ud fra bibelske skrifter viste sig at være noget af en blindgyde, for også rationalisterne brugte skriftsteder som argument. Men så kom han ved noget, der ligner et tilfælde, til at opdage kirkefaderen Irenæus, altså den tidlige, græksprogede oldkirketradition; Irenæus var født i Lilleasien ca. 160, døde som biskop i Gallien, i Lyon, år 200, dvs. han virkede en lille generation før Tertullian – og græsk var hans sprog, selv om han altså fik sit voksne virke i det vestlige Romerrige. Mødet med Irenæus førte til, hvad Grundtvig kaldte en "gennemlyning" og en "oplivelse". På lidt længere sigt fik Irenæus betydning for det, der blev kaldt hans "mageløse opdagelse", og Grundtvig fik i det hele taget ny klarhed over sit ståsted.

Grundtvigs møde med Irenæus kan umiddelbart virke tilfældigt: Ved læsning i en tysk kirkehistorie var han stødt på et citat, hvor Irenæus sammenstillede de bibelske kvindeskikkelser Eva og Maria. Grundtvig omtaler citatet som "den dejlige Jomfru-Lignelse"; Irenæus-citatet har talt til hans poetiske sans og vakt et "Haab om, at der [hos Irenæus] måtte ligge en Kirke-Skat begravet, som det vel var Umagen værd at bringe for Lyset". I generationerne før og samtidig med Grundtvig var den almindelige holdning til den tidlige oldkirke, at dens teologer var primitive og uoplyste, men Grundtvig opdagede noget andet. I første omgang førte det i 1823 til, at Grundtvig læste Irenæus' store værk "*Mod Kætterne*" for sin egen skyld, i anden omgang resulterede det i, at han i 1827 udgav en dansk oversættelse af den centrale femte bog af dette skrift.

Hos Irenæus fandt Grundtvig en genklang for det, der hidtil havde ligget som en trang og en uklar forståelse i ham selv. Tingene faldt på plads. Motiver fra Irenæus vokser organisk sammen med temaer i hans egen forestillingsverden. Der er ikke tale om, at Grundtvig har fundet en speciel form for kristendom; han oplever derimod simpelthen at have genfundet den hellige, almindelige kirke, den ægte grund, og fundet inspirerer Grundtvig til ny klarhed, ikke mindst over, hvad det vil sige at være menneske, skabt i Guds billede.

Kristendom er ingen lektie, men et liv at vokse i

Noget af det, det straks glædede Grundtvig at opdage i mødet med Irenæus, var hans sans for *barnet*. Barnet står for menneskets uspekulative modtagelighed og dets mulighed for vækst og modning. Irenæus gjorde op med sin tids gnostikere, en åndsretning, der mente at opnå befrielse fra det legemlige fængsel og fuldkommenhed ved tilegnelse af bestemte lærdomme. Deri ligger der en delvis parallel til de rationalister, Grundtvig stod op imod, båret som rationalismen er af den antagelse, at fornuften kan lægge sagerne klar, så der (stort set) ikke er mere at diskutere. I forlængelse af sin modstand mod den traditionelle rationalisme udtrykte Grundtvig også mishag med det spekulative og abstrakte præg ved den rationalistiske teologi, der med udspring i Tyskland blev fejret som *det nye* i samtidens akademiske kredse.

Over for den problemstilling kommer Irenæus til at afklare Grundtvigs forståelse: Kristendommen er ikke et system, der skal indlæres, som man lærer en lektie, derimod et liv at modtage og vokse i. – Det skulle med tiden blive et hovedanliggende for Grundtvig, ikke mindst i hans skoletanker: Kristendom og livskundskab i det hele taget indoptages ikke som færdige systemer og da slet ikke ved spekulative øvelser. Hvis der skal være bærekraft og liv i tilegnelsen, må den derimod ske i fri vekselvirkning med almene livserfaringer, og undren – åbenhed for det underfulde - er i den forbindelse en bedre måde at møde virkeligheden i dens mangfoldighed på end spekulation.

I spørgsmålet om barnet og væksten aner vi samtidig noget af den gamle modsætning, der tidligt viste sig i forholdet mellem den østlige og den vestlige kirke: Betyder syndefaldet, at disciplinering og tugt af det faldne menneske samt fastholdelse af restriktive samfundsnormer er så påkrævet, som Tertullian gik ud fra, eller skaber kristendommen nye livsmuligheder, frihed fra gamle mønstre?

Hos Irenæus finder Grundtvig det bekræftet, at syndefaldet ikke behøver at blive tillagt samme vægt som i den bods-lutherdom, han havde følt sig forpligtet på, men dybest set ikke befandt sig godt ved. En kristendomsform med klar forbindelse tilbage til den tertullianske indsnævring.

Af Irenæus inspireres han til at fremhæve det helt afgørende ved menneskets skabelse i Guds billede – menneskets enestående betydning, alle de muligheder, det er betroet - og til at se på hele skaberværket som kosteligt, dyrebart, i modsætning til den teologi, der tjener til at få mennesket til at bøje nakken i mistillid til sig selv og andre og til at forsage det, som verden stiller frem for vore øjne. Med denne værdsættelse af mennesket og åbenhed for verden i dens mangfoldighed – et samspil mellem menneske og omverden, som befordrer menneskets vækst og modning - får Grundtvig også legitimeret den del af sin trang, der forbinder ham med romantikken og kommer til udtryk i hans engagerede beskæftigelse med historien og myterne, med menneskelivet i dets mange facetter og det forhold til naturen, som afspejler sig i de intense naturbilleder i hans digtning.

Med Irenæus anerkender Grundtvig syndefaldet som en forstyrrelse, der har "gruelige" følger, men det har ikke fået gudsbilledet i mennesket til at gå tabt. I "*Den Christelige Børnelærdom*" kalder Grundtvig det "selvmodsigende, vrævlevurnt og yderst kiedsommeligt", når teologer taler om menneskets skabelse i Guds billede og samtidig ivrigt påstår, at syndefaldet skulle have "vanskabt eller rettere udslettet og i Bund og Grund ødelagt Mennesket og hele Menneskelivet i Guds Billede". Ved at tillægge syndefaldet denne voldsomme betydning kommer kristne teologer til at tilslutte sig den muslimske lære om, at den menneskelige natur er så fjernt fra den guddommelige, at "ingen levende Berørelse" mellem dem er tænkelig.

For Grundtvig, derimod, vidner først og fremmest menneskets *sprog* om, at gudsbilledet i mennesket så langt fra er udslettet ved syndefaldet. I kraft af sproget rækker mennesket langt ud over sig selv, finder udtryk for sin dybeste længsel, åbner sig for mødet og vekselvirkningen med det guddommelige. Men også menneskets samvittighed og det, at mennesket er betroet evnen til at skelne mellem sandt og falsk, er udtryk for, at syndefaldet ikke har sat gudbilledligheden ud af spillet. Der er med andre ord levende forbindelsesmuligheder mellem mennesket og det guddommelige, vel at mærke allerede som mennesket er *skabt*, ikke først efter en kristelig genfødsel.

Syndens rolle – og længselens

Gennem Irenæus afklares Grundtvigs forståelse af menneskets forhold til synden. Den lutherske ortodoksi så – i forlængelse af Tertullian og Augustin - mennesket som et syndens barn, hvorimod Irenæus hjalp Grundtvig til at se mennesket som en syndens slave. Ved at kalde mennesket et barn af synden gør man synden til menneskets natur. Anderledes hos Irenæus: Syndefaldet var en forførelse, som har fanget mennesket, givet det en skade, dog uden at det har givet mennesket en anden natur. Irenæus og de øvrige græske oldkirketeologer taler derfor også om frelsen som en genoprettelse, en fuldendelse af det, der har været udsat for standsning i væksten på grund af syndefaldet – en midlertidig standsning, indtil Kristus kom og brød den.

Menneskets dybeste trang er stadig fællesskab med dets skaber, livets og lysets Gud. Her er der for Grundtvig en genklang af det, der tiltalte ham så dybt i romantikken, men som han havde ment at måtte fortrænge: anerkendelsen af den poetiske længsel efter det høje, det lysfyldte, som en afgørende drivkraft i mennesket. Som Grundtvig i "*Den signede dag*" udtrykker den frydefulde erfaring af at høre lyset til, ikke mørket, når sollyset som en velsignelse bryder mørket:

*Det kendes på os som lysets børn,
at natten hun er nu omme!*

Som netop *lysets børn*, af natur forbundet med lyset, ikke med synden og mørket. Et helt anderledes positivt, optimistisk syn på mennesket end i den bodskristendom, Grundtvig ikke i længden kunne have hele sig selv med i.

Den græske oldkirke og Irenæus i særdeleshed hjælper altså Grundtvig til at finde sig selv, opnå afklaring og gå videre derfra på egen ben. Det rummeligere menneskesyn gav ham som nævnt blandt andet plads til at vedkende sig det, der taler til ham i romantikken. Hvor lutherdommen havde fremhævet lovens betydning, kan Grundtvig nu på linje med romantikerne fremhæve *længslens* positive rolle. Det betyder ikke, at Grundtvig forkaster den vestlige tradition, og Luther bevarede en vigtig plads i hans teologi. Men over for en tendens til, at hans samtids teologer alene forholdt sig til Luther og tiden derefter og så ned på oldkirkens teologer, anså dem for primitive og uoplyste, finder Grundtvig en helt anden position. I et utrykt skrift fra 1824 giver Grundtvig udtryk for, at han ikke ønsker at tilsidesætte traditionen tilbage til de tidligste bekendere - "dertil taler Irenæus for sødt til mit Hjerter, Augustinus for klart til mit Hoved."

Når Grundtvig nævner Augustin, kan vi se det som et vidnesbyrd, at han også efter inspirationen fra den græske oldkirke er et vestligt menneske, i højere grad udadvendt, end det blev karakteristisk for østkirken. Men bemærk, at der er forskel på, hvad Irenæus og Augustin taler til i ham – henholdsvis hjerte og hoved. Det kræver ikke megen fordybelse i Grundtvigs produktion for at se, at den er mest levende og givende, hvor hovedet vel er med, men hvor udspringet er i hjertet.

Den mundtlige tradition før den skrevne

Af Grundtvigs fortale til sin Irenæus-oversættelse fremgår det, at han så en afgørende betydning i, hvad Irenæus fortæller om sit forhold i ungdommen til den gamle biskop Polykarp, som blev hans læremester i hjembyen Smyrna. Polykarp var på sin side elev af evangelisten Johannes, og derved var der en direkte forbindelse til selve aposteltiden. Det gør indtryk på Grundtvig, at Irenæus som gammel mand fortsat "grangiveligt kan huske, ei blot hvad Polykarp sagde, men hvor han sad, da han sagde det, hvem der var tilstæde og kort sagt: seer og hører ham endnu ..."

Gennem Irenæus møder Grundtvig den mundtlige tradition i den tidlige kirke, Ordet før skriften, forud for bogen. Grundtvig dvæler i en prædiken ved ordene "Gud er kærlighed" og udbryder, at indholdet her er så stort og dybt, at når vi har brudt vores hoved med at samle, udvikle og udlægge det, har vi fået sagt alt for lidt - men vi kan så vende "tilbage til Ordet, hvorfra vi gik ud, sætte os ydmyg ved den Discipels Fødder som Jesus elskede [Johannes], som Jesus lærte Kærlighedens Sprog, hvem Sønnen Kærlig hviskede i Øret det Dybeste Han hørte hos sin Fader." Og nu hører altså vi det. Der er levende forbindelse helt tilbage til udspringet. Via Irenæus står Grundtvig ved en åbning tilbage til Johannes og gennem ham til Jesus og Gud selv ... Det, som Grundtvig finder tilbage til, var kristendommen bag dens senere udformninger, bag lutherdom, katolicisme, bag Augustin, Tertullian, ligeledes bag østkirken, som den siden udviklede sig i græsk- og russisk-ortodoks

skikkelse, ja sådan set også bag Irenæus, blot er det ham, der for Grundtvig åbner døren til det, der er bagved.

Herved kommer Grundtvig som nævnt bl.a. bag om den dominerende forståelse af syndefaldet i den vestlige kirketradition og til et afklaret, mere optimistisk syn på menneskets muligheder. Men afgørende er det også, at han her er på vej til at finde det, der blev en skelsættende opdagelse for ham: At det, der samler menigheden og *gør* den til menighed, er til i form af levende ord før skriften. Den erkendelse giver en frihed i forhold til de lærdes stridigheder om fortolkning af skrifterne; det havde været Grundtvigs erfaring i forholdet til de rationalistiske bibelfortolkere, at akademiske pindehuggerier om skrifttolkning ikke fører til afklaring.

Kristendommens troværdighed kan man ikke argumentere sig til ved hjælp af skriftsteder. Betydningen af den kristne tro lærer man først og fremmest at kende i menigheden med de særlige pejlepunkter, som dåben og nadveren er, for dåbens vedkommende i tilknytning til den apostolske trosbekendelse, "dåbsordet", "det lille Guds ord", hvor Grundtvig mener at høre en formulering fra Jesu egen mund til disciplene i tiden, da de var sammen mellem opstandelsen og himmelfarten. Grundtvig kaldte det sin "mageløse opdagelse", og agtelsen af den apostolske trosbekendelse blev så afgørende for ham, at han anså den ortodokse kirke, som siden udviklede sig, som et sørgeligt fald fra det høje stade på Irenæus' tid – fordi østkirken med tiden havde sat mere spekulativt prægede bekendelsesudsagn over den apostolske trosbekendelse.

Hvor historisk tvivlsomt det end er, at den apostolske trosbekendelse skulle gå helt tilbage til den opstandne Jesus, så består den grundtvigske pointe, at dåb og nadver har karakter af direkte, levende tale ud af den guddommelige kærlighed; i dåben sker mødet med Gud som den far, der tager mennesket til sig som sit eget barn i dåben, og i nadverfællesskabet næres vi, så vi kan vokse, modnes og holde målet for øje: enheden med hinanden i Gud. Det var en erkendelse, som gav Grundtvig ny frimodighed på egne og den kristne menigheds vegne, og i motivet "vokse og modnes" hører vi en tydelig genklang fra Irenæus.

En klar betydning har det også, at det er traditionen netop fra evangelisten Johannes, som Grundtvig finder sig føjet særligt ind i gennem Irenæus. Det er en kristendomstolkning, der adskiller sig fra først og fremmest Matthæusevangeliet i spørgsmålet om dommen og loven, hvor man hos Matthæus kan finde udsagn, der *kan* (men ikke nødvendigvis skal) tolkes i retning af det, der blev den typiske vestlige tolkning, mens Johannesevangeliet er basis for den ortodokse kirkes forståelse af dommen som en rensende, helbredende foranstaltning. Det betyder ikke, at der mangler strenghed og konfliktbevidsthed i Johannesevangeliet, men der er i dette evangelium en tillidsfuld forventning til, hvad Guds kærlighed kan udrette imod "denne verdens fyrste", en forventning styret af bevidsthed om lysets overmagt i forhold til mørket, livets i forhold til døden. Eller udtrykt i et af dette evangeliskrifts særlige billeder: en tryghed hos "den gode hyrde". Det er næppe heller tilfældigt, at det er med inspiration fra en af Johannesevangeliets fortællinger - om Maria

Magdalene ved Jesu grav - at Grundtvig kan lade en salme begynde med det triumferende udbrud: "Tag det sorte kors fra graven!"

Byzantinske liturgier og hymner

I 1836 vendte Grundtvig tilbage til studium af kilder i den græske oldkirke, læste gamle gudstjenesteliturgier og hymner, og det førte både til en ny energiopladning og til afklaring af hans forståelse af gudstjenesten.

Vi møder i den byzantinske tradition, hvad man kunne kalde en musisk gudstjenesteteologi, der tjener til at skabe en dramatisk-poetisk samtidighed mellem menigheden og frelseshistoriens store begivenheder. Gudstjenesten havde karakter af en aktualisering af de fortidige, bibelske hændelser, så de får nutidsbetydning. Gudstjenesten sætter den kristne ind i selve det punkt, hvor den store frelseshistorie kulminerer og sprænger grænser. Særlig tydeligt i påsegudstjenestes drama er der tale om et universelt perspektiv: Det drejer sig ikke kun om menneskets forløsning, hele skaberværkets genoprettelse er med i synsfeltet.

Alt dette bliver til livgivende inspiration for Grundtvig: Samtidigheden, hvor også *naturen* er med. Tænk på alle naturbillederne i hans salmer: "*I al sin glans nu stråler solen*" som tolkning af pinsebegivenheden, til påske "*Som forårssolen morgenrød*", for blot at nævne et par eksempler.

Forståelsen af nadveren

I forhold til nadveren i gudstjenesten får det også betydning, at Grundtvig er kommet bag om den tunge, juridisk prægede forståelse af syndefaldet, som har domineret vestlig kirkelighed, indbefattet den lutherske ortodoksi, der var blevet en slags spændetrøje for den yngre Grundtvig.

Fokuseringen på syndefaldet og dermed menneskets forsyndelser får virkning på forståelsen af nadveren: vægten kom i vesten til at ligge ensidigt på opnåelse af syndsforladelse. Syndsforladelsen nævnes i Matthæusevangeliets fortælling om Jesu indstiftelse af nadveren ved påskemåltidet med disciplene skærtorsdag, men ikke i de andre evangelisters tilsvarende fortællinger og heller ikke i Paulus' redegørelse for nadverens baggrund i 1 Kor 11. Den helt dominerende forståelse i de nytestamentlige kilder er derimod at se nadveren som et måltid, hvor Jesus til enhver tid genoptager sit fællesskab med dem, der deltager i måltidet, og giver *sig selv* til fællesskabet gemt i brødet og vinen.

Man kan med god ret hævde, at der i måltidsfællesskabet er underforstået en syndstilgivelse. Men det er en skævvridning at give dette aspekt den dominerende plads, som der er tilbøjelighed til i det meste af den lutherske tradition, så det overskygger det, der i de nytestamentlige tekster er det centrale. Særlig uheldigt er det, når det sker i kombination med den forståelse af synden, som den

juridisk prægede latinisering førte med sig: synden som en overtrædelse snarere end en beskadigelse. Herved bliver nadveren tung med tendens til det dystre.

Naturligvis er der alvor knyttet til nadveren, forbundet som den er med Jesu død, og Paulus formaner til ikke at misbruge den til at fremhæve sig selv og svigte fællesskabet; det kalder han at modtage nadveren uværdigt. Men alvoren overskygger dog ikke det lysfyldte i, at Jesus her vil skabe et fællesskab, som han giver alt det, der er hans. Lyset, som mørket ikke kan gribe. Livets brød, livsglædens drik. Et fællesskab, som peger frem mod det himmelske måltid, forener jord og himmel, levende og døde.

Betegnelsen for dette måltid blev da også snart eukaristi, "taksigelse", afledt af takkebønnen i forbindelse med nadveren. Altså takken som en samlende overskrift, og fællesskabet som nadverhandlingens substans. Et fællesskab, der bæres af den Kristus-kærlighed, som intet kan skille os fra, som Paulus formulerede det i Romerbrevet, kapitel 8, et fællesskab, der indebærer forventning og peger frem mod den endegyldige forløsning, derved virker livsfornyende her og nu.

Hos Grundtvig kan man se, at han er kommet ud over den snævre forståelse af synd og tilgivelse som centrum i nadverhandlingen; det er hele rigdommen af håb og nyskabelse i nadverfællesskabet med frelseren og hinanden, det drejer sig om.

Inspiration til det store sangværk

Den livsfølelse, der kommer til udtryk gennem Grundtvigs indsats, ser ikke bort fra mørkets magt, det onde. Men det onde ses i øjnene med håb, for det har ikke samme status som det gode, er ikke evigt som Gud. Det kan man klarest få fornemmelse af gennem hans salmer.

På opfordring af en nær ven begyndte Grundtvig i 1836 på det "*Sang-Værk til den Danske Kirke*", som med tiden kom til at udgøre fem tykke bogbind. Hans sigte var, at salmeværket skulle oplive salmesangen i den danske kirke, og til det formål ville han ikke kun bidrage med sine egne salmer, men desuden bearbejde ældre, danske salmer samt hente fornyelse ind ved at oversætte salmer fra andre dele af den kristne verden. Det var som nævnt netop i 1836, han opsøgte de liturgiske kildekrifter fra den byzantinske oldkirke.

I sammenligning med det øvrige, fremmede salmemateriale, som Grundtvig bruger, står det græske fra oldkirken frem som det, der tydeligst var i samklang med Grundtvig selv. Grundtvigs møde med det græske stof slår "eksplosionsagtigt" igennem, som Chr. Thodberg har formuleret det. Han nævner, at de græske hymners nu-karakter var afgørende for Grundtvig, altså den egenskab at gøre menigheden samtidig med frelseshistoriens begivenheder. Andre har nævnt, at det i høj grad var "den rolige og glade stemning" i de græske salmer, der har gjort dem tiltrækkende for Grundtvig –

foruden den hyppige omtale af *kvinder* i salmerne: Maria, Eva, kvinderne ved Jesu grav, synderinden, som salvede Jesus i farisæerens hus.

Arbejdet med det græske stof førte til en generel inspiration, som fremover mærkes i Grundtvigs salmer, oftest uden at det lader sig gøre at adskille, hvad der er græsk, og hvad der er Grundtvig selv. Men derudover resulterede arbejdet i en række direkte oversættelser, og af de oversættelser, som fra *Sang-Værket* er gået videre til folkekirkens salmebøger, træder salmen om synderinden i farisæerens hus frem: "*Med sin alabaster-krukke*". Her identificerer Grundtvig sig selv og den syngende med kvinden og de stærke rørelser i hendes hjerte.

Ellers er det især blandt påskesalmerne, vi ser nogle stærke salmer med direkte græsk forlæg. "*Hør vor helligaftens bøn!*" forbereder mødet med påskemorgens lysgennembrud, og "*Herren af søvne opvågnet, opsprang*" formidler den dramatiske påskeerfaring, fuld af fryd. Også den skelsættende, befriende nedfart til de døde er med: "*Helvede sprængtes af Himlens lyn*". Døden er trådt "på nakke" af Kristus, som derved såede evig glæde på jorden.

En anden påske-glædessalme med græsk forlæg er "*Kom, lad os tømme et bæger på ny*". Påskens række af begivenheder rykkes ud af fortiden – gravlæggelsen skete "forleden" – og de syngende inddrages uden afstand i hændelserne: "*Med dig korsfæstet, begravet forleden / skal vi opstå og som lys alt herneden / skinne med dig i de levendes land*". Vi bemærker, at korsfæstelsen er med – som en nødvendighed i det samlede forløb, men uden latinsk tyngde og dvælen, derimod som en passage gennem mørke frem mod opstandelsen og det lys, der ikke alene angiver vores skæbne i evigheden, men som vi også har med os "herneden", med livgivende virkning i de jordiske sammenhænge, så det også her bliver "de levendes land".

Et eksempel på, at forlægget til en Grundtvig-salme kan være ikke-græsk og dog svare til et stærkt motiv i den græske oldkirke, er det angelsaksiske kvad af Kædmon fra 600-tallet, som Grundtvig gendigtede til hymnen "*I kvæld blev der banket på Helvedes port*" – om den tilintetgørelse af Helvedets magt, som kommer til udtryk ved, at Kristus befrier dets fanger. Dette nedfarts-motiv spiller en stor rolle i østlig kristendom, mens den latinske tradition nedtoner dets betydning. Motivet rummer for Grundtvig en forjættelse, som han også har udlagt i prædikenform: Kristus-sejren over døden indebærer, at ingen overlades til fordømmelse, fordi de ikke har hørt og troet den kristne forkyndelse; også i dødsriget møder mennesket forkyndelsen og får en mulighed for at tage imod den salighed, troen indebærer.

Mørket skælver ...

I påskebegivenhederne har lyset sejret over mørket. Denne verdens fyrste – for at bruge Johannesevangeliets udtryksmåde – er styrtet fra tronen, dømt. Livet sejrer lysfyldt over døden. I oldkirken kommer dette tema naturligvis særlig markant til udtryk i selve påskefejringen, men bevidstheden om dette altafgørende drama er til stede i enhver af oldkirkens gudstjenester. Det svarer helt til det, der afklaredes som Grundtvigs egen forståelse af gudstjenestens væsen, udtrykt markant i en salme som denne fra 1837:

*Søndag morgen fra de døde
Jesus sejerrig opstod!
Hver en søndags morgenrøde
bringer nu for døden bod,
kalder underfuldt tilbage
alle Herrens levedage.*

altså udtryk den samtidighed, Grundtvig fandt i den græske oldkirkes gudstjenestefejring, og som stadig kendetegner de ortodokse kirkers gudstjeneste; i et følgende vers:

*Hver en søndag døden gyser,
mørket skælver under jord,
for med glans da Kristus lyser,
kæmpe-røst har livets ord;
sejersalig de bekrige
dødens drot og mørkets rige.*

Den livsfølelse, som her kommer til udtryk, ser jo ikke bort fra mørkets magt, det onde, men det onde er ikke evigt som Gud og hans magt til nyskabelse; mørket skælver og mærker, at dommen over det er afsagt, livets inderste kilde vil bryde igennem. Derfor kan vi med Grundtvig se det onde i øjnene med håb og bevidsthed om, at vi ikke hører mørket til, men lyset: "Det kendes på os som lysets børn ..."

Danmark blev et andet land

Hvis vi nu foretager det tankeeksperiment, at Grundtvig *ikke* havde fundet Irenæus og den ortodokse tradition, havde vi så i Danmark bare haft diverse varianter af tvangspræget hængemulekristendom og former for tanke-kristendom uden mysteriets poetiske dybder? Nej, så galt var det vel ikke gået, men den åndskraft af usædvanlige dimensioner, der er udgået fra Grundtvig på de forskellige livsområder – kirkeligt og poetisk, skole- og samfundsmæssigt, impulsen hvad

livsanskuelse angår - ville næppe have haft samme kraft og klarhed. Og Danmark ville have været et andet land.

Hvis man ikke finder sig selv, kommer i overensstemmelse med sig selv, finder sin klang, kommer der til at mangle noget afgørende. I Grundtvigs tilfælde kan man sige, hvis det skal udtrykkes helt kort, at Irenæus var afgørende for, at Grundtvig fandt det nødvendige fodfæste, så kunne samle og målrette sin energi, og – det helt centrale – så han for alvor kunne kalde sig selv menneske og kristen. Vedkende sig sine erfaringer som menneske og sætte dem i et ligeværdigt samspil med det kristne budskab.

Menneske og kristen. Med fuld vægt på alle tre ord, også på det lille forbindelsesord *og*. Menneske – og – kristen.

(Foredrag på konferencen "Grundtvig og Rusland II", Rønnebæksholm, 24. august, 2013)

Грундтвиг и православная традиция

Йоханнес Верге

«Православная традиция» - это традиция, которую мы ныне знаем в двух основных формах: греко-православной и русской православной. Я буду говорить о том *наследии*, которое лежит в *основе* современных конструкций, о том наследии, которое в значительной степени также стало наследием Грундтвига. В отличие от Западной церкви это наследие, эту традицию называют восточно – христианской, можно также использовать термин византийское наследие в отличие от римского. Мы имеем две разные традиции толкования в христианском мире. Это различие привело к официальному разрыву в 1054 году между этими двумя направлениями, после того как они на протяжении многих веков боролись друг с другом. Основной причиной была неприязнь византийских богословов к юридическому мышлению, которое имело влияние на римскую церковь. Существенное условие для этого развития мы находим в 3-ем веке, которое являлось комбинацией языка и другого образа мышления.

Когда раннехристианское вероучение распространилось за пределами Средиземноморья, и, не в последнюю очередь, благодаря Павлу, языком церкви был язык Нового Завета, а именно греческим, который также был понятен в западной части Римской империи, где основным языком был латынь. То изменение, которое произошло примерно в 200 г. на Западе, произошло в основном благодаря римскому юристу Тертуллиану, который принял христианство, и который был первым, кто разработал христианские богословские труды на латинском языке. Тертуллиан был блестящим оратором, и его латинский вариант христианства находился в значительной степени под влиянием его правового мышления и его склонности мыслить в терминах и схемах. Это привело к радикальным изменениям языка церкви и привело к далеко идущим последствиям, потому что Западная церковь в будущем будет зависеть от понятийного языка Тертуллиана. Августин, который творил около 400 г., и который стал самым влиятельным богословом Западной церкви, развивал и усовершенствовал понятийный язык Тертуллиана, то есть латинскую теологическую лексику.

В своей последней книге, *„Доверенный человек“*, я поясняю эффект латинизации. Здесь я расскажу об этом в сокращенном виде. Я понимаю, что в этом кратком и упрощенном изложении я не смогу рассказать все, что надо сказать на тему того, что образный, повествующий язык византийской церкви превратился в формальный язык. Например, отец церкви Ириней, к которому я вернусь позже, является представителем греческой традиции, и он объясняет Троицу *повествуя* об Отце, Сыне и святом Духе, то Тертуллиан и Августин создают интеллектуальный понятийный аппарат. Общая тенденция, где рассказ вытесняется понятиями, формулами. Римское правовое мышление также означало, что была выделена тема вины и наказания. Там, где Иисус в Новом Завете рисует картину Бога как любящего,

щедрого, заботливого и близкого отца, а Павел формулирует это как ситуацию ребенка, где мы не что иное, как Божьи наследники, то *латинская* традиция делает акцент на отношении с Богом как правовое отношение — отношение с Богом перемещается в зал суда, так что понимание Бога как судьи бросает тень на образ Бога как отца. Суд в греческом раннецерковном богословии понимался как процесс освящения, очищения и исцеления, который должен привести человека к окончательному искуплению, чтобы человек мог полностью воспринять то, что сияет во Христе. Слово «суд» в этой традиции близко к тому, что мы назвали бы диагнозом, то есть процесс с целью исцеления. В латинской традиции все совсем по другому: правовой способ мышления превращает суд в юридический процесс, где определяется степени вины человека. В этом понимание суд является более зловещим, чем в оригинальном понимании. Последствие *грехопадения* в грекоязычной традиции рассматривалось как повреждение человека, который стоит на пути исцеления, благодаря той силе, которая идет от Христа, а в западной традиции падение понималось как преступление, и виновность была определяющей чертой человека. На Западе, в отличие от Востока, была также тенденция рассматривать грехопадение как столь глубокое, что оно разрушило человеческую *природу*, и человек описывался в темном свете, погрязшим в таком глубоком грехе, что оно затрудняло возможность рассматривать человека как существо, созданное по Божьему образу, именно то, что являлось ключевым моментом в византийской традиции. Поэтому латинская традиция подчеркивает, что человека надо наказывать и держать в жестких рамках, чтобы избежать его гибели. Меняется также и восприятие Пасхи: где раньше радость и жизнеутверждение, связанные с воскресением Христа, было самым главным, то после латинизации страдание Иисуса на кресте стало главным. Меняется также и понимание роли церкви: церковь в византийской традиции понимается как носитель целебных сил Бога, а в латинском исполнении акцент перемещается таким образом, что церковь становится ближе к правовому институту, где степень греховности человека измеряется на основе юридических догм церкви. На Западе побеждает то мнение, что спасительные силы существуют только внутри церкви, и только духовенство и церковные обряды могут передавать эту силу. Вне церкви нет спасения, как это приняли в Риме. В то время, как на Востоке встречается мнение, сформулированное Иринеем, что спасительная сила Христа взаимодействует со всем тем, что создает человечность и исцеление.

Именно эти сдвиги на Западе, связанные с юридическим мышлением отчужденным от Евангелия, являются причиной того, почему я дал своей последней книге подзаголовок: "Нет *искаженному* христианству". На мой взгляд, это очень плохо, то что происходит и почему-то это и мало освещено. В то же время ясно, что Западная церковь, к счастью, никогда не стала «чисто Тертуллианской» или «чисто Августиной» потому что более оригинальные, более евангельские понимания более или менее успешно продолжали свое сопротивление.

Мрачный взгляд латинизации на ситуацию человека также влиял на *протестантскую* часть западного христианства. Лютер действительно стремился покончить с искаженным

пониманием Бога: уйти от главной роли Бога как судьи, вернуться к пониманию Иисуса о Боге как дающего, близкого отца. Но в *понимании сущности человека* Лютер оставался учеником Августина и Тертуллиана.

Большой перелом в жизни Грундтвига

Когда мы переходим к разговору о Грундтвиге, мы должны помнить, что у него в его долгой жизни было несколько кризисов: тупиковые периоды сменялись периодами вдохновения, уныние сменялось оживлением и новым творческим подъемом. Один такой перелом произошел зимой 1823-24 г. После нескольких лет перерыва, где он занимался писательской деятельностью, он снова стал работать пастором, но опять попал в тупик. Он видел конфликт между, с одной стороны лютеранской теологией, как он понимал ее: епитимья, пессимистический взгляд на человека, окрашенный тяжелым осознанием последствий грехопадения, и с другой стороны романтизмом, культурной тенденцией, которая прорвалась в Данию около 1800 г. Она привлекала Грундтвига своей жизнерадостью и поэтичностью и тесной связью с природой.

Кроме того, что он чувствовал это противоречие, он также осознавал, что находится в оппозиции к рационалистическому богословию, которое в старых и новых конструкциях преобладало как и в университетской среде, так и среди священников. Аргументировать на основе Священного Писания оказалось тупиком, так как рационалисты также использовали Писание в качестве аргумента. Но случилось то, что Грундтвиг совершенно случайно обнаружил работы одного из отцов церкви, Иринея, то есть труды времен ранней греческой церковной традиции. Иринея родился в Малой Азии около 160 г. и умер в Лионе в Галлии в 200 г., где был епископом. Его деятельность проходила почти на поколении раньше, чем деятельность Тертуллиана. Греческий язык был его родным языком, хотя всю свою взрослую жизнь он провел в Западной Римской империи. Знакомство с Иринеем привело к тому, что Грундтвиг назвал «поражением молнии» и «оживлением». В перспективе Иринея имел большое значения для того, что называют «несравненным открытием» Грундтвига, где он прояснил для себя свою точку зрения.

Знакомство Грундтвига с Иринеем может показаться случайным. Читая немецкую книгу об истории церкви, он встретил цитату, где Иринея сопоставлял библейские женские фигуры Еву и Марию. Грундтвиг описывает эту цитату как «восхитительное Дево-подобие». Слова Иринея обращались к его поэтическому чувству и вызвало «Надежду, что там [у Иринея] спрятано церковное сокровище, которое стоит вывести на Божий свет». Поколения до Грундтвига и его современники обычно считали, что богословы ранней церкви были примитивными и непросвещенными, но Грундтвиг обнаружил что-то совсем другое. Первоначально это привело к тому, что Грундтвиг в 1823 году прочитал большую работу Иринея *«Против*

еретиков». Потом он в 1827 году опубликовал датский перевод центрального пятого тома этого произведения.

У Иринейя Грундтвиг нашел отзвук того, что до сих пор просто было нечетким пониманием. Вещи встали на свои места. Мысли Иринейя органически срастались с его собственными мыслями и понятиями. Грундтвиг не нашел особую форму христианства; наоборот он просто вновь обрел святую, простую церковь. И это открытие проясняет для него многое, и не в последнюю очередь, понимание того, что значит быть человеком, созданным по образу Божьему.

Христианство это не урок, а жизнь для развития

Один пример того, что сразу обрадовало Грундтвиг в ходе его встречи с Иринеем, было его понимания *ребенка*. Ребенок это образ неспекулятивной восприимчивости человека и его потенциал для роста и созревания. Ириней был противником гностиков своего времени, это была школа мысли, которая считала, что можно добиться освобождения от телесной тюрьмы и добиться совершенства посредством изучения определенных учений. В этом есть и частичная параллель с теми рационалистами, против которых был Грундтвиг. Рационализм предполагает, что здравый смысл может все объяснить, так что (почти) нечего остается для обсуждения. Грундтвиг также выразил свое неудовольствие спекулятивной и абстрактной рационалисткой теологией, которая возникла в Германии, и которая преподносилась как самое новое в научных кругах его времени.

Ириней проясняет для Грундтвиг, как понимать данную проблему: христианство не является системой, которую надо выучить, как урок в школе, а является жизнью для роста и понимания. Со временем это стало ключевым приоритетом для Грундтвиг, и не в последнюю очередь в его мыслях о школе: христианство и понимание жизни не воспринимаются как готовые системы и, во всяком случае, не посредством умозрительных упражнений. Если это восприятие должно иметь долгосрочность и живучесть, тогда оно должно происходить в свободном взаимодействии с обычным жизненным опытом, а удивление - открытость к удивительному – в этой связи является лучшим способом знакомиться с реальностью во всем ее разнообразии, чем умозрительные рассуждения.

Что касается вопроса о ребенке и росте, мы ощущаем что-то от старого противоречия, которое рано проявилось в отношениях между Восточной и Западной Церковью: Означает ли первородный грех то, что строгие рамки и наказание падшего человека, а также сохранение ограничительных социальных норм настолько необходимы, как Тертуллиан это предполагает, или же христианство создает новые возможности жизни, свободу от старых моделей?

У Иринейя Грундтвиг находит подтверждение тому, что первородному греху не нужно придавать такой же вес, как и лютеранской епитимии, к которым чувствовал себя обязанным,

как пастор, но к которым он в глубине души не относился положительно. Форма христианства с четкой связью с узостью Тертуллиана.

Иринея вдохновил его к подчеркиванию самого решающего фактора в создании человека по образу и подобию Божьему, а именно - уникальное значение человека, все возможности, которые ему доверяются - и смотреть на все творение как драгоценное, в отличие от той теологии, которая служит для того, чтобы сломать человека, чтобы он не доверял себе и другим, и чтобы он отказался от того, что мир ставит перед нашими глазами. Это понимание человеческой личности и открытости к миру в его разнообразии - взаимодействие между человеком и окружающей средой, что способствует росту человека и созреванию — также узаконивает Грундтвиг в его желаниях, которые объединяют его с романтизмом и находят свое выражение в его интересе к истории и мифологии, к человеческой жизни в ее многочисленных проявлениях, к отношению с природой, которое находит свое отражение в ярких изображениях природы в его поэзии.

С помощью Иринея Грундтвиг признает грехопадение как расстройство, которое имеет «ужасные» последствия, но оно не означает, что Божий образ в человеке потерян. «В Христианском детском учении» Грундтвиг пишет, что это является «противоречием, чепухой и чрезвычайно скучным», когда богословы говорят о сотворении человека по образу Бога, а в то же время страстно утверждают, что падение «деформировало или вернее уничтожило человека и всю человеческую жизнь в образе Бога». Приписывая грехопадению такое жесткое значение, христианские богословы присоединяются таким образом к мусульманскому учению, которое гласит, что человеческая природа является столь отдаленной от божественного, что «никакое живое прикосновение» между ними не является возможным.

Для Грундтвиг, наоборот, прежде всего человеческий язык свидетельствует о том, что образ Божий в человеке далеко не уничтожен грехопадением. С помощью языка человек выходит далеко за пределы самого себя, выражает свои глубочайшие желания, открывает себя для встречи и взаимодействия с божественным. Но и человеческая совесть и то, что человек наделен способностью различать между истинным и ложным, указывает на то, что грехопадение не привело к тому, что образ божественности утерян. Другими словами, существуют живые возможности связи между человеческим и божественным, и заметьте уже при *создании* человека, а не после христианского возрождения.

Роль греха и роль тоски

Через Иринейя Грундтвиг наиболее ясно понимает отношение человека к греху. Лютеранская ортодоксия видела, в продолжении взглядов Тертуллиана и Августина, человека, как *дитя* греха, в то время как Ириней помог Грундтвигу видеть человека как *раба* греха. Называя человека "дитя греха" превращают грех в человеческую природу. У Иринейя это по-другому: падение было соблазнением, которое пленило человека, травмировало его, не изменяя его природы. Поэтому Ириней и другие греческие теологи раннехристианской церкви говорят о спасении как о восстановлении, завершении того, что из-за падения остановилось в росте, временно остановилось до тех пор, пока не пришел Христос и не восстановил рост.

Глубочайшим желанием человека по-прежнему является общность с его Создателем, Богом жизни и света. Здесь Грундтвиг чувствует отзвук того, что так сильно привлекало его в романтизме, но что он чувствовал себя обязанным вытеснить, а именно: признание поэтической тоски к высокому, наполненному светом, которая является основной движущей силой человека. Как Грундтвиг в псаломе "Благословенный день" выражает радостный опыт быть частью света, а не тьмы, когда солнечный свет, как благословение, уничтожает тьму:

*По нам, по света детям, видно
что ночь, что она теперь ушла!*

Как именно дети света природой связаны со светом, а не с грехом и тьмой. Совершенно иной позитивный, оптимистичный взгляд на человека, чем в том христианстве покаяния, которое Грундтвиг больше не мог принимать в полном объеме.

Греческая раннехристианская церковь и особенно Ириней помогают Грундтвигу найти себя самого, добиться ясности, и оттуда самостоятельно идти дальше. Это более инклюзивное понятие человека дало ему, как уже сказано, возможность признать то, что привлекает его в романтизме. Где лютеранство подчеркивало важность закона, Грундтвиг, теперь может, как и романтики, подчеркивать положительную роль *тоски*. Это не означает, что Грундтвиг отвергает западную традицию, и Лютер сохранял важное место в его богословии. Но перед лицом тенденции, где его теологи-современники только смотрели на Лютера и то, что происходило после него, и с презрением относились к древним теологам, считая их примитивными и непросвещенными, Грундтвиг занимает совершенно иную позицию. В неопубликованном сочинении от 1824 г. Грундтвиг высказывает мнение, что он не хочет отвергать традицию, связанную с самыми ранними исповедниками по причине того, что « Разговор Иринейя мил моему сердцу, а разговор Августина ясен моему уму. »

Когда Грундтвиг упоминает Августина, мы можем это видеть, как свидетельство того, что он, несмотря на то, что его вдохновляла раннехристианская теология, остался западным

человеком, и в большей степени экстравертом, чем это было характерно для Восточной церкви. Но заметьте, что есть разница в том, что откликается в нем самом, когда говорит Ириней и Августин, а именно, соответственно сердце и ум. Не требуется больших знаний о творчестве Грундтвига, чтобы увидеть, что наиболее живое и дающее, это когда ум присутствует, но источник находится в сердце.

Устная традиция предпочтительней письменной

Из предисловия к его переводу Ириней видно, что Грундтвиг считал решающе важным, что Ириней говорил о своем отношении в молодости к старому епископу Поликарпу, который был его учителем в родном городе Смирна. Поликарп, в свою очередь, был учеником Иоанна Богослова, и таким образом существовала прямая связь с апостольскими временами. На Грундтвига производит впечатление то, что Ириней на старости лет «точно помнит не только, что говорил Поликарп, но где он сидел, когда он это говорил, кто присутствовал. Короче говоря, он его и по сей день видит и слышит ...»

Через Ириней Грундтвиг знакомится с *устной* традицией раннехристианской церкви. Слово предпочтительней письменности, она же предпочтительней книги. В одной из своих проповедей Грундтвиг размышляет о словах «Бог есть любовь» и восклицает, что содержание здесь настолько велико и глубоко, что когда мы закончим ломать себе голову над тем, как это все собрать, развить и изложить, мы все равно об этом скажем очень мало, но мы можем вернуться «назад к Слову, с которого мы начали, скромно сесть у ног ученика, которого [Иоанна] так любил Иисус, и которого Иисус учил языку любви, и которому Сын любящее шептал на ухо самое Глубокое, что Он услышал от своего Отца». Значит теперь и *мы* слышим это. Существует живая связь с самим источником. Через Ириней Грундтвиг имеет связь с Иоанном, и через него - к Иисусу и самому Богу ... То к чему возвращается Грундтвиг это христианство до изменений, сделанных позже, до лютеранства и католицизма, до Августина и Тертуллиана, до Восточной церкви в ее греческой и русско-православной форме, да, собственно говоря даже и до Ириней, только это Ириней, тот который открывает дверь для Грундтвига к тому, что стоит за его спиной.

Таким образом Грундтвиг, как уже сказано, обходит стороной доминирующее значение грехопадения для Западной церковной традиции и приходит к более ясному, к более оптимистичному взгляду на возможности человека. Но решающим является то, что он находится на пути к знаковому для себя открытию, а именно : то, что объединяет приход и *делает* его приходом, существует в виде живого слова до письменности. Это понимание дает свободу относительно споров ученых, касающихся толкования Священного Писания. Опыт Грундтвига по отношению к рационалистическим библейским толкователям говорил, что академическое буквоедство, связанное с толкованием Писания, не приводило к прояснению.

Христианство не приобретает достоверность с помощью аргументов из Писания. Христианская вера узнается прежде всего из тех особых точек пеленгования, которыми являются крещение и причастие. Что касается крещения в связи с апостольским символом веры, а именно „слово о крещения“ и „маленькое слово Божие“, в которых Грундтвигу мнится, что он слышит собственные слова Иисуса, которые тот говорил своим ученикам в то время, когда они были вместе между воскресением и вознесением. Это Грундтвиг назвал своим «бесподобным открытием», и почтение к апостольскому символу веры было настолько важным для него, что он считал, что православная церковь находится в печальном упадке после Иринея, потому что Восточная церковь со временем ставила более спекулятивные символы веры выше апостольского символа веры.

Несмотря на то, что исторически сомнительно, что апостольский символ веры известен со времен воскрешения Христа, вся соль смысла Грундтвига состоит в том, что крещение и причастие по своей природе являются живой и прямой речью, истекающей из божественной любви. В крещении имеет место встреча с Богом, как с тем отцом, который принимает человека к себе как собственного ребенка, а когда все вместе причащаемся, получаем пищу, чтобы могли расти, созревать и понимать нашу цель: единство друг с другом в Боге. Осознание этого придало Грундтвигу новой смелости на собственные действия и действия от имени христианской общины, а в словах «расти и созревать» мы слышим четкий отзвук мыслей Иринея.

Также важным является то, что Грундтвиг через Иринея чувствует связь с традицией Иоанна Богослова. Это христианское толкование, которое отличается, в первую очередь, от Евангелия от Матфея в вопросе суда и закона, где в Евангелии от Матфея можно найти утверждения, которые *могут* (но не обязательно) толковаться как то, что стало типичным в западной интерпретации, в то время, как Евангелие от Иоанна является основой понимания Православной Церковью суда как очищение и исцеление. Это не означает, что у Иоанна отсутствует строгость и понимание важности конфликта, но это в его Евангелии присутствует уверенное ожидание того, что Божья любовь может совершить против «князя мира сего», ожидание, которое руководится сознанием того, что власть света сильнее власти тьмы, что власть жизни сильнее власти смерти. Или как образный пример в этом Евангелии: «добрый пастух» дает нам уверенность. Едва ли случайно, что Грундтвиг, вдохновленный одним из евангельских рассказов Иоанна о Марии Магдалине у гробницы Иисуса, начинает один из своих псалмов с торжествующих слов : «Уберите черный крест с могилы!»

Византийская литургия и песнопение

В 1836 году Грундтвиг опять вернулся к изучению источников в раннехристианской греческой церкви, читал старые литургии и песнопения, что дало ему новый заряд энергии и привело к новому пониманию церковной службы.

В византийской традиции мы встречаем то, что можно назвать музыкальной теологией церковной службы, которая служит для создания драматической и поэтической одновременности между общиной и основными событиями истории спасения. Служба имела характер актуализации древних, библейских событий таким образом, чтобы дать им современное значение. Служба позволяет христианину поставить себя в тот самый момент, когда великая история спасения находится на своей высшей кульминационной точке и вырывается за все пределы. Это чувствуется особенно в универсальности драмы пасхального богослужения. Здесь говорится не только о спасении человечества, но также и о восстановлении всего Божьего создания.

Все это становится живительным вдохновением для Грундтвига: одновременность, где также присутствует природа. Вспомните о всех образах природы, присутствующих в его псалмах: *"во всем своем великолепии сияет сейчас солнце"* как интерпретация событий Троицы, а на Пасху такие строки *"Как весеннее солнце утренне красное"*. И это только пара примеров.

Понимание причастия

Что касается причастия, то также имеет значение, что Грундтвиг обходит стороной то тяжелое, носившее отпечаток правового мышления, понимание грехопадения, которое преобладало в Западной церкви, в том числе, и в лютеранской ортодоксии, которое стало своего рода смирительной рубашкой для молодого Грундтвига.

То, что придается такое большое значение грехопадению, и таким образом грехам человека, влияет на понимание причастия: в Западной церкви важным было только получение отпущения грехов. Отпущение грехов упоминается в Евангелии от Матфея, где Иисус учреждает причастие во время пасхальной трапезы со своими учениками в день Чистого Четверга. Но у других евангелистов мы не находим подобного рассказа, также нет этого упоминания у апостола Павла в его повествовании о происхождении причастия (1 кор 11). Доминирующее понимание причастия в Новозаветных источниках — наоборот, рассматривать причастие как трапезу, где Иисус в любое время возобновляет свою общность с теми, кто участвует в трапезе, и который *отдает* себя всей общине верующих в виде хлеба и вина.

Можно по праву утверждать, что совместная трапеза подразумевает прощение греха. Но является искажением - придавать этому аспекту доминирующее значение, тенденция к этому имеет место в большей части лютеранской традиции, что затеняет то, что является центральным в текстах Нового Завета. Особенно неудачно, когда это происходит в сочетании с тем пониманием греха, который пришел к нам в связи с юридическим мышлением

латинизации: грех как нарушение, скорее чем травма. Это делает причастие тяжким, склоняющимся в сторону мрачности.

Причастие, конечно, является серьезным моментом, так как оно связано со смертью Иисуса, и апостол Павел увещевает не злоупотреблять причастием для того, чтобы выделить себя и предать общину. Он называет такое причастие недостойным. Но серьезность не затмевает то, что наполнено светом, а именно то, что Иисус здесь будет создавать общину, которой он отдаст все, что у него есть. Свет, который тьма не может охватить. Хлеб жизни, напиток жизнерадости. Общность, которая показывает путь к небесной трапезе, которая объединяет небо и землю, живых и мертвых.

Поэтому Евхаристия, «благодарение», стало скоро названием для этой трапезы, от благодарственной молитвы во время причастия. То есть благодарность как объединяющее название, и общность, как сущность причастия. Общность, которая подпирается Христом-любовью, от которой ничто не может отлучить нас. Как апостол Павел сформулировал это в Послании к Римлянам, глава 8: общность, которая питается ожиданием окончательного спасения, тем самым действуя жизнеобновляюще здесь и сейчас.

Видно, что Грундтвиг вышел за узкие рамки понимания греха и прощения как центральной части причастия; у него речь идет о всем том богатстве надежды и воссоздания в общности причастия со Спасителем и друг с другом.

Вдохновение для написания большого песенного произведения

Чувство жизни, которое находит свое выражение в творчестве Грундтвиг, не отрицает власть тьмы, зла. Но на зло смотрит с надеждой, ибо оно не имеет такой же статус как добро, оно не вечно как Бог. Это лучше всего понимается, рассматривая его псалмы.

По настоянию близкого друга Грундтвиг в 1836 г. начал свою работу над песенным произведением под названием *«Песнепроизведение для датской церкви»*, то есть сборник псалмов, которое в конечном итоге составило пять толстых томов, и цель которого было оживить пение псалмов в датской церкви. Для этого Грундтвиг хотел не только использовать свои собственные псалмы, но и обработать старые датские псалмы, а также обновить состав псалмов переводами псалмов из других частей христианского мира. И, как мы уже сказали, в 1836 году, он обратился к литургическими источниками ранней византийской церкви.

По сравнению с другим, не датским материалом, который использовал Грундтвиг, греческий материал раннехристианской церкви явно в наибольшей степени гармонировал с самим Грундтвигом. Знакомство Грундтвиг с греческим материалом было «подобным взрыву», как это сформулировал Кристиан Тодберг. Он упоминает, что характер «здесь и сейчас» греческого

песнопения имело решающее значение для Грундтвига, то есть способность перенести прихотан во времена событий истории спасения. Другие отметили, что это именно «спокойная и счастливая атмосфера» в греческих псалмах, которая в большей степени сделала их привлекательными для Грундтвига - помимо частого упоминания *женщин* в псалмах: Мария, Ева, женщины у могилы Иисуса, грешница, которая помазала Иисуса миром в доме фарисея.

Работа над греческим материалом вообще вдохновила Грундтвига в его работе над псалмами. И с тех пор не представляется возможным отделить то, что является греческим, и что было собственно Грундтвига. Но кроме этого, побочным результатом его работы стал ряд переводов с оригиналов, а из тех переводов, которые вошли в книгу псалмов датской национальной церкви, особенно выделяется псалом о грешнице в доме фарисея: *"С ее чаши ис алебастра"*. Здесь Грундтвиг и поющий отождествляет себя с этой женщиной и с ее сердечными чувствами.

А также, особенно среди пасхальных псалмов, имеются несколько сильных псалмов с прямым греческим источником: *"Слушайте нашу молитву на святой вечер!"*, который подготавливает человека к встрече с пасхальной зарей. А *"Господь от сна проснулся, восстал"* рассказывает о драматическом пасхальном переживании, полным восторга. Есть также и значимый, освобождающий спуск к мертвым: «Ад взорвался от небесных молний». Христос наступил смерти «на горло», и таким образом посеял вечную радость на земле.

Еще один радостной пасхальный псалом с греческим источником *"Придите, опустошим снова чашу"*. События Пасхи перемещаются из прошлого - погребение произошло «на днях» - и поющие вовлекаются в происходящее: «С тобою распяты, погребены на днях / мы восстанем и как свет здесь внизу / вместе с тобой осветим землю живых». Отметим, что распятие присутствует как необходимость во всем процессе, но без латинской тяжести и медлительности, а как проход через тьму в сторону воскресения и того света, который не только указывает на нашу судьбу в вечности, но который у нас есть «здесь внизу», тот свет, который дарит жизнь на земле, так что и здесь будет «земля живых».

Пример того, что источник псаломы Грундтвига может быть не греческий, но все-таки соответствовать сильному мотиву в греческой раннехристианской церкви, является англосаксонская поэма Кедмона, написанная в 600 гг, которую Грундтвиг переложил для псаломы *"Вечером раздался стук в ворота Ада"*, где речь идет об уничтожении власти ада, когда Христос освобождает его заключенных. Этот мотив путешествия вниз играет важную роль в восточном христианстве, в то время как латинская традиция преуменьшает это значение. Этот образ очень притягателен для Грундтвига, которой также использовал этот образ в проповеди: Победа Христа над смертью означает, что никто не остается осужденным,

потому что он не слышал или не верил христианскому слову. И в царстве смерти человек встречает слово и получает возможность принять то спасение, которое приносит вера.

Тьма трепещет ...

В событиях, связанных с Пасхой свет победил тьму. Князь мира сего, если пользоваться словами Иоанна, свергнут с престола и осужден. Наполненная светом жизнь побеждает смерть. В раннехристианской церкви эта тема, конечно, получает особо яркое выражение в праздновании Пасхи, но осознание этой решающей драмы присуща всем службам этой церкви. Это полностью соответствует собственному пониманию Грундтвигом природы богослужения. Это понимание ярко выражается в данном псалме 1837 г.:

*Воскресенье утром из мертвых
Иисус победоносно воскрес!
Каждая воскресная заря
теперь приносит за смерть покаяние,
чудом возвращает в память
все дни Господни.*

Та одновременность, которую Грундтвиг нашел в богослужении греческой раннехристианской церкви, и которая до сих пор характеризует богослужение в православной церкви, выражается в следующем стихе:

*Каждое воскресенье смерть дрожит
тьма трепещет под землей,
ибо тогда Христос сияет в блеске
слово жизни громкогласно;
победоносно они воют
с царем смерти и царством тьмы.*

Данное понятие жизни, которое выражается здесь, не игнорирует власть тьмы, зла, но зло оно не вечно как Бог и не имеет власть к воссозданию, как у Бога. Тьма дрожит и чувствует, что приговор над ней вынесен, внутренний источник жизни прорвется наружу. Поэтому мы вместе с Грундтвигом можем смотреть злу в глаза с надеждой и со знанием, что мы не принадлежим к тьме, а к свету: «По нам, по детям света, видно... »

Дания стала другой страной

Если мы сделаем предположение, что Грундтвиг *не* нашел Иринея и православную традицию, имели бы мы в теперешней Дании лишь различные варианты принуждающего и удручающего христианства и виды рационального христианства без поэтических глубин таинства? Нет, так плохо наверное бы не стало, но та духовная сила необычайных размеров, которая исходила из Грундтвига в самых разных аспектах и сферах жизни: религиозной, поэтической, в школе и обществе, взгляде на жизнь, не имели бы такую же силу и ясность. И Дания стала бы другой страной.

Если вы не находите себя, не становитесь в соответствии с самими собой, не находите свой тон, тогда не будет хватать чего-то решающего. В случае Грундтвига можно сказать, если сказать это очень кратко, что Иринея имел решающее значение для того, чтобы Грундтвиг нашел необходимую опору, чтобы он смог собрать и сосредоточить свою энергию, и самое важное, чтобы он действительно смог назвать себя человеком и христианином. Признать свой человеческий опыт и дать ему возможность на равных взаимодействовать со словом Евангелия.

Человек и христианин. Ударение на все три слова, и также на маленькое слово-связку, сочинительный союз *и*. Человек - и - христианин.

(Выступление на конференции «Грундтвиг и Россия IV», Реннебэксколл, 24 августа 2013 г.)

**Tredje del: Grundtvig om opdragelse
og uddannelse**

**Часть 3: Грундтвиг о воспитании
и образовании**

Det levende ord anno 2016

Ole Vind

Det levende ord

Mange af Grundtvigs tanker er bundet til hans egen tid og begrænset af tidens horisont. Men det gælder ikke hans tanker om "det levende ord". De er stadig aktuelle, ikke mindst når det gælder skole, undervisning og oplysning.

Man forbinder gerne Grundtvigs begreb om det levende ord med talen, det mundtlige ord, i modsætning til bøgernes døde bogstaver. Og sandt er det da også, at Grundtvig gerne fremhævede forskellen mellem den levende tale og den døde skrift. Det betyder dog ikke, at han ringeagtede skriften og bøgerne, og han tilbragte jo også selv en meget stor del af sit lange liv alene mellem bøger og manuskripter. Det levende ords hemmelighed er IKKE, at det er mundtligt!

Grundtvig gør udtrykkeligt opmærksom på, at talens fortrin frem for skriften kun gælder "under lige betingelser, thi man forvilder åbenbart sig selv, når man sammenligner en genialsk bog med mundtligt vrøvl"! Ordet genialsk viser hen til den forskel, der er vigtigere end forskellen mellem tale og skrift, nemlig forskellen mellem ord med ånd og ord uden ånd – det vare sig i tale eller skrift.

Både talte og skrevne ord kan være hule og tomme, uden liv og kraft. I vores snakkesalige medietider er ligegyldig snak, tomme ord og floskler så almindelige, at mange knap aner, at ord – talte eller skrevne – kan have tyngde og fylde, være udspændte af liv og kraft. Denne ordenes kraft kaldte Grundtvig ånd: "den usynlige livskraft, der i menneskemundens ord kan åbenbare sig for vores hørelse, vor sjæl og vort hjerte, den livskraft vi kalder ånd". Når han talte om det levende ord, så tænkte han ikke på livlig snak, men på den livskraft, der forplanter sig gennem åndsborne ord.

Når barnet lærer at tale, får det adgang til åndens verden. Den er, ligesom sproget, større end det enkelte individs verden, og omfatter og sammenknytter ikke blot de levende, men også forfædrene og de endnu ufødte efterkommere. Åndens verden er usynlig – men ikke som nogen overnaturlig, metafysisk eller filosofisk transcendent verden, men ganske simpelt som historiens verden med mindet om døde. Åndens verden er historiens verden, med forfædrenes sejre og nederlag, idealer, drømme og håb, vel at mærke når kraften heri genvækkes hos os gennem nutidige ord – gennem levende ord med ånd.

Grundtvig priste gerne samtalen, men det er IKKE fra samtalen, at det levende ord henter sin kraft. Det levende ord er en 'énvejskommunikation' som åndelig kraft, der forplantes gennem tiderne: fra forældre til børn, fra forfædre til efterkommere, fra oldtidens myter og poesi til nutidens videnskab og litteratur. Og i kirken med trosbekendelsens ord forplantet fra Kristus selv gennem generationer til menigheden i dag. Kristendommens grund var for Grundtvig hverken Bibelen, teologerne eller præsteskrabet, men det levende ord forplantet fra slægt til slægt i menigheden. "Vi er hans hus og kirke nu, bygget af levende stene".

Hjertesproget

Skal det levende ord i skolen formidle kraft og inspiration fra fortiden, må det også være 'hjerteligt', så ordene røber, at læreren har noget på hjerte og er grebet af de forfædre og den historie, der tales ud fra. I dag ville vi vel sige, at talen ikke skal foregive en ophøjet neutralitet, men bevidst bygge på et 'værdigrundlag'.

Grundtvig talte ikke om værdier, men om hjertesproget: "Glem ej, hvad tale betyder i grunden, at det er hjertet på tungen". Den levende tale skal forbinde ånd og hjerte, fantasi og følelse, vække til sans for mytologi, poesi, historie og videnskab – kort sagt åndens verden med kærlighed til og ærbødighed for forfædrene. Det kræver, at læreren selv må gøre sig klart, hvad han / hun føler sig bundet af – det være sig nationale, religiøse eller sekulært humane 'værdier'.

Grundtvig var selv bundet af nationale og kristelige traditioner, som i dag kan virke forældede. I vore ører klinger Grundtvigs sprog ofte både nationalistisk og fundamentalistisk – med danskerne som Guds udvalgte 'hjerterfolk', der skulle være et forbillede for hele verden med hensyn til oplysning og sand videnskabelighed. Denne nationalkristelige retorik hører fortiden til.

Men det gælder ikke begrebet om det levende ord, der forudsætter mennesket som mere end et legemligt væsen, nemlig som sprogligt og dermed historisk og åndeligt væsen. OG i en materialistisk tid som vores er det ikke mindst skolens opgave at gøre de unge bevidste om deres eget åndelige og historiske væsen og samtidig styrke deres bånd til slægt og forfædre.

I dag er det dog vigtigt at tilføje, at det ikke er nok at pege på forfædrenes bedrifter. Hjertet er ikke kun bundet af forfædrenes sejre, men er også tynget af forfædrenes nederlag, svigten – ja, måske umenneskelighed. Og det er ikke kun i Tyskland, at lærerne må tale ud fra en historisk byrde af skyld og skam. Det gælder i Japan, det gælder i Sydafrika, i Rusland... men det gælder også i Danmark, hvor vi også har fortiet, omskrevet og forskønnet fortiden.

Hjertesproget må røbe, at vi vedkender os både arv og gæld fra forfædrene og dermed bekender os til "sandhed og forsoning", som det blev kaldt i Nelson Mandelas Sydafrika. Det ligger udenfor

Grundtvigs nationale og kristelige horisont – men i forlængelse af hans syn på det levende ord og hjertesproget.

Den folkelige tale

Det levende ord skal imidlertid ikke blot være hjerteligt, men også 'folkeligt'. At tale folkeligt betyder ikke at tale populært, men at tale jævnt og klart, et almindeligt forståeligt sprog. Det kan vel synes selvfølgeligt – en lærer taler vel sit eget folks sprog? Men at tale folkeligt betyder at tale jævnt og klart også om de største og sværeste spørgsmål og problemer. Med Grundtvigs ord: "Ja, tal nu sandt om småt og stort, og jævnt om alt det høje".

Grundtvig advarede om, at de fleste lærere – herunder ham selv – som de boglærde de gerne var, havde tilegnet sig et bogsprog med så mange fremmedord, kunstige vendinger, abstraktioner og spidsfindigheder, at deres tale var blevet uforståelig og altså ufolkelig. Man tør vel sige, at dette problem er vokset siden dengang med den tiltagende fagspecialisering og dertil hørende fagsprog – som også baner sig vej til radio, TV og andre medier.

Og allerværst, de universiteter, der som videnskabens højborg skulle udvide vores fælles horisont, de evner i alt for ringe grad at formidle på et forståeligt sprog. På samfundsfaglige, humanistiske og teologiske områder dyrkes en til det groteske opstyltet og kunstlet fagjargon.

Grundtvig fandt selv, at han levede i en ny tidsalder, hvor videnskab og oplysning blomstrede, men hvor samtidig den enkelte i stadig højere grad kunne frigøre sig fra alle traditionelle bånd. Tidens individualisering truede den solidaritet, som samfundet byggede på. Det hørte derfor for Grundtvig til skolens vigtigste opgave i den nye tid at modvirke den stigende individualisering med en hjertelig og folkelig omtale om det, der var fælles, for dermed at styrke stat og samfund.

Den levende vekselvirkning

Grundtvig krævede altså, at læreren skulle tale levende, hjerteligt og folkeligt – men det følger af hans syn, at opgaven først var løst, når og hvis oplysning blev til liv, - når lærerens tale satte en samtale i gang med og mellem tilhørerne. Målet måtte være en 'levende vekselvirkning', som skulle være så fri, munter og naturlig som muligt.

Grundtvig vidste godt, at på hans tid var der ikke mange lærere, der mestrede den kunst at sætte en levende samtale i gang. Det gjaldt også Grundtvig selv, at han ikke magtede denne levende vekselvirkning, der oplyste sagen bedre end nogen enetale kunne gøre.

I dag er vi bedre stillede. I Danmark er skolens elever fra barnsben vænnet til samtale, til at blive spurgt og at blive lyttet til. Denne tradition er dog ikke gammel. Først med 1960'ernes opbrud

begyndte for alvor en levende samtale mellem lærere og elever i danske skoler. Inspirationen til dette opbrud kom ikke fra grundtvigske kredse, men her genfandt man snart tidens nye tone i Grundtvigs gamle skrifter. Og snart blev det en selvfølge, at lærerens enetale ikke var nok.

Det levende ord omsat til samtale er jo et gammelt europæisk ideal – man kan blot tænke på Platons dialoger, hvori Sokrates' tale lyser. Grundtvig henviste selv til Sokrates som det klareste billede på den mundtlige samtales fortrin. Han advarede dog samtidig om, at samtaleformen kunne udarte til det fladeste og kedsommeligste af alt – afhængigt af læreren! Nok så livlig snak betyder ikke sokratiske dialog. Det er netop Sokrates' tale, der gør samtalen sokratiske, idet han løfter den til stadig nye perspektiver og stadig videre horisont.

Hvis vi endnu i dag finder den sokratiske kunst vanskelig, så kan det måske være en trøst at huske, at Grundtvig selv langt fra var nogen Sokrates. Han magtede end ikke den enkleste forudsætning for at tage del i en samtale: at kunne lytte. Svigerdatteren Lavra Grundtvig skrev, at "hvem der har kendt ham, må vel sige, at det ikke lå for ham at gå ind på andres tankegang Han lyttede ikke gerne længe til andre, men hørte helst sig selv tale...".

Til gengæld talte han gennem sine skrifter med levende ord og med en tordenrøst, der gav genklang så langt ned gennem tiden, at han endnu i dag kan sætte tanker, tale og samtale i gang hos os.

(Foredrag på konferencen "Grundtvig og Rusland IV" på Vartov den 2. april, 2016)

Живое слово в 2016 г.

Оле Винд

Живое слово

Многие мысли Грундтвига связаны с его временем и ограничены мышлением того времени. Но это не касается его мыслей о «живом слове». Они актуальны и сегодня, и особенно те, которые касаются школы, преподавания и просвещения.

Понятие Грундтвига о живом слове обычно связывается с устной речью в противоположность к мертвым книжным буквам. И Грундтвиг сам часто обращал внимание на разницу между живой речью и мертвыми книгами. Но это не значит, что он пренебрегал книгами, ведь он провел значительную часть своей долгой жизни один на один с книгами. Так что секрет живого слова НЕ в том, что оно устное.

Грундтвиг сам подчеркивал, что преимущество устной речи перед печатным словом имеет место только «при равных обстоятельствах, так как человек сам себя вводит в заблуждение, когда он сравнивает гениальную книгу с устной белибердой». Слово «гениальность» указывает на ту разницу, которая является более важной, чем разница между устной речью и печатным словом, а именно на разницу между одушевленным словом и неодушевленным словом, и это касается и речи и печатного слова.

Как устное, так как и печатное слово может быть пустыми, лишенным жизни и силой. В нашем болтливом медийном времени безразличные разговоры, пустые слова и штампы стали нормой, и многие почти уже не знают, что слова (устные и письменные) могут иметь вес и полноту, быть полны силы и жизни. Эту силу слова Грундтвиг называл духом: «эту невидимую жизненную силу, которая раскрывается для нашего слуха, души и сердца, при помощи посредством высказанного слова человека, мы называем *духом*». Так что, когда Грундтвиг говорил о живом слове, он не имел в виду оживленный разговор, а ту жизненность, которая распространяется с помощью одушевленного слова.

Когда ребенок учится говорить, он получает доступ к миру духовности. Этот мир, как и речь, шире, чем мир каждого отдельного человека, и этот мир включает и связывает между собою не только всех живущих, но и также связывает нас с нашими предками и с еще не рожденными поколениями. Духовный мир — невидимый, но он е сверхъестественный, метафизический или философско-трансцендентный мир, а просто мир истории, в котором помнят своих предков. Духовный мир это мир истории, с победами и поражениями предков, с их идеалами,

мечтами и надеждами, который вновь пробуждает в нас силу и жизнь с посредством сегодняшних одушевленных слов.

Грундтвиг хвалил беседу/диалог, но живое слово НЕ приобретает силу через беседу/диалог. Живое слово это «односторонняя коммуникация». Это духовная сила, которая распространяется во времени: от родителей к детям, от предков к потомкам, от мифов и поэзии древних времен к науке и литературе сегодняшнего дня. И она также распространяется в церкви через символ веры, от самого Христа через поколения до сегодняшних церковных общин. Для Грундтвига ни Библия, ни теологи, ни духовенство не являлись основой христианства, а именно живое слово, которое передается от поколения к поколению внутри общины. «Мы Его дом и церковь, построенные из живых камней».

Язык сердца

Живое слово в школе может вдохновлять и передавать силу, только если оно «сердечно», тогда слова раскрывают то, что учитель говорит от сердца, и то что он вдохновлен своими предками и той историей, о которой он рассказывает. Сегодня мы бы сказали, что учитель не должен делать вид, что он говорит с совершенно нейтрально, а что его речь должна быть сознательно построена на жизненных ценностях.

Грундтвиг сам не говорил о жизненных ценностях, а говорил о языке сердца: «Не забывайте, чем речь является на самом деле, она является сердцем на языке». Живая речь должна связывать дух и сердце, фантазию и чувства, пробуждать любовь к мифологии, поэзии, истории и науке. То есть это мир духа с его любовью и уважением к предкам. Это требует от учителя, чтобы он определил свои жизненные ценности, например касающийся нации, религии или общества.

Грундтвиг сам последователем тогдашних национальных религиозных традиции, которые сегодня кажутся нам устаревшими. Для нас сейчас слова Грундтвига часто воспринимаются как националистические, так и фундаменталистские: он говорил о датчанах как о богоизбранном «народе сердца», как о народе, который должен был быть примером для всего мира, как о народе просвещения и истинной научности. Такая националистическая христианская риторика сегодня не уместна.

Но это не касается его понятия о живом слове, которое предполагает, что человек не только физическое существо, а и также и существо речи, что и делает его существом истории и духа. И в нашем материалистическом мире задача школы, не в последнюю очередь, состоит в том, чтобы дать молодежи понимание ее духовной и исторической сущности, а также, чтобы усилить ее связь с предками.

Важно добавить, что не достаточно только указывать на достижения наших предков. Сердце несет в себе не только победы предков, но также и их поражения и измены, и может быть даже их бесчеловечность. И это не только в Германии учитель должен преподавать исходя из исторического бремени вины и позора, но это также касается Японии, ЮАР, России, но также и Дании, где мы также скрывали, переписывали и приукрашивали наше прошлое.

Язык сердца должен признавать как и хорошее, так и плохое нашего прошлого, и тем самым мы придерживаться «правды и примирения», как говорили в ЮАР времен Нелсона Манделы. Это выходит за рамки национального и христианского горизонта Грундтвига, но является продолжением его мыслей о живом слове и языке сердца.

Народный язык

Живое слово однако, не только должно быть сердечным, но также и быть «народным». Говорить народно, не означает, что надо использовать популярные обороты речи, а означает простую и четкую речь, то есть обычный и понятный язык. Это кажется само собой разумеющимся: учитель же говорит на языке своего народа? Но говорить по-народному требует простой и четкой речи даже о самых сложных проблемах и вопросах. Как Грундтвиг сказал: «Говорите правду о большом и маленьком и просто о небесных делах.»

Грундтвиг обращал внимание на то, что большинство учителей, включая его самого, являющимися людьми с книжным образованием, используют книжный язык с множеством иностранных слов, искусственных оборотов речи, абстракции и тонкостей, что их речь стала непонятной и ненародной. И эта проблема только выросла с времен Грундтвига: с усилением предметной специализации и сопутствующим ей профессиональным языком, который также проникает на телевидение и радио и в другие СМИ.

И самое худшее, нашим университеты, которые как хранители знания должны расширять наш горизонт, слишком плохо удается передавать знания на понятном языке. В области общественных наук, гуманитарных наук и теологии используется гротескно витиеватый и неестественный профессиональный язык.

Грундтвиг сам считал, что он жил в новой эпохе, где наука и просвещение процветали, но в то же время каждая отдельная личность в большой степени могла сбрасывать с себя ограничения традиционного общества. Эта индивидуализация угрожала той солидарности, которая была основой общества. И поэтому Грундтвиг считал, что главная задача школы в этой ситуации состояла в том, чтобы противостоять усиливающейся индивидуализации с помощью сердечной и народной речи о том, что нас связывает, и таким образом укреплять государство и общество.

Живое взаимодействие

Грундтвиг требовал, чтобы речь учителя была живой, сердечной и народной, но он считал, что цель могла быть достигнута только тогда, когда это преподавание становилось живым: когда речь учителя порождала диалог с слушателями и между самими слушателями. Целью была достичь «живого взаимодействия», которое должно было быть как можно более свободным, веселым и естественным.

Грундтвиг знал, что в его время было мало учителей, которые могли вести живую беседу/диалог. И это также касалось самого Грундтвига: он не был в состоянии создать живое взаимодействие, которое лучше осветило бы вопрос чем монолог.

Сегодня ситуация лучше. В Дании ученики с детства приучены к диалогу, приучены к тому, что их спрашивают и что к ним прислушиваются. Но это не старая традиция. Только после перемен в обществе в 1960-е г. на уроках в датских школах по настоящему возник живой диалог между учителями и учениками. Эти перемены не исходили от людей грундтвигианского толка, но они вскоре нашли в старых произведениях Грундтвига то, что вписывалось в новые времена. И очень скоро стало нормой то, что монолог учителя не являлось достаточным.

Живое слово, превращенное в диалог, является древним европейским идеалом. Например, диалоги Платона, где есть выдающиеся слова Сократа. Грундтвиг сам указывал на Сократа как на лучший пример преимуществ устной беседы. Но Грундтвиг предупреждал, что такой способ разговора может превратиться в самое неинтересное и скучное, что можно себе представить. И это зависит от учителя. Даже самая оживленная беседа не означает, что это сократовский диалог. Именно слова Сократа делают беседу сократовской, потому что он все время возвышает ее новыми перспективами и ведет ее к новым горизонтам.

Если нам даже сегодня сократовское искусство кажется сложным, тогда могло бы нас утешить то, что Грундтвиг далеко сам не был Сократом. Его невестка, Лавра Грундтвиг, писала, «Тот кто его давно знает, должен признать, что он не вникал в мысли других людей.» Он не любил долго слушать других, а предпочитал слушать самого себя.

Но зато он в своих произведениях говорил таким живым словом и таким проникающим голосом, что он даже в наше время дает нам повод задумываться и дает нам толчок для новых бесед и диалога.

(Выступление на конференции «Грундтвиг и Россия IV», Вартов, 2 апреля 2016 г.)

Oplysningens betydning for uddannelsesprocessen

Jørgen Hinsby

Indledning

Den 21. august i år [2014 – red.] læste jeg på internettet (den russiske søgemaskine www.yandex.ru), at man i Statsdumaen havde fremsat forslag om, at nedenstående blev indført i det russiske skolesystem.

1: Vadim Solosjov, fra Kommunistpartiet, foreslår genindførelse af den ”normale pædagogik” fra de gode gamle dage under Brezjnev og Andropov.

2: En delegeret (navnet mangler) fra Ruslands Liberaldemokratiske Parti (Zjirinovskijs parti) foreslår indførelse af obligatoriske timer i våbenbrug.

3: Oleg Savtjenko, fra partiet Et Enigt Rusland, foreslår, at der indføres en time om ugen med politisk information, så den opvoksende generation kan blive oplyst om de politiske begivenheder og forstå, hvad der er en SANDT, og hvad der er sort eller hvidt. *(Citeret på partiet JABLOKOs hjemmeside i en notits dateret 2. april, 2014)*

Dette er i fuldstændig modstrid mod det, den danske tænker og folkeoplyser N.F.S. Grundtvig lagde vægt på, og Lidia Sjkorkina og jeg har i mere end 20 år præsenteret for lærere og elever samt disses forældre på skoler i Rusland. Nemlig Grundtvigs understregning af hvor vigtigt det er, at oplysning indgår som integreret del af uddannelsesprocessen.

I Danmark bruger vi udtrykket ”folkeoplysning”, hvis formål er at fremme udviklingen af aktivt medborgerskab. Aktivt medborgerskab skal forstås som viljen og evnen til at tage aktivt del i samfundets anliggender. Således indgår folkeoplysningen som en del af den enkelte borgers personlighedsudvikling – som en skole for livet, som Grundtvig kalder det.

Den kendsgerning, at oplysning i dansk selvforståelse er så tæt forbundet med opfattelsen af, at læring skal forstås som læring om livet, skyldes først og fremmest Grundtvig (1783 – 1872). Grundtvig levede samtidig med to andre store danskere, H.C. Andersen og Søren Kierkegaard, der ude i den store verden er langt bedre kendt, men Grundtvig er den af alle, der har haft størst indflydelse på dansk kultur. Selvfølgelig er der ingen, der kan udtale sig om, hvordan det havde set ud, hvis Grundtvig ikke havde været en del af den danske historie, men det er helt sikkert, at den kulturelle udvikling, livet i kirken, uddannelsessystemet, den politiske kultur, hele atmosfæren og mentaliteten ville have været en anden. I løbet af sit lange liv kom Grundtvig i taler, artikler og videnskabelige arbejder ind på praktisk alle de temaer, der har med menneskelivet at gøre. Fra

ophedede politiske spørgsmål til spørgsmål om evigheden. Men et af de allervigtigste af hans temaer var spørgsmålet om oplysning.

Grundtvig udtænkte ikke filosofiske systemer. Han var en oprører, som skattede det enkelte menneskes tilværelse her og nu højere end abstrakte filosofiske postulater. Grundtvigs oprør kommer for dagen i hans diskussioner med såvel repræsentanter for teologien, den politiske magt og uddannelsessystemet, som med dem, der var fortalere for den rationelle tænkning, og det får konkret form i hans poetiske skrifter og hans publicistik.

Grundtvig forkaster ikke videnskab, kunst og kultur, men han mener, at hvis de ikke udspringer af de levende erfaringer, mennesket høster i løbet af sin tilværelse, så forbliver de abstrakte og uden nogen reel betydning for menneskets liv. Som kristen humanist kunne Grundtvig ikke anerkende tanken om Det Absolutte som noget én gang givet med evighedsværdi. Derimod indtager begreber som "skaberværk", "vækst" og "menneskelig modning" en central plads i hans tænkning. Hvad det drejer sig om, er menneskets liv, og han taler ikke om den kristne tro, men om det kristne liv. Al forkyndelse bør til enhver tid skabe forbindelse til menneskets liv. Ellers ender den som en tom abstraktion, der foragter den jordiske tilværelse. Som Grundtvig udtrykte det: "Menneske først – kristen så".

Folkeoplysningens forhold til magten

Som Grundtvig udtrykker det: "Kongens og folkets frihed forudsætter hinanden". Der er tale om et tillidsforhold. Hvor et samfunds tillidsstruktur nedbrydes, får demagogerne magt, og med demagogerne begynder det autoritære system. Derfor er det blændværk, hævder Grundtvig, "når enten kongen eller folket mener at vinde ved hinandens tab, da det altid kun er et eller andet rovdyr – det kalde sig nu adel, gejstlighed, eller hvad det vil – der vinder, hvad de begge taber."

En af folkeoplysningens allervigtigste opgaver består derfor i at bidrage til, at "rovdyret" ikke vinder. Af hensyn til demokratiet er det vigtigt, at der rundt om i samfundet er grupper, der, også selvom de nogle steder måtte være små, tager aktivt del i kultur- og samfundsliv i bred forstand: Uden folkelige energicentres kreative kraft dør demokratiet.

Om Grundtvigs folkelighedsbegreb hedder det videre, at "eftersom sand livsforståelse ikke lader sig finde ad videnskabens rationelle vej, men alene lader sig afklare efterhånden ad selve levnedsløbets historisk-poetiske vej, så er den en sag for *alle* mennesker". "Der er således oprør i folkelighedens inderste væsen. Oprør mod de bedrevidende, der i kultur og kirke har sat sig på jævne mennesker og derved har medvirket til, at de er blevet holdt nede både politisk, økonomisk og socialt. "

For Grundtvig skal folkelighed kort fortalt forstås som evnen og viljen til at klare fælles opgaver i nutid og i fremtid.

Folkelig dannelse

Derfor, siger Grundtvig, er det vigtigt, at den folkelige dannelse nyder fremme. Det er her, at folkeoplysningen kommer på tale. "Ikke sådan at forstå, at folket skal oplyses af selvtilfredse specialister, men ved at folk selv stræber efter at finde sammenhæng i tingene. Selve ordet "oplyse" betyder at belyse det stof, der er på tale på en sådan måde, at den enkelte kan tage stilling til sagen. Det er ikke tilfældigt, at specialister foretrækker ordet 'information'. At blive informeret vil sige at blive belært. Undertiden af en professor eller en anden specialist, om hvem man kan sige, at han "ved alt, men forstår ikke alt, hvad han ved".

Grundtvigs tænkning om oplysning er i det hele taget så aktuel som nogensinde. Hvis vi skal holde sammen på demokratiet og ikke risikere at ende i et samfund, der er opsplittet i kulturelle og etniske sæmgrupper, som hver lever deres eget liv uafhængigt af hinanden, kommer vi ikke uden om hans idéer på dette område. Al sand oplysning betød for Grundtvig oplysning om det liv, det enkelte menneske lever med sig selv og i fællesskab med andre som en uadskillelig del af universet. Desuden oplysning om samfundets indretning og historiens gang.

Det er vigtigt at opretholde denne grundtvigske skelnen mellem på den ene side oplysning og på den anden side uddannelse og information. Derfor er det at den største betydning at holde fast ved nødvendigheden af folkelig oplysning som et uundværligt og supplerende modstykke til uddannelse og informationstildeling. I modsat fald risikerer vi, at mennesker reduceres til viljeløse brikker af uoplyste specialister i et arbejdsmæssigt og økonomisk kredsløb, der kun går ud på at producere og forbruge.

Videnskab og oplysning

Skal vi forklare menneskelivet, må vi benytte os af såvel videnskabelige processer som af folkeoplysende aktiviteter. Bemærk, at Grundtvig i sin kritik af bestræbelserne på at gøre videnskaben til højeste autoritet i spørgsmålet om menneskelivets beskaffenhed ikke blot indsætter et andet begreb – folkeoplysning – som en ny højeste autoritet. Han forkaster ikke en autoritet for at erstatte den med en anden. Grundtvig mente ikke, at det, der kommer fra folket, nødvendigvis altid er vist og rigtigt, men folkeoplysning får hos ham samme status som videnskab.

Det, Grundtvig lægger vægt på, er vekselvirkningen mellem eksperter og det, vi i dag kalder generalister. Et sådant samvirke vil sikre en dynamisk udvikling, hvor de videnskabelige fremskridt ikke sker på bekostning af hensynet til helheden. Det er netop vekselvirkningen mellem videnskab og folkeoplysning, som får tingene til at leve og gro. "Liv og frihed hænger sammen med, at mennesket ikke underkaster sig hverken videnskaben eller folkeoplysningen som endegyldige autoriteter. Folkeoplysningen ville hurtigt udvikle sig til en overfladisk politur, hvis ikke den var

funderet i lærdom. Omvendt vil også videnskaben føre på vildspor, hvis ikke den konfronteres med en folkelig oplysning, der tvinger den til at forholde sig til livet og nuet”.

Den grundlæggende forskel på videnskab og oplysning har noget med holdning at gøre. Det kan udtrykkes ganske kort: videnskabelig viden er objektiv og neutral og kan ikke pålægges forpligtelser af nogen art. Oplysning er derimod subjektiv, fordi den inddrager mennesket som et ansvarligt individ i selve oplysningsprocessen. Hvor videnskab er ’ren’ viden, udgør oplysning den sammenhæng, samme viden indgår i. Vekselvirkningen består for den enkelte i at ”Vi kan kun være til ved at forholde os til det, vi ser og oplever, og ved at give udtryk for vores holdning udvider vi samtidig erkendelsen af eget selv. Vi er nu engang først og sidst følelsesbestemte og foretagsomme. Derfor lever vi i tolkning og målsætning. Vi drages ind i det, vi ser og hører, vi tyder det, tager stilling til det og griber ind.”

Dette forklarer på fortrinligste vi, de idéer, der ligger til grund for al folkeoplysning. Den afgørende påstand hos Grundtvig er, at vi som mennesker ikke kan leve af at konstatere og formulere, systematisere og teoretisere. Vi må også inddrage sindets og følelsernes virkelighed.

Det levende ord

Grundtvig stiller hele tiden det institutionaliserede uddannelsessystem med dets forankring i faste systemer og klare uddannelsesmål op mod vekselvirkningens fortsatte bevægelse i foranderlige sammensætninger. Munden er det eneste levende redskab, ånden har på jorden, siger Grundtvig. Dette må forstås således, at den viden, bøgerne rummer, skal tilegnes og personliggøres, så munden kan bringe den videre i en fri samtale. Oplysningen lykkes kun ”i samme forhold, som talen bliver til samtale”.

Underviserens opgave

Lærerens fornemste opgave må være at fremkalde talentet i den enkelte elev og på den måde fremme ”det skabende menneske”. Udover færdighedsfagene bør der lægges vægt på de såkaldte ”bløde” kvaliteter såsom evnen til at lytte, samarbejde, have forståelse for andre, kritisere samt at kunne tåle selv at blive kritiseret, sætte grænser, sige ”nej”, løse konflikter osv.

Kort sagt

Når man skal definere, hvorledes oplysning adskiller sig fra uddannelse, er det vigtigt at gøre opmærksom på, at hvor de traditionelle uddannelser har til formål at viderebringe viden og færdigheder, der sigter oplysningen mod at styrke menneskets tro på sig selv samt at udvikle samfundssind og evne til aktiv handlen. Det centrale er det indbyrdes forhold mellem menneske og

samfund, hvilket omfatter tætte medmenneskelige forbindelser, arbejdsliv, samfundsmæssige relationer og muligheden for at være sig selv.

Konklusion

Hvor dannelse og oplysning går op i en højere enhed, udvikles der medborgerkompetence hos den enkelte. Som eksempel på hvorledes dette søges omsat til praksis, bringer jeg afslutningsvis den første paragraf i målsætningen for den danske folkeskole:

§ 1: "Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling".

Stk. 2: "Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst så at eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle".

Den russiske videnskabsmand Vladimir Vernadskij (1868-1945) har også gjort sig tanker om betydningen af folkeoplysning. Den 7. juni 1893 skriver han således i et brev til sin kone: "Jeg er fuldt og fast overbevist om, at den eneste måde hvorpå man kan skabe en varig kultur er ved at inddrage de folkelige masser... Til syvende og sidst afhænger alt af den fælles kultur og folkets dannelse samt af samfundets evne til at mobilisere befolkningens kreative muligheder gennem opdragelse, uddannelse og oplysning" (Citeret hos Г.Ъ.Наумов: Организация учащегося народа)

(En let forkortet udgave af det oprindelige manuskript til foredraget på konferencen "Grundtvig og Rusland III", Moskva, den 25. september 2014).

Значение просвещения в образовательном процессе

Йорген Хинсбю

Вступление

21. августа этого года я в интернете (источник: русская поисковая система (yandex.ru) читал следующее о предложении преподавания новых предметов в средней школе России:

1: Депутат К.П. в Госдуме Вадим Соловьёв, (lenta.ru) предлагает ввести педагогику «нормальных бывших дней» при Брежневе и Андропове.

2: Представитель ЛДПР в Госдуме (*не написано как его зовут*) предлагает ввести обязательные уроки пользования оружием.

3: Олег Савченко, депутат партии Единая Россия, предлагает в своём законопроекте ввести в школах один раз в неделю уроки политинформации, чтобы помогать подрастающему поколению ПРАВИЛЬНО оценивать события и понимать – где тут чёрное, а где белое. (*Источник: официальный сайт партии ЯБЛОКО 02.04.2014*).

Это совсем противоречит тому, чему придавал значение датский мыслитель и просветитель Н.Ф.С. Грундтвиг, и с чем мы с Лидией Шкоркиной пытаемся знакомить учителей, учащихся и их родителей в российских школах в течение более 20 лет, а именно, значению просвещения в образовательном процессе в мышлении Грундтвига.

В Дании употребляется термин «народное просвещение», значение которого заключается том, чтобы способствовать формированию активной гражданской позиции, развитию личностных качеств человека, его способности и готовности к действию. «Школа ради жизни», как называл их Грундтвиг.

Тот факт, что народное просвещение так тесно связано в датском самосознании с концепцией обучения, как получения жизненного опыта, в основном зависит от работ Грундтвига (1783-1872). Грундтвиг был современником двух других великих датчан, Ганса Христиана Андерсена и Сёрена Кьеркегора. Оба они куда более известны в мире, чем Грундтвиг, но Грундтвиг внёс наибольший вклад в датскую культуру. Конечно, никто сейчас не может сказать, что было бы, если бы Грундтвига не было бы в истории Дании, но ясно, что культурное развитие, жизнь церкви, система образования, политическая культура, атмосфера и менталитет были бы другими. В течение своей долгой жизни Грундтвиг касался в устных выступлениях, статьях и научных работах практически всех тем, связанных с жизнью человека, от жарких политических реалий дня до вопросов вечности. Одной из самых важных тем для Грундтвига была тема просвещения.

Грундтвиг не представлял собой мыслителя философских систем, он был возмутителем, ценящим жизнь реально существующего человека, выше абстрактного философского убеждения. Возмущение обнаруживается в его споре с представителями теологии, политической власти и системы образования, а также с апологетами рационального мышления, а возмущение представляется в конкретном виде в его поэзии и публицистике.

Грундтвиг не отвергает науку, искусство и культуру, но он считает, что в том случае, если они не истекают из жизненного опыта, сделанного человеком в течение его существования, то останутся абстрактным явлением без реального значения для жизни человека. Как христианский гуманист Грундтвиг не признавал абсолютности, данной раз и навсегда, а такие понятия как «творение», «рост» и «человеческое созревание» занимают центральное место в его мышлении. Дело идёт о человеческой жизни, и он не говорит о христианской *вере*, но о христианской *жизни*. Проповедование должно всегда устанавливать связь с жизнью человека, а то закончится пустой отвлечённостью, презирая земную жизнь. По Грундтвику: «Сначала человек, а потом – христианин».

Народное просвещение и власть

По словам Грундтвиг: «Свобода короля и свобода народа предполагают друг друга». Итак, говорится здесь о взаимном доверии. Там, где структуры доверия данного общества разрушаются, туда прибегают к власти демагоги, а с демагогами рождается авторитарная система. Это иллюзия, говорит Грундтвиг, если или король или народ предполагают, что убыток противной стороны является собственным выигрышем. Потому что выигрывает всё потерянное ими только какой то «хищный зверь». Пусть называется дворянством, духовенством, народом или чем-то другим.

Одна из самых важных задач народного просвещения заключатся в том, чтобы оказать содействие с целью предотвращения выигрыша «хищным зверем». Присутствие в обществе групп, даже маленьких, которые активно принимают участие в культурной и общественной жизни страны, играет большую роль для развития демократического строя страны. Без центров народной энергии и проявления их творческой силы демократия просто умирает.

О грундтвиговском понятии народности сказано: « так как истинное понимание жизни недостижимо путём научного рационализма, а только разъясняется в постепенном развёртывании исторического и поэтического пути, то оно является делом *всех людей*». ”В народном сообществе революционная сила направлена против самодовольных личностей, которые в культурной и церковной жизни подчинили простых людей своему мнению и таким образом способствовали их политическому, экономическому и социальному подавлению”.

Грундтвиг, короче говоря, относится к народному сообществу, как к способности и воли справиться с общими задачами и в настоящее время и в будущем.

Народная образованность

Задача в том, говорит Грундтвиг, чтобы способствовать *народной образованности*. Речь идёт о народном просвещении. По Грундтвигу: «Не в смысле просвещения народа амодовольными специалистами, а в смысле народного стремления проследить взаимосвязь явлений. Само слово «просветить» значит проливать свет на предмет, о котором идёт речь, с целью общего рассмотрения и определения личного положения. Специалисты не случайно предпочитают слово «информация». Быть информированным - значит быть наученным. Иногда профессором или другим специалистом, о котором можно сказать, что он «знает всё, но понимает не всё, что он знает».

Размышления Грундтвига о просвещении в общем и целом актуальны, как никогда раньше. Чтобы сохранить демократию и избавиться от опасности развития общества, разделённого на отдельные культурные и этнические группировки, которые живут по-своему, независимо друг от друга, нельзя отрицать его идеи на этом поприще. Истинное просвещение обозначает для Грундтвига просвещение о жизни человека в отдельности и в общности с другими людьми как неотделимой части вселенной, причём просвещение о структуре общества и ходе истории.

Сохранение грундтвиговского различия между просвещением, с одной стороны, и информационной деятельностью, с другой стороны, является делом первой важности. Поэтому важно понимание необходимости народного просвещения как безусловной и дополнительной противоположности образованию и усвоению информации. В противном случае мы рискуем, что люди становятся безвольными пешками и непросвещёнными специалистами в рабочем и экономическом кругообороте, направленном исключительно на производство и потребление.

Наука и просвещение

Заслуживает внимания тот факт, что Грундтвиг, критикуя стремление возвысить науку до положения высочайшего авторитета во всех жизненных вопросах, не вводит другое понятие – народное просвещение. Он не отвергает одного авторитета для того, чтобы заменить его новым. Грундтвиг полагал, что всё, что выходит из народа, не обязательно само по себе всегда мудро и правильно, но народное просвещение достигает у него такого же статуса, какой есть у науки.

Взаимодействие учёных с народными массами – в центре внимания Грундтвига. Такое сотрудничество обеспечивает динамичное развитие, и наука не прогрессирует, не принимая

во внимания целостности. Именно взаимодействие науки с народным просвещением побуждает к жизни и росту вещей. "Свобода и жизнь обеспечиваются только тогда, когда человек не подвластен ни науке, ни народному просвещению как окончательным авторитетам. Народное просвещение быстро превратится в поверхностный лоск, если не будет основано на науке. Наука, наоборот, заблуждается, если не встречается лицом к лицу с народным просвещением, которое заставляет её относиться к жизни и настоящему моменту".

Основополагающая разница между наукой и просвещением связана с понятием причастность. Коротко выражаясь: Научное знание по существу объективное и нейтральное, никаким обязанностям не подвергнутое явление. Просвещение же субъективное, потому что оно включает человека как ответственного индивидуума в сам процесс просвещения. О науке говорится, как о «чистом» знании, тогда как просвещение представляет собой связь, в которую входит то самое знание. Итак, взаимосвязь обозначает для отдельного человека усвоение знания и личное *отношение* к усвоенному знанию.

«Идея в том, что человек существует и живёт только тогда, когда он относится к тому, что он видит и переживает, и – излагая свою точку зрения – вовлекает самого себя как человека в процесс самопознания. Вообще и в частности мы чувствительные и восприимчивые и, следовательно, живём толково и целенаправленно. Мы вовлекаемся в то, что мы видим и слышим. Мы толкуем и относимся и вмешиваемся».

Это утверждение Грундтвига ясно показывает, на каких идеях основано всё народное просвещение. Решающее положение у Грундтвига в том, что, будучи людьми, нам нельзя жить и питаться установлением, формулированием, систематизированием и теоретизированием. Мы должны вовлечь в деятельность и душу и чувство.

Живое слово

Грундтвиг последовательно противопоставляет формальную систему образования, закреплённую чёткими целями обучения, непрерывному движению взаимодействия. «Слово – единственно живой инструмент во владении духа на земле», говорит Грундтвиг. Под этим подразумевается, что книжное знание усваивается как олицетворённый умственный багаж, передаваемый словом в свободном разговоре. Просвещение может быть успешным только тогда, когда *речь* превращается в *беседу*.

Задача наших учителей

Пробудить способности отдельного учащегося, тем самым пробуждая «творческую личность». Кроме профессиональных предметов придаётся значение так называемым, «мягким» человеческим качествам как: умение слушать, сотрудничать, понимать других, критиковать и подвергаться критике, знать предел чему-то, говорить «нет», решать конфликты и так далее.

Кратко говоря

Для того, чтобы определить как отличается просвещение от обучения, важно указать на тот факт, что в то время как традиционные формы образования направлены на передачу знаний и навыков, просвещение стремится укрепить уверенность в себе, воспитать у людей общественное сознание, развить у них способность к действию. В центре внимания – взаимосвязь человека с обществом, то есть: тесные межчеловеческие отношения, трудовая жизнь, общественные отношения, возможность быть самим собой.

Итак:

Соединение понятий образование и просвещение ведёт к развитию гражданской компетентности. Как пример того, как превращается понятие о просвещении в практику, я в заключение приведу цели образования от первого по десятый класс в государственной школе:

§ 1. "Школа должна в сотрудничестве с родителями давать учащимся знания и навыки, подготовляющие их для дальнейшего образования, будить в них желание узнать больше, давать им глубокое понимание датской культуры и истории, давать им понимание других стран и культур, вносить свой вклад в их понимание взаимодействия человека с природой, а также способствовать всестороннему развитию каждого учащегося".

§ 2. "Школа должна развивать методы работы и создавать рамки для восприятия, углубления и желания принимать участие во всем происходящем так, что учащиеся развивают понимание вещей и воображение и приобретают уверенность в собственных возможностях и получают основу для того, чтобы принимать решения и действовать".

Русский учёный Владимир Вернадский (1868-1945) тоже писал о значении народного просвещения: «Я глубоко убеждён и всё более убеждаюсь, что есть единственная возможность сделать культуру прочную – это возвысить массы, сделать для них культуру необходимой», написал русский учёный Вернадский своей жене 7. июня 1893 года. Вернадский дальше писал о непрерывном процессе учащегося народа, состоящего из воспитания, образования и просвещения. «В конечном счёте, всё зависит от общей культуры

и образованности народа, от способности социума раскрыть творческие возможности своих граждан. Здесь культура личности, как основного составляющего элемента культуры цивилизации, выходит на первый план». (Цит. Г.Б Наумов «Организация учащегося народа»)

(сокращенная версия выступления на конференции «Грундтвиг и Россия III», Москва, 25 сентября 2014 г)

Folkehøjskolen – et eksempel på ikke - kompetencegivende uddannelse i Danmark

Jørn Boye Nielsen

Hvad er en folkehøjskole?

En folkehøjskole er ifølge loven om danske folkehøjskoler en ikke - kompetencegivende uddannelse på en kostskole. Den bygger hovedsagelig på en folkelig og fri uddannelse i kulturelle, filosofiske, sociale og politiske emner samt sport. Folkehøjskoleidéen er skabt af Nicolai Frederik Severin Grundtvig (1783 – 1872) – præst, historiker og digter. Eleverne kom til skolen for at udvikle sig snarere end at lære fag, som skulle gøre dem egnede til arbejdsmarkedet.

Hvordan er folkehøjskolens historie i Danmark?

Idéen går som sagt tilbage til Grundtvig. Han udviklede den efter flere besøg på engelske universiteter, hvor kostskoletraditionen var stærk. I flere artikler i 1830'erne fremlagde han idéen om folkehøjskolen som en kostskole, hvor den tids autoritære pædagogik skulle afløses af en ny undervisnings- og læremetode, der byggede på "det levende ord" eller mundtlig undervisning og kommunikation.

Den første folkehøjskole blev oprettet 1844 i Rødding i Sønderjylland. De fleste folkehøjskoler blev grundlagt fra 1860 og fremefter. I begyndelsen var eleverne unge mænd fra bondefamilier, men fra omkring 1885 blev kvinder også optaget. Skolerne var og er stadig meget forskellige i deres holdninger. De er helt uafhængige af staten, da de er private, almennyttige og selvejende. Nogle skoler var grundtvigske, andre strengt kristne i deres holdning, og i 1907 oprettede den unge arbejderbevægelse den første arbejderhøjskole. Deres fagkreds var og er stadig ikke styret af staten, og deres pædagogik vælges af den enkelte skole og dens lærere. Skolerne var og er afhængige af elevernes og deres forældres interesser. Hvis en skole ikke søges af tilstrækkeligt mange elever, har den ingen anden mulighed end at lukke.

Kernen i folkehøjskolerne undervisning er folkeoplysning i grundtvigsk betydning. Viden er uddannelse til livet og hvordan mennesket bliver bevidst om vigtige eksistentielle, sociale og politiske livsspørgsmål. Oversat til fag betyder det undervisning i litteraturhistorie, politik, internationale spørgsmål, nordisk mytologi, filosofi, kunst, musik og praktiske fag som vævning og keramik. I det 19. århundrede omfattede skolen for livet også praktiske fag som madlavning og landbrug. Det var vigtigt for Grundtvig, at de unge og deres lærere skulle leve et fællesliv og dele de samme vilkår. En højskole skulle ligne et hjem, hvor forældrene, dvs. forstanderen, hans kone og lærerne, levede sammen med deres unge mennesker og var ansvarlige for deres velfærd og

deltagelse i fællesskabet. Eleverne havde og har stadig på de fleste højskoler "hjemlige" pligter som madlavning og rengøring, og eleverne kommer med deres personlige problemer til deres lærere eller forstanderen.

Hvad går folkehøjskolens pædagogik ud på?

En højskole er en kostskole, hvor undervisning og læring bygger på "Det levende ord", mundtlig undervisning og kommunikation. Derfor blev lærebøger kun brugt i begrænset omfang. Foredragene skulle forbindes med dialog mellem lærer og elev og mellem eleverne indbyrdes. Højskoleidéen går ud på, at enhver i højskolens levende fællesskab har noget at bidrage med. Grundtvig understregede også begrebet "skolen for livet" i stedet for "skolen for døden". Han var selv opdraget i den tids gammeldags latinskole med streng disciplin og udenadslæren af latin og græsk, hvilket han hadede. I "livets skoler" skulle der være plads til sang, musik drama, folkedans, fortælling og masser af dialog. Der skulle være en glad og levende atmosfære. Folkehøjskolen er ikke beregnet til børn, men til unge mennesker i deres mest modtagelige alder i et kostskolemiljø borte fra hjemmet.

På en folkehøjskole bør der ikke være eksaminer og prøver. Læringen bør motiveres af interessante lærere og gennem en deltagende pædagogik, hvor eleverne engageres i kreative fag gennem leg og optræden. Eller ved at arbejde med egne hænder. I mere intellektuelle fag er elevernes fremlæggelser og diskussioner en vigtig del af læreprocessen. Pædagogikken varierer fra skole til skole. Mange timer er praksisorienterede eller organiserede som workshops (musikgrupper, korsang, vævning, keramik eller sport). Man inviterer også tit en foredragsholder, undertiden med kontroversielle synspunkter eller med en særlig indsigt, og diskussionen og dialogen bagefter er afgørende. Lærerne prøver at finde emner eller spørgsmål, som kan stimulere interesse og debat. Målet er at gøre eleverne nysgerrige og interesserede i emnerne og få dem til at undre sig eller stille spørgsmål.

Hvordan ser folkehøjskolen ud i dag (1914)?

Danmark har i dag 69 højskoler – antallet er faldet. Toppen var i 1985, hvor der var 107 højskoler. De er alle på nær en – Borups Højskole i Københavns centrum – kostskoler. Det er en betingelse, som højskoleloven stiller. De underviser alle på dansk undtagen en. Den Internationale Højskole i Helsingør underviser på engelsk. Men på flere højskoler foregår dele af undervisningen på engelsk eller andre sprog for at give plads til et voksende antal udenlandske elever. Optagelsesalderen er 18 år, men en elev kan optages, hvis han / hun er 17½ år og fylder 18 i løbet af opholdet. Der er ingen øvre aldersgrænse. Der er også højskoler for ældre og pensionister. Som en privat institution kan en folkehøjskole beslutte at afvise en elev, hvis man mener, at det vil være vanskeligt at integrere vedkommende. Det forekommer sjældent.

Ca. halvdelen af højskolens udgifter dækkes af et statstilskud; den anden halvdel af elevbetalingen. Statstilskuddet beregnes i forhold til elevtallet. Hvis en højskole ikke kan tiltrække elever, må den lukke. Dette sker for 2 – 10 skoler om året. En ny skole kan oprettes og få statstilskud, hvis den opfylder bestemte krav, først og fremmest skal bygningerne godkendes af myndighederne, og skolen skal kunne dokumentere en realistisk økonomi. Og så – hvad der er det sværeste – den skal kunne tiltrække betalende elever.

Hvad holdninger angår, er skolerne forskellige. De fleste er alment grundtvigske skoler. Men det er et fælles træk, at mange folkehøjskoler – indenfor højskolelovens rammer – specialiserer sig indenfor et særligt felt, f.eks. musik, kunst, teater, film, sundhedsproblemer, design, sport, international politik eller kristendom. Selvom højskolerne til en vis grad er specialiserede, har alle nogle bestemte højskolefag, som kan være musik, korsang, kunst, sport, studiekredse i litteratur, psykologi og politik. Mange højskoler tilbyder en ekskursion af en uges varighed til udlandet eller et sted i Danmark. Hvert år vælger 8 – 10 % af de unge og 35.000 voksne borgere et højskoleophold. De voksne vælger hovedsageligt korte kurser. For nylig viste en opinionsundersøgelse, at folkehøjskolens brand er meget stærkt. Den ligger på tredjepladsen blandt danske institutioner, højere end Nationalbanken og Højesteret.

Hvorfor er højskoleidéen stadig relevant i dag?

1 Vi er ikke kun ansatte, der arbejder i et firma eller i en institution: Vi er også borgere i et samfund. Derfor er det nødvendigt med skoler eller institutioner, som arbejder med det, vi skal vide som borgere. Vi skal være kritiske og velinformede om samfundsspørgsmål, og vi skal også udvikle en sans for de kulturelle og kreative værdier i livet, gode bøger, teater, musik. Og vi skal være opmærksomme på at bruge vores krop i sport og udendørsliv. Folkehøjskolen udvikler den del af vores liv, som ligger udenfor arbejdet: at være en aktiv og kritisk borger.

2 At leve på en folkehøjskole et at leve i fællesskab, og dette fællesskab er gavnligt for unge mennesker, som møder så megen kommerzialisme og individualisme. De skal forholde sig til og relatere til andre; de skal samarbejde med andre i hverdagsaktiviteter. Det er de empatiske evner, som udvikles på højskoler.

3 At supplere den intellektuelle kunnen, som de kompetencegivende højere læreanstalter leverer, med kreative fag som at lære at spille et instrument, at synge i kor, optræde i et skuespil, at få færdigheder i udendørssport...

Højskoleidéen bliver mere og mere relevant, efterhånden som folk får mere fritid, og den skal berede borgerne til at deltage aktivt og kritisk i samfundet.

(Foredrag på konferencen om "Grundtvig og Rusland III", Moskva, den 25. september, 2014)

Народная высшая школа - пример образования в Дании, которое не дает специальности

Йорн Бойе Нильсен

Что такое народная высшая школа?

Закон о народной высшей школе в Дании говорит, что народная высшая школа это школа-интернат, которая не дает человеку специальность. Она основана главным образом на народном и свободном образовании в области культуры, философии, социальных и политических предметах и спорте. Система народных высших школ создана Н. Ф. С. Грундтвигом (1783 - 1872) — священником, историком и писателем. Ученики шли в эти школы, скорее чтобы развиваться, а не чтобы учить предметы, которые могли сделать их более пригодными к рынку труда.

Какова история народных высших школ в Дании?

Идея исходит, как уже сказано, от Грундтвига. Он разработал ее после нескольких визитов в английские университеты, где традиция школ-интернатов была сильна. В ряде статей в 1830-х годах он представил идею народной высшей школы как школу-интернат, где существующая авторитарная педагогика заменяется новой системой обучения, основанной на «живом слове», то есть на устном обучении и общении.

Первая народная школа была основана в 1844 году в г. Реддинг в Южной Ютландии. Большинство народных высших школ были основаны после 1860 г. В начале ученики были молодые мужчины из крестьянских семей, но примерно с 1885 г. стали принимать и женщин. Школы имели и имеют очень разные ценности. Они полностью независимы от государства, так как они являются частными, некоммерческими. Некоторые школы были грундтвигианскими, другие строго христианскими, и в 1907 году молодое рабочее движение создало первую народную школу для рабочих. Выбор преподаваемых предметов до сих пор не находится под контролем государства, и выбор педагогики принимается каждой отдельной школой и ее преподавателями. Школы зависят от интересов учеников и их родителей. Если школа не может найти достаточное количество учеников, у нее не будет другого выбора, кроме как закрыться.

Основой преподавания в народных школах является народное просвещение в по понимании Грундтвига. Знание это обучение для жизни и как человек осознает важные экзистенциальные, социальные и политические вопросы жизни. Если перевести вышестоящее на предметы, тогда это означает уроки истории литературы, политики, скандинавской

мифологии, философии, искусства, музыки, уроки освящающие международные вопросы и практические уроки, например, такие как уроки ткачества и керамики. В 19-ом веке в школе для жизни включались такие практические предметы, как приготовление пищи и сельское хозяйство. Для Грундтвига было важно, чтобы молодые люди и их преподаватели жили вместе и разделяли одни и те же условия. Народная школа должна была выглядеть как дом, где родители, т.е. директор школы, его жена и учителя, жили вместе со своими молодыми людьми и несли ответственность за их благосостояние и участие в общих делах. Ученики имели и до сих пор в большинстве школ имеют «домашние» обязанности, такие как приготовление пищи и уборка, и ученики приходят и делятся своими личными проблемами с учителями или с директором.

В чем состоит педагогика народных высших школ?

Высшая народная школа это школа-интернат, где преподавание и обучение базируется на «живом слове», устном обучении и общении. Поэтому учебники используются лишь в ограниченной степени. Доклад учителя должен быть связан с диалогом между ним и учеником, а также между самими учащимися. Идея народной школы заключается в том, что каждый может внести свой вклад в живой коллектив высшей народной школы. Грундтвиг также подчеркнул понятие «школы жизни» вместо «школы смерти». Он сам был воспитан в старомодной латинской школе с ее строгой дисциплиной и зубрежкой латыни и греческого языка. Он ненавидел все это. В «школе жизни» должно быть место для пения, музыки, театра, народных танцев, рассказов, а также много общения. Там должна быть счастливая и живая атмосфера. Народная школа не предназначена для детей, а для молодых людей в их наиболее восприимчивом возрасте, когда они живут в школе-интернате вдали от дома.

В народной высшей школе не должно быть никаких экзаменов. Обучение должно быть мотивировано интересными учителями и через инклюзивную педагогику, где ученики занимаются творческими предметами с помощью игр и театральных действий. Или также работая своими руками. В более интеллектуальных предметах презентаций и дискуссии учеников являются важной частью процесса обучения. Педагогика является разной от школы к школе. Многие уроки ориентированы на прикладные предметы или организованы как воркшоппы (музыкальные группы, хоровое пение, ткачество, керамика или спорт). Часто приглашается докладчик извне, может быть, с нестандартными взглядами или с особым пониманием предметов обсуждения, и последующий диалог и дискуссия является самой важной частью всего мероприятия. Учителя стараются найти темы или вопросы, которые могут стимулировать интерес и дискуссию. Цель состоит в том, чтобы вызвать любопытство и интерес у учеников к теме и заставить их задумываться и задавать вопросы.

Каково состояние народной высшей школы сегодня (2014)?

Дания в настоящее время имеет 69 народных высших школ - число их уменьшилось. Самое большое количество было в 1985 году, когда было 107 школ. Все, кроме одной, народной высшей школы имени Борупа в центре Копенгагена, являются школами-интернатами. Это требование Закона о народной высшей школе в Дании. Во всех школах, за исключением одной, преподавание ведется на датском языке. В Международной высшей народной школе в Эльсиноре преподают на английском. Но в некоторых школах преподавание частично ведется на английском или других языках для того, чтобы приспособиться к все возрастающему количеству иностранных учеников, желающих учиться в народных школах. В школу принимают с 18-ти лет, но ученик может быть принят и в 17½, если ему исполнится 18 лет во время обучения. Нет верхнего возрастного предела. Существуют школы для пожилых людей и пенсионеров. Как частное учреждение высшая народная школа имеет право не принимать ученика, если школа полагает, что будет трудно интегрировать его. Это происходит редко.

Примерно половина расходов школ покрывается государственными субсидиями. Другая половина покрывается за счет платы учащихся за свое обучение. Государственная субсидия рассчитывается, исходя из числа учащихся. Если школа не может привлечь учеников, тогда ей придется закрыться. В год закрывается от 2-х до 10-и школ. Новая школа может быть создана и получить государственные субсидии, если она отвечает определенным требованиям. Прежде всего, здания должны быть одобрены властями, и школа должна документально подтвердить финансовое обеспечение. А потом - что самое сложное - она должна быть в состоянии привлечь учеников, могущих оплатить свое обучение.

Школы имеют разные ценности. Большинство являются грундтвигианскими школами. Многие народные высшие школы, в рамках Закона о народной высшей школе в Дании, специализируются в одной конкретной области, например, таких как музыка, искусство, театр, кино, здоровье, дизайн, спорт, международная политика или христианская религия. Хотя школы в определенной степени специализированы, все они имеют определенный набор предметов для народных высших школ, это может быть музыка, хоровое пение, искусство, спорт, кружки по литературе, психологии и политике. Многие школы предлагают недельные экскурсии за границей или где-нибудь в Дании. Ежегодно 8-10% молодых людей и 35000 взрослых учатся в одной из народных высших школ Дании. Взрослые выбирают в основном краткосрочные курсы. Недавний опрос общественного мнения показал, что бренд народной высшей школы является очень сильным. Она занимает третье место среди датских учреждений, и выше чем Центральный банк и Верховный суд.

Почему народная высшая школа все еще актуальна сегодня?

1 Потому что мы не только являемся сотрудниками, работающими в компании или в учреждении: мы также являемся гражданами общества. Поэтому необходимо иметь школы или учреждения, которые занимаются тем, что нам нужно знать как гражданам. Мы должны уметь критически мыслить и быть хорошо осведомленными о проблемах общества. Мы должны развивать в себе чувство культурных и творческих ценностей, таких как хорошие книги, театр, музыка. Мы также должны позаботиться о своем физическом развитии, занимаясь спортом и активным досугом на свежем воздухе. Народная высшая школа развивает ту часть нашей жизни, которая находится вне нашей работы, касающуюся гражданского общества, где надо быть активным и критически мыслящим гражданином.

2 Потому что жить в народной высшей школе означает жить в коллективе, и такая жизнь очень полезна для молодых людей, которые в жизни встречают так много меркантилизма и индивидуализма. Они должны научиться взаимодействовать друг с другом, должны сотрудничать с другими в совместной повседневной деятельности. Именно эмпатические способности развиваются в народной высшей школе.

3 Нужна для того, чтобы дополнить интеллектуальные навыки, получаемые в высших учебных заведениях, творческими предметами, такими, как обучение игре на музыкальном инструменте, хоровое пение, участие в спектакле, занятия спортом на открытом воздухе ...

Идея народной высшей школы становится все более актуальной, так как у людей появляется все больше свободного времени, и школа должна готовить граждан активно и критически участвовать в жизни общества.

(Доклад на конференции «Грундтвиг и России III», 25 сентября 2016 г. Москва.)

**Fjerde del: Russisk interesse for Grundtvigs
syn på opdragelse og uddannelse**

**Часть 4: Интерес в России к идеями
Грундтвига о воспитании и образовании**

Grundtvig i Rusland

Lydia Sjkorkina

"Grundtvig i Rusland"- programmet blev udarbejdet og vedtaget på et fælles dansk-russisk seminar i maj 2003. Seminarets danske tilrettelæggere var lederen af Det danske Folkeuniversitetscenter Skærum Mølle, Gudrun Aspel, og koordinator for de fælles undervisningsprogrammer, folkehøjskolelærer Jørgen Hindsby. Fra russisk side deltog formand for Russian AWE Chapter og koordinator for de internationale programmer Lydia Sjkorkina.

I seminaret deltog folkeskolelærere, lærere fra universiteter og ledere af oplysningsforbund i Rusland, Ukraine og Hviderusland. Seminaret blev tilegnet kendskabet til den danske tænker og oplysningsmand N. F. S. Grundtvigs uddannelses- og oplysningstanker.

Hvorfor Grundtvig?

Det universelle og det aktuelle i Grundtvigs tanker. Grundtvigs tanker er universelle og aktuelle til alle tider og for alle folk. Hans tankers universalitet bekræftes ved, at mange filosoffer, oplysningsfolk og lærere i forskellige lande har fremført lignende tanker til forskellige tider, R. Tagore i Indien, G. Skovoroda i Ukraine, L. Tolstoj i Rusland m.fl. Men Grundtvig adskiller sig derved, at han har skabt et helhedssystem for samfundsudviklingen. Ikke alene har han grundlagt systemet, men han har også påvist, med hvilke midler man kunne nå frem til målet for uddannelsen: at være et menneske.

Det aktuelle ved Grundtvigs uddannelsestanker bekræftes også ved, at de ikke bare drøftes i dag, men også anvendes i mange lande, fremfor alt de skandinaviske lande, i enkelte europæiske lande, i Amerika, Afrika, Indien og Filippinerne, og endelig har Den europæiske Union medtaget hans undervisningstanker i "*Sokrates*"-programmet, der retter sig mod uddannelse af voksne i EU-landene.

Grundtvigs tanker har vist sig effektive i f.eks. Danmark og de skandinaviske lande, som tog hans tanker til sig og førte dem ud i livet. Takket være denne oplysning blev de gennem folkehøjskolerne og andelsbevægelsen til verdens mest succesrige lande. Dette demonstrerer, at en sådan grundholdning, der tilbyder en maksimal selvstændighed og ansvarlighed for enhver i forvaltningen af vedkommendes eget liv, evner at fremkalde såvel individuelle som fælles handlinger. Den almindelige udbredelse af folkehøjskolerne, der rettedes mod demokrati og selvbestemmelse blev en del af den danske kulturrevolution og viste, hvad det er muligt at gøre.

Hvorfor Rusland?

Ideer, som er analoge med Grundtvigs uddannelsestanker, blev også udtrykt af mange russiske oplysningsfolk i det 18.- 20. århundrede: N.I. Novikov, I.I., Betskoj (18. årh.); V.G. Belinskij, N.I. Pirogov, K.D. Usjinskij, L.N. Tolstoj, N.G. Tjernysjevskij, N.A. Dobroljubov og A.I. Herzen (19.årh.); P.P. Blonskij, S.T. Sjatskij og A.S. Marakenko (20. årh.).

Og vitterligt har hvert land sin egen opgave og sin egen vej at gå i den historiske udvikling. Men Grundtvigs ideer leder i den grad tanken hen på idéerne hos de russiske tænkere og oplysningsfolk og forbinder og forener disse to lande. Grundtvigs tanker fandt deres legemliggørelse i det danske samfunds reelle virkelighed, Rusland er endnu på vej. Tilsyneladende ligger forskellen i, hvad Grundtvig og N. Berdjajev skrev med hensyn til tanken om frihed og ansvar.

Det danske folk erkendte sin frihed rent faktisk (staten-det er os) og sit ansvar i samfundslivet. Derfor fandt Grundtvigs tanker i det kritiske år 1864 støtte i folket som helhed. Det ønskede ikke at blive bespottet eller knækket, men tog magten i egne hænder gennem folkehøjskolebevægelsen og gennemførte en fredelig kulturrevolution. Med dialogens hjælp, ikke gennem krig.

Hvad sker der i Rusland inden for "Grundtvig – Rusland"-programmet?

Der er udarbejdet et projekt "*Folkeuniversitetet - midlet til folkeoplysning*" som koordineringscentrum med det formål at grundlægge et net af folkeuniversiteter i regionerne i Den Russiske Føderation og i de øvrige CIS-lande. Inden for programmet er det grundlagt lokale oplysningscentre (LOC) med det formål at udbrede Grundtvigs uddannelsestanker med deres mulige tilpasning til de enkelte steder og med det formål at oplyse og uddanne befolkningen i de forskellige områder ("regioner") i videnskab, kultur og socialt liv, således at der dannes en aktiv borgerholdning.

Sådanne centre blev grundlagt i byerne Kiev, Kharkov (Ukraine), i Polotsk (Hviderusland), i Moskva - 3 LOC (Den Russiske Føderation), i Tujmazy (Bashkortostan), i Kazan (Tatarstan), i Valdaj (RF), i Sjukovskij og i landsbyen Bykovo (Moskva - oblasten i Den Russiske Føderation). LOC arbejder autonomt efter egne programmer. Der er grundlagt et særskilt program for unge, "Demokratiskolen", med det formål at skabe en personlig udvikling og danne et aktivt livsgrundlag.

Aktiviteter:

- Oversættelse til russisk og udgivelse i Rusland af Grundtvigs artikler, salmer og hymner og også artikler om Grundtvig, der er udgivet i udlandet.
- Regelmæssige fælles seminarer, konferencer, kurser, praktiske workshops, festivaler, forelæsninger, diskussioner, rundbordssamtaler til udforskning af den danske erfaring med at arbejde ud fra demokratiske principper i danskernes daglige liv.

- Videnskabelige arbejder om elever i den russiske enhedsskole, der er viet sammenligningen af Grundtvigs tanker med tilsvarende tanker fremsat af russiske oplysningsfolk.
- Udveksling af elever og lærere.
- Danske volontørers arbejde i LOC i den russiske Føderation, Ukraine og Hviderusland.
- Ophold for russiske, ukrainske og hviderussiske studenter på danske folkehøjskoler.
- Støtte til ukrainske aspiranturstuderende, der skriver disputatser om Grundtvigs uddannelsestanker og om betydningen af oplysningen i uddannelsen.

Udover uddannelsesprogrammerne realiseres kulturprogrammer: udveksling af folkløse - ensembler, musikgrupper. Samarbejdet realiseres ikke kun på det generelt samfundsmæssige niveau, men også på de statslige strukturniveauer: indlæg på Den russiske Føderations Samfundskammer, møder med de deputerede i Den russiske Føderations Statsduma, med repræsentanter for kommunerne: der er givet støtte i tilvejebringelsen af venskabelige forbindelser mellem Sjukovskij (Moskva Oblast, RF) og Syd Als kommune i Danmark. Og som følge heraf er der grundlagt en venskabsbyforbindelse.

Forfatteren til bogen "*Udbredelsen af Grundtvigs ideer i Vesteuropa, Baltikum og i Rusland*", den canadiske professor Djindra Kulitj, beskriver vores bidrag til udbredelsen af Grundtvigs tanker i Rusland de senere år (s.169-171). Den danske forfatter Ebbe Reich minder også om vores samarbejde med danskerne i sin bog "*Solskin og lyn*" (s. 21).

Grundtvigs tanker i verden.

Den samlede erfaring med at grundlægge folkehøjskoler i verden peger på, at Grundtvigs uddannelsestanker - også i praksis - inspirerer mennesker selv i dag, men at prøve på at kopiere en hvilken som helst af de eksisterende folkehøjskoler ville være ubesindigt dristigt og dømt til fiasko. Vi er nødt til at lægge det samme værk for dagen, som de danske kolleger lagde for dagen for over 100 år siden, og som mange kolleger i dag tilsvarende gør i vurderingen af Grundtvigs tanker og deres funktion for vores behov, vores situation og mennesker.

Grundtvigs tanker har haft stor indflydelse på voksenundervisningen i hele verden. Dens internationale indflydelse er ikke blevet udbredt gennem litteratur, men gennem kontakter med hans tilhængere og deres arbejder, hvoraf mange opstod som følge af interviews med Grundtvig eller som fremgik af erfaringerne i skrifter af Peter Manniche, der grundlagde den internationale højskole i Helsingør i 1921. Skolen var og er stadig 'åben' for mange udenlandske lærere, der besøger Danmark.

I Central - og Østeuropa og i Baltikum fremhævedes Grundtvigs indflydelse på grundlæggelsen af folkehøjskolerne, hvor eleverne bor på skolen. I første halvdel af den 20. århundrede, og fra 1990 sås også de første daghøjskoler. Desuden dannedes under indflydelse af Grundtvigs ideer i Baltikum

og i Rusland en erfaring med grundlæggelse af grundskoler og skoler til og med 12. klasse. I de østeuropæiske lande blev de grundlagte folkehøjskoler og frie skoler i praksis dog oprettet enten i et begrænset omfang eller med et kun kort kursusforløb.

Fra 1950 indledtes forsøgene med at transformere folkehøjskoletanken, så den kunne vinde indpas i tredjeverdenslandene og de fungerede som en voksenuddannelsesinstitution, grundlagt på nye pædagogiske metoder, men i dette forløb forsømtes de grundlæggende ideer i den danske folkehøjskole. Vægten blev nemlig lagt på forberedelse til arbejdsmarkedet og ikke til at øge bevidstheden, der er rettet mod udviklingen af mennesket som en forudsætning for ethvert aspekt af social udveksling.

Vanskeligheden ved at eksportere tankerne.

Grundtvigs egne arbejder er endog i dag, som de foreligger, utilgængelige uden for de skandinaviske lande, fordi meget få af hans arbejder er oversat til engelsk, mens det, der er oversat til tysk, er forældet.

På den anden side er det uomgængeligt nødvendigt at bemærke, at hans uddannelsestanker er blevet udbredt på de folks sprog, som har haft at gøre med at grundlægge folkehøjskoler i deres lande. Disse tanker er også blevet udbredt gennem studiet af folkehøjskolens arbejde umiddelbart ved besøg i de skandinaviske lande. Fra 1990 er det også sket i de østeuropæiske og baltiske lande og Rusland gennem studiet af arbejdet ikke blot med folkehøjskoler men også med grundskole og mellemskole. Sådanne kontakter og besøg har der siden begyndelsen af det 20. århundrede og indtil i dag været mange af.

Grundtvig er ikke ret kendt uden for Danmark i sammenligning med hans samtidige Søren Kierkegaard og H. C. Andersen. Og det har sine grunde.

Grundtvigs litterære frembringelser er fortrinsvis dybt lyriske og vanskelige at omsætte til et andet sprog. De fleste af hans arbejder er dog reaktioner på begivenheder eller omstændigheder, der umiddelbart har eksisteret i hans samtid. Denne bestandige proces er indgået i en vekselvirkning med dagliglivet, som udlændinge ikke kender til, og som kræver visse forklaringer.

Grundtvigs sproglige verden er en speciel billedverden, fuld af metaforer, sammenligninger, symboler, henvisninger til mytologien, Bibelen osv. For ikke også at tale om den spøgefulde stil om overordentlig seriøse anliggender, som læseren selv må gætte sig til.

Grundtvig blev en dansk klassiker, der ikke efterlod sig et eneste rent klassisk værk. Grundtvig var en oprører, der vurderede det reelt eksisterende menneskes liv højere end en abstrakt filosofisk overbevisning. Hans harme bringes for dagen i hans strid med repræsentanterne for teologien, for

den politiske magt og for uddannelsessystemet, men også med apologeterne for den rationelle tænkning. Grundtvig var bange for industrialiseringen og dens umenneskelige følger - konkurrencen - og derfor gav han rådet: grundlæg et samfund, hvor "få har for meget og færre for lidt". Grundtvigs teologi har ydet sit bidrag til verdenskulturen. Han udtrykte sit syn på forholdet mellem det borgerlige samfund og kirken: "menneske først, kristen så."

Betydningen af Grundtvigs ideer.

Grundtvigs betydning for nutidens Danmark kan næppe overvurderes. Han tonede frem 'som lyset' og begyndte at tale om folkehøjskolerne, tanker som 'alarmerer' og inspirerer mennesker i mange af verdens lande også i dag.

Grundtvig efterlod et spor i den danske kultur med en fælles forståelse for det folkelige samfund, som forbinder de danske borgere som et folk. Dette overgives ikke fra generation til generation gennem terperi. Det kræver en et vedvarende fri og frivillig deltagelse af folket på talløse områder af den samfundsmæssige virkelighed. Grundtvig tilegnede sin filosofi til den sociale udvikling af samfundet. Det var epoken og samtiden, der interesserede ham.

Grundtvig satte sit præg på samfundet og dets institutioner og fik konstant de folkelige kræfter til at reflektere, for eksempel om folkeoplysning, om folkeskolen og derved også til at tænke politisk inden for mange områder.

Grundtvig har lige indtil nu aktivt deltaget i de nødvendige debatter om demokratiet og det folkelige liv i Danmark. Hans arbejder kan man læse med stor gavn også i dag.

Grundtvigs traktater og prædikener, hvori statens fundament og succes blev placeret som helt afhængige af lykke og velstand for dets borgere, lagde grundlaget for den danske nationale selvbevidsthed - Den af ham udtænkte reform af uddannelsen for hele folket, som indledtes i midten af 1840'erne, spillede en yderst væsentlig rolle i udviklingen af den danske kultur og i andre skandinaviske lande.

De grundtvigske skoler spillede uden overdrivelse en kolossal rolle i etableringen af det demokratiske samfund i Danmark, idet de gjorde danskerne til det, de er i dag. Som sted for personlig vækst og udvikling vil folkehøjskolerne endnu i lang tid fremover være til gavn for samfundet. Ifølge Grundtvig skal skolen jo i mennesker fremelske bevidstheden om borgeransvar og evne til at magte livets forskellige situationer. Men denne proces fortsætter hele tilværelsen-fra barndom til alderdom...

Vurdering af Grundtvigs tanker

- Grundtvigs tanker har ingen forældelsesfrist, idet han ikke blot skabte for samtiden, men for evigheden.
- Grundtvig opdagede den lov, som forholder sig til sjælens gerninger. Efter Grundtvigs opfattelse er det "åndelige livs kræfter lige så reelt virkelige som elektromagnetismens kræfter. Og fuldstændig lige som den fysiske kraft har sin egen eksistensform, har også den åndelige kraft sin form i det bevingede ord, som flager omkring os" (Ove Korsgaards artikel "Grundtvig og Darwin").
- Grundtvigs åndelige dialog med enhver af os, med menneskeheden, skal vare evigt, således at der i hjerterne lever en bestræbelse mod sandhed, godhed, kærlighed. Vi skal lytte til Grundtvigs inspirerede stemme, som evigt fortæller sandheden om livet (fra Hans Huges foredrag på Grundtvig-mindedagen, Vartov, 2009).
- Grundtvig vækker genklang i hjerterne hos hans åndelige arvtagere. Grundtvig lever i sine værker, i salmerne som lyder i kirkerne og på folkehøjskolerne i Danmark. Han var fremtidens 'mand', men hans romantik er endnu tilgængelig i vor tid. (Hans Hauge).
- Grundtvig prædikede "den sande oplysning", oplysningen om livet forstået som folkeoplysning. Det er hans monument i århundredet og i årtusindet, hans gennembrud til tanken, ånden, hjertet helt op til de tinder, hvor vi tjener vor nærmeste og hele menneskeheden (fra et foredrag af den engelske professor Bradley på Grundtvig-mindedagen, Vartov, 2009).
- Grundtvig er ikke bare en dansk arv, men også en europæisk arv. Og ikke kun en europæisk, men også en verdensarv. Vi må ikke læne os op ad ham som mod en ikon, men anskue ham som inspirator, som får os til at vågne op fra søvnen, tænke dybt og handle, hvis vi da ønsker med held at bevæge os mod fuldkommenhed (Bradley).

Afslutning

Grundtvigs overvejelser om oplysning er i det store og hele aktuelle som aldrig før. Hvis vi skal bevare demokratiet og befri os fra de farer, der lurder på samfundets udvikling, som er opdelt i mindre separate kultur- og etniske grupper, som lever på deres egen måde, uafhængigt af hinanden, må vi ikke afvise hans tanker om dette emne. For Grundtvig er den sande oplysning oplysningen om menneskelivet både separat og i fællesskab med andre mennesker som en uadskillelig del af universet, og dermed oplysning om samfundets struktur og historiens gang. Opretholdelsen af den grundtvigske forskel mellem oplysning på den ene side og informationsvirksomheden på den anden side er en sag af allerstørste betydning. Derfor er det vigtigt at bevare forståelsen af folkeoplysningens uomgængelighed som en ubetinget og supplerende modsætning til uddannelsen og tilegnelsen af information. I det modsatte tilfælde risikerer vi, at mennesker bliver viljeløse

brikker og uoplyste specialister i arbejdslivets og økonomiens malstrøm, som udelukkende retter sig mod produktion og forbrug.

Verden er meget forskelligartet. De europæiske og globale bevægelser har i de sidste årtier haft en stærk indflydelse på den traditionelle grundtvigske selvforståelse. I kraft af væksten i individualiseringen og globaliseringen er fælles problemer fortsat svære at løse inden for rammerne af den traditionsbundne grundtvigske livsfilosofi. Samtidig er det åbenbart, at vi som mennesker stadigvæk har brug for de led, der binder menneske og verden sammen. Som mennesker må vi være i stand til at identificere os selv, som 'vi', i det vi fastsætter en konkret enhed mellem det individuelle og det komplekse. Et indlysende grundlæggende behov er at være i stand til at gå ind i konkrete forbindelser.

I dag er uomgængeligheden af en universel historisk forståelse af udviklingen i det internationale samfund større end nogensinde før. Derfor foreligger der en god grund til at interessere sig for Grundtvigs pædagogiske anskuelser, det vil sige den universelle historiske triade: menneske, nation, verden. Efter Grundtvigs egne ord ville det være ønskeligt at konsolidere oplysningen, som det der evner at "vise den dybtgående forbindelse mellem menneske, nation og slægtled."

Grundtvig viste sig som symbol på forandringen af den kristne Danmark og den historiske rolle, som blev givet af Gud til det danske folk i historien. Selv 100 år efter findes der stadig en betydelig energi i Grundtvigs navn, som danskerne for eksempel lærte at kende i 1972 under kampagnen for eller imod tilslutningen til EF (i dag EU), og som de hver dag hører om i enhver diskussion, der erindrer om Grundtvigs navn.

Dybden i Grundtvigs arbejder giver ethvert medlem af samfundet en uforklarlig følelse af overbevisning imod alle angribere. Hans karakteristiske træk er ubetinget kærlighed til livet, at være en forkæmper, som ikke er bange for at gå imod strømmen: "vi skal vælge livets storme og ikke gravens stilhed! Uden kamp for livet bliver vi til dødens trælle!" siger Grundtvig. Kampen for livet er 'dialog-duellen', hvor opponenter fungerer som partner med hvem I søger samspil til gavn for begge parter. Men han skelnede mellem to former for kamp: kampe, der giver liv, og ødelæggende kamp. I poesien udtrykte han denne forskel på følgende måde: "Vi skal se forskellen mellem sollyset og lynets lys. Begge kan brænde og begge gør det muligt at se, men det ene lys bringer liv, mens det andet kan dræbe." Tre gange blev han udstødt af kirken og fik forbud mod at prædike, men han forblev tro mod sine synspunkter og kæmpede til det sidste. Hans gerninger svarede fuldstændigt til det, han prædikede. I sin artikel "Om mennesket i verden" skriver han: "...ærlig og oprigtig som den Lærdom jeg bekender, skal min Adfærd være, i Frakken såvel som i Kjolen".

(En revideret version af et foredrag på konferencen "Grundtvig og Rusland I", Udby, 23. marts 2012)

Грундтвиг в России

Лидия Шкоркина

Программа «Грундтвиг в России» была разработана и утверждена на совместном датско-российском семинаре в мае 2003 года. Организаторы семинара с Датской стороны: директор Датского Народного университета в Скэрум Молле - Гудрун Аспель и координатор совместных образовательных программ, учитель Высшей народной школы (ВНШ) - Йорген Хинсбю; с Российской стороны - председатель Российского отделения международной Ассоциации всемирного образования, координатор международных программ – Лидия Шкоркина.

В семинаре приняли участие учителя, преподаватели университетов и руководители общественных просветительских организаций из России, Украины, Белоруссии. Семинар был посвящён знакомству с образовательными и просветительскими идеями Датского мыслителя и просветителя Н.Ф.С. Грундтвига.

Почему Грундтвиг?

Универсальность и актуальность идей Грундтвига. Идеи Грундтвига универсальны и актуальны на все времена и для всех народов. Универсальность его идей подтверждается тем, что многие философы, просветители, учёные разных стран высказывали подобные идеи в разное время: Р. Тагор в Индии, Г. Сковорода в Украине, Л. Толстой в России и др. Но Грундтвиг отличается тем, что он создал целостную систему развития общества. Он не только создал систему, но и указал средство достижения образовательной цели: быть человеком.

Актуальность образовательных идей Грундтвига подтверждается тем, что они не только обсуждаются сегодня, но и используются во многих странах, прежде всего, скандинавскими странами, некоторыми европейскими странами, Америкой, Африкой, Индией, Филиппинами, и наконец, Европейский Союз включил его образовательные идеи в программу «Сократ» для образования взрослых в странах - членах ЕС.

То, что идеи Грундтвига оказались эффективными, видно на примере Дании и Скандинавских стран, которые приняли его идеи и внедрились в жизнь. Благодаря просвещению, через Высшие народные школы и кооперативное движение они стали самыми успешными странами в мире. Это показывает, что такая позиция, предполагающая максимум самостоятельности и ответственности каждого в организации своей жизни, способна порождать индивидуальные и совместные действия. Повсеместное создание ВНШ, направленных на демократию и самоопределение, стало частью культурной датской революции и показало, что это возможно сделать.

Почему Россия?

Идеи, аналогичные образовательным идеям Грундтвига, высказывали и многие русские просветители 18-20 столетия: Н.И. Новиков, И.И. Бецкой (18 век); В.Г. Белинский, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов и А.И. Герцен (19 век); П.П. Блонский, С.Т. Шацкий и А.С. Макаренко (20 век).

Естественно, у каждой страны своя миссия и свой путь исторического развития. Но то, что идеи Грундтвига так перекликаются с идеями русских мыслителей и просветителей, роднит и объединяет эти две страны. Идеи Грундтвига нашли своё воплощение в реальной жизни датского общества, Россия ещё в Пути. Разница, видимо, в том, о чём писали Грундтвиг и Н. Бердяев относительно идеи свободы и ответственности.

Датский народ осознал свою свободу к действию (государство – это мы) и свою ответственность за жизнь в обществе. Поэтому в критический 1864 год для страны идеи Грундтвига нашли поддержку в народной массе, которая не захотела быть сломленной и поруганной, а взяла власть в свои руки через движение Высших народных школ, и осуществила мирную культурную революцию. С помощью диалога, а не войны.

Что делается в России в рамках программы «Грундтвиг в России?»

Разработан проект *«Народный университет - средство просвещения населения»* как координационный центр, с целью создания сети народных университетов в регионах РФ и в странах независимых государств. В рамках проекта созданы локальные центры просвещения (ЛЦП) с целью распространения образовательных идей Грундтвига с возможной их адаптацией на местах, и с целью просвещения и образования населения в различных областях науки, культуры, социальной жизни для формирования активной гражданской позиции.

Такие центры были созданы в городах: Киеве, Харькове (Украина), в Полоцке (Белоруссия), в Москве - 3 ЛЦП (РФ), в Туймазы (Башкортостан), в Казани (Татарстан), на Валдае (РФ), в г. Жуковский и в посёлке Быково (Московская обл. РФ). ЛЦП работают автономно по своим собственным программам. Создан отдельный проект для молодёжи *«Школа демократии»* с целью личностного развития и формирования активной жизненной позиции.

Формы деятельности:

- Переводы на русский язык и издание в России статей, псалмов и гимнов Грундтвига, а также статей о Грундтвиге, изданных за рубежом.
- Регулярные совместные семинары, конференции, учебные курсы, практические мастерские, фестивали, лекции, дискуссии, круглые столы по изучению датского опыта работы демократических принципов в повседневной жизни датчан.
- Научно-исследовательские работы учащихся средних школ, посвящённые сравнению идей Грундтвига с идеями национальных просветителей.
- Обмены учащимися и учителями.
- Работа датских волонтеров в ЛЦП РФ, Украины, Белоруссии.
- Учёба российских, украинских и белорусских студентов в датских ВНШ.
- Помощь украинским аспирантам, пишущим диссертации об образовательных идеях Грундтвига и о значении просвещения в образовании.

Кроме образовательных программ осуществляются культурные программы: обмен фольклорными ансамблями, музыкальными группами. Сотрудничество осуществляется не только на уровне общественных, но и государственных структур: выступления в Общественной палате РФ, встречи с депутатами Гос. Думы РФ, с представителями муниципалитетов: оказано содействие в установлении дружеских связей между г. Жуковский (Московская область, РФ) и коммуной Сюдалс (Дания), и в результате были установлены побратимские отношения.

Автор книги *«Распространение идей Грундтвига в Западной Европе, в странах Прибалтики и в России»* канадский профессор Джиндра Кулич описывает наш вклад в распространение идей Грундтвига в России в последние годы (стр. 169-171). Датский писатель Эббе Райх также упоминает о нашем сотрудничестве с датчанами в своей книге *«Свет солнца и молнии»* (стр. 21).

Идеи Грундтвига в мире.

Весь опыт с созданием ВНШ в мире указывает на то, что образовательные идеи Грундтвига могут и действительно вдохновляют людей даже сегодня, но пытаться копировать любую из действующих ВНШ было бы безрассудно смело и обречено на неудачу. Нам необходимо проявлять такое же творчество, какое проявили датские коллеги более сотни лет назад, и как проявляют многие коллеги сегодня в оценке идей Грундтвига и их приложении к нашим потребностям, к нашей ситуации и к людям.

Идеи Грундтвига оказали огромное влияние на образование взрослых во всём мире. Его международное влияние распространялось не через литературу, а через контакты с его последователями и их работами, многие из которых появились в результате интервью с Грундтвигом, или опыта работы Петера Маннике, основателя международного колледжа в Эльсиноре в 1921 году. Этот колледж был и сейчас является «открытым» для многих зарубежных учителей, посещающих Данию.

В Центральной и Восточной Европе, а также в Прибалтике влияние Грундтвига сказалось на создании ВНШ интернатского типа в первой половине 20 века, а с 1990 года появляются и дневные ВНШ. Кроме того, под влиянием идей Грундтвига в Прибалтике и в России был опыт создания начальной и средней школы. В странах Восточной Европы, созданные ВНШ и свободные школы на практике, были претворены либо в ограниченной степени, либо краткосрочно.

С 1950 года предпринимаются попытки трансформировать идею ВНШ в страны третьего мира, и они работали, как учреждение образования взрослых, основанное на новых педагогических методах, но в процессе работы основные идеи датской ВНШ упускались: они акцентировали внимание на профессиональной подготовке, а не на повышении сознания, которое обращено к развитию человека как предпосылке любого вида социального изменения.

Трудности экспорта.

Собственные работы Грундтвига остаются даже сегодня в большинстве своём недоступными вне Скандинавских стран, потому что очень мало работ переведено на английский язык, а то, что переведено на немецкий язык – устарело.

С другой стороны, необходимо отметить, что его образовательные идеи распространялись на языках тех народов, которые имели дело с созданием ВНШ в своих странах. Эти идеи также распространялись через изучение работы ВНШ непосредственно при посещении Скандинавских стран, а с 1990 года – в странах Восточной Европы, Балтии и России – через изучение работы не только ВНШ, но и начальной и средней школ. Таких контактов и визитов с начала 20 века по настоящее время было очень много.

Грундтвиг мало известен вне Дании по сравнению со своими соотечественниками С. Кьеркегором и Х.К. Андерсенем. И на это есть причины.

Литературные произведения Грундтвига преимущественно глубоко лиричны и их трудно перевести на другой язык. Большинство его работ – это реакция на происходящие события или обстоятельства, окружающие его. Это постоянный процесс взаимодействия с повседневной жизнью, которую иностранцы не знают и нуждаются в объяснениях.

Мир языка Грундтвига - это особый образный мир, наполненный метафорами, сравнениями, символами, ссылками на мифологию, Библию и т. д., не говоря уже о шутовском слоге о весьма серьезных вещах, о которых читатель должен догадаться сам.

Грундтвиг стал датским классиком, не оставив ни одной чисто классической книги. Грундтвиг был возмутителем, ценящим жизнь реально существующего человека выше абстрактного философского убеждения. Возмущение обнаруживается в его споре с представителями теологии, политической власти и системы образования, а также с апологетами рационального мышления. Грундтвиг боялся индустриализации и её тотальных нечеловеческих последствий – конкуренции - и поэтому дал совет: создать общество, где «немногие имеют много, а ещё меньше – мало». Теология Грундтвига внесла вклад в мировую культуру. Он выразил свой взгляд на отношение между гражданским обществом и церковью формулой: «сначала человек, потом христианин».

Значение идей Грундтвига

Значение идей Грундтвига для современной Дании едва ли можно переоценить. Он явился «светилом», и заговорил о Высших народных школах, идеи которых «будоражат» и вдохновляют людей многих стран мира и сегодня.

Грундтвиг оставил след в датской культуре общим само пониманием народного общества, которое связывает датчан вместе, как народ. Это не переходит от поколения к поколению через зубрёжку. Это требует постоянного свободного и добровольного участия народа в бесчисленных областях общественной деятельности. Н. Грундтвиг посвятил свою философию социальному развитию общества. Его интересовала эпоха и настоящее время.

Грундтвиг наложил отпечаток на общество и его институты, постоянно заставляя размышлять о народной власти, в том числе, о народном просвещении, народной школе и тем самым, думать политически о многих сферах.

Грундтвиг до сих пор - участник жизненно необходимых дебатов о демократии и народной жизни в Дании. Его работы можно постоянно читать с большой пользой и в настоящее время.

Трактаты и проповеди Грундтвига, в которых состоятельность и успешность государства ставились в прямую зависимость от счастья и благополучия его граждан, заложили основы датского национального самосознания, а задуманная им реформа народного образования, проводившаяся в стране с середины 1840-х годов, сыграла важнейшую роль в развитии культурной жизни Дании и других скандинавских стран.

Грундтвиговские школы, без преувеличения, сыграли огромную роль в становлении демократического общества в Дании, сделав датчан такими, какие они есть сегодня. В качестве площадки для личностного роста и развития ВНШ ещё долго будут приносить пользу обществу; согласно Грундтвигу, школа должна воспитывать в людях сознание гражданской ответственности и способность справляться с жизненными ситуациями. А этот процесс продолжается всю жизнь — с детства до старости...

Оценка идей Грундтвига

- Идеи Грундтвига не имеют срока давности, так как он творил не только для своей эпохи, но и для Вечности.
- Грундтвиг открыл тот закон, который относится к деятельности духа. Сила духовной жизни является, по Грундтвигу, «такой же действительной реальностью, как и электромагнитная сила. И точно так же как физическая сила имеет свою форму существования, имеет её и духовная в крылатом слове, которое порхает вокруг нас» (Из статьи Ове Корсгаарда «Грундтвиг и Дарвин»).
- Духовный диалог Грундтвига с каждым из нас, с человечеством будет вечно длиться, пока в сердцах будет жить стремление людей к истине, добру, любви. Мы будем слышать вдохновенный голос Грундтвига, вечно говорящего истину о жизни (из доклада Ханса Хауге на дне памяти Грундтвига. Вартов 2009).
- Грундтвиг находит отклик в сердцах его духовных наследников. Грундтвиг жив в своих произведениях, в гимнах, которые звучат в церквях и ВНШ Дании. Он был «человеком» будущего, но его романтизм востребован и нашим временем (Ханс Хауге).
- Грундтвиг проповедовал «истинное просвещение», просвещение о жизни в виде народного просвещения. Это – его памятник на века и тысячелетия, это его прорыв мысли, духа, сердца к вершинам служения ближнему и всему человечеству (Из доклада англ. проф. Брэдли на дне памяти Грундтвига. Вартов 2009).
- Грундтвиг – наследие не только Дании, но и Европы. И не только Европы, но всего мира. Мы не должны поклоняться ему как иконе, но рассматривать его, как вдохновителя, который заставляет нас пробудиться от спячки, задуматься и действовать, если мы хотим успешно двигаться к совершенству (проф. Брэдли).

Заключение

Размышления Грундтвига о просвещении, в общем и целом, актуальны как никогда раньше. Чтобы сохранить демократию и избавиться от опасности развития общества, разделённого на отдельные культурные и этнические группировки, которые живут по-своему, независимо друг от друга, нельзя отрицать его идеи по этому вопросу. Для Грундтвига истинное просвещение - это просвещение о жизни человека в отдельности и в общности с другими людьми как

неотделимой части вселенной, причём просвещение о структуре общества и о ходе истории. Сохранение грундтвиговского различия между просвещением, с одной стороны, и информационной деятельностью, с другой стороны, является делом первостепенной важности. Поэтому важно сохранить понимание необходимости народного просвещения как безусловной и дополнительной противоположности к образованию и усвоению информации. В противном случае мы рискуем, что люди становятся безвольными пешками и непросвещёнными специалистами в рабочем и экономическом кругообороте, направленном исключительно на производство и потребление.

Мир очень разнообразен. Европейское и глобальное движения за последние десятилетия оказали сильное влияние на традиционное грундтвиговское само понимание. Из-за роста индивидуализации и глобализации общие проблемы всё ещё трудны для решения в рамках традиционной грундтвиговской философии жизни. В то же время очевидно, что мы, как люди всё ещё нуждаемся в связующих звеньях между человеком и миром. Как человеческие существа мы должны быть способны идентифицировать себя, как “мы”, создавая конкретное единство между индивидуальным и комплексным. Очевидна базовая потребность - быть способным войти в конкретные связи.

Сегодня необходимость универсального исторического понимания развития международного сообщества ещё больше, чем, когда бы то ни было. Поэтому есть хорошая причина интересоваться педагогическими взглядами Грундтвигга, то есть универсальной исторической триадой: человек, нация, мир. По словам самого Грундтвигга «желательно обеспечить просвещение, которое было бы способно показать глубокую связь между человеком, народом и поколениями».

Грундтвиг явил себя как символ перерождения христианской Дании и исторической роли, данной Богом датскому народу в истории. Даже спустя столетие, всё ещё существует значительная энергия в имени Грундтвигга, которую, например, датчане узнали в 1972 году во время кампании за или против вступления в ЕЭС, и которую они ежедневно всё ещё узнают, когда в любой дискуссии упоминается имя Грундтвигга.

Глубина работ Грундтвигга даёт каждому члену общества необъяснимое чувство уверенности против всех нападающих. Он - борец, не боящийся идти против течения: «Без борьбы за жизнь мы становимся рабами смерти», - это слова Грундтвигга. Борьба за жизнь – это диалог-дуэль, в которой оппонент действует как партнёр, с которым вы ищете взаимодействия ради выгоды обеих сторон. Но он различал две формы борьбы: борьбы, дающей жизнь, и разрушительной борьбы. В поэзии он выражал эту разницу следующим образом: «мы должны видеть разницу между светом солнца и светом молнии. Оба могут гореть и оба позволяют видеть, но один свет приносит жизнь, а другой – может убить». Грундтвигга трижды отлучали от церкви, запрещая читать проповеди, но он оставался верен своим взглядам и боролся до конца Его

дела полностью соответствовали тому, что он проповедовал. В своей статье «О человеке в мире» он пишет: «...моё поведение, как во фраке, так и в рясе, должно быть таким же откровенным и истинным, как и учение, которое я проповедую».

*(Пересмотренный вариант доклада на конференции «Грундтвиг и Россия I »,
Удбю, Дания, 2012)*

Demokratisering af uddannelsesprocessen i Rusland:

Erfaringer, problemer og perspektiver

(baseret på erfaringer fra Ruslands Videnskabernes Akademi og den Internationale forening for støtte til skolebestyrelser)

Irina Kurdjumova

En demokratisk, statslig ledelse med borgerdeltagelse i styringen af det offentlige uddannelsessystem er et af de vigtigste principper i uddannelsespolitikken, hvilket er fastslået i lovgivningen. I den russiske lov "Om uddannelse" fra 1992 fastslås "at borgeren skal inddrages i styringen af det offentlige uddannelsessystem" (paragraf 2). Desuden fastslås forældrenes ret (lovlige repræsentanter) til "at deltage i ledelsen af uddannelsesinstitutionen" (paragraf 1, stk. 52). Forældrenes, elevernes og de ansatte ved uddannelsesinstitutionernes rettigheder beskrives i stk. 50, 52 og 55 i ovenstående lov.

Fra det *tidspunkt*, altså 1992, opstår en ny ledelsessituation i skolen, hvor man kan realisere en demokratisering af ledelsen. Netop i den tidsperiode begyndte Foreningen for støtte til skolebestyrelser sit aktive virke. I mere end 20 år var professor, dr. pæd. V. I. Botjkarjov formand for foreningen.

Foreningens regler tillod både institutioner, uddannelsesinstitutioner, og individuelle, aktive undervisere, ledelsesrepræsentanter, forældre og elever, at være medlemmer.

Ved årtusindskiftet var Tjeljabinsk og Tver de mest aktive regioner.

Fra begyndelsen samarbejdede foreningen tæt med Ruslands Uddannelsesakademi. Man udarbejdede og testede i praksis videnskabeligt baserede metoder til organisering af skolebestyrelser og deres arbejde. I 2001 skabte man Laboratoriet for statslig - offentlig ledelse af uddannelsessystemet ved Institut for ledelse ved RVA. Dette laboratoriums videnskabelige arbejde blev afsluttet i 2009 med publikationen af "*Koncept for en demokratisk, statslig-offentlig ledelse af almendannende institutioner*". (SOLA)

Målet for SOLA er et optimalt forhold mellem statens og borgernes deltagelse i ledelsen af uddannelsessystemet til individets, samfundets og statens bedste. SOLA skal sikre, at medarbejdere, elever og forældre kan deltage i styringen af uddannelsesinstitutionerne i overensstemmelse med loven "Om uddannelse". SOLA skal også sikre, at behovet for uddannelse dækkes og sikre uddannelsesprocessens deltageres interesser.

Skematisk kan man opstille følgende etaper i udviklingen af SOLA i Rusland (Tver-oblasten er her anført som eksempel):

- etablering af ledelsesorganer med borgerdeltagelse på kommunalt, regionalt og føderalt niveau (2002-2003). I Tver 2004 - 2005
- etablering af et statsligt-offentligt system til ledelse af den almene uddannelse (2003-2004). Tver 2005 - 2006
- optimering og udvikling af SOLA begynder i 2006

Vi kan nævne nogle problemer, der opstod i forbindelse med udviklingen og implementering af SOLA:

- modsætningen mellem den eksisterende mentalitet (trang til centralisering og statens monopol på ledelsen af uddannelsessystemet) og lovgivningen, der sikrer offentligheden en ligeværdig rolle i ledelsen af uddannelsessystemet
- modsætningen mellem uddannelsesinstitutionens direktør, der bærer det fulde ansvar, og det valgte organ, skolebestyrelsen
- modsætninger på personligt plan: Direktørens autoritære holdning kontra hans nødvendige samarbejde med det kollektive ledelsesorgan, skolebestyrelsen
- modsætningen mellem den objektive nødvendighed af en samlet statslig styring af uddannelsessystemet og behovet for at dette system passer til etnisk-regionale særegenskaber, både hvad angår uddannelsessystem og ledelse
- modsætningen mellem de liberale ideer i SOLA (forskellighed, valg, individuel tilgang osv.) og realiseringen af disse ideer i skolernes praktiske arbejde

I V. V. Putins tale til den Føderale forsamling i december 2013 blev socialkonservatisme fastslået som den ideologiske basis for Ruslands udvikling i den nærmeste fremtid. Hvad angår skolen, så er der tale om en tilbagevenden til visse former og metoder fra det sovjetiske skolesystem. Her kan nævnes: En fuldstændig tilbagevenden til opdragelse af samfundssind i den enkelte borger og genskabelsen af systemet for uddannelse uden for skole- og arbejdstiden. Ovenstående kan hænge sammen med det øgede samarbejde mellem skolen og dens nærområde. Og skolebestyrelsen som en organisationsform, der har stats- og borgerdeltagelse, passer ind i et sådant system.

Der er ingen tvivl om, at SOLA er en reel prioritet i uddannelsespolitikken, at SOLA er en integreret del af den moderne uddannelsesmodel. I 1990'erne deklarerede man, at offentlighedens deltagelse i styringen af uddannelsessystemet var nødvendig, men disses deklamationer blev ikke ført ud i livet som krævet i lov om "*Uddannelse i den Russiske Føderation*". I dag er den politiske vilje en anden, og man har flere fungerende modeller, der succesfuldt inkluderer offentligheden i løsningen af ledelsesopgaver. Man kan også se en klar tendens i udviklingen af mekanismer (og den tilhørende

lovgivning), der sikrer offentlighedens deltagelse i styringen af uddannelsessystemet. Et eksempel er Foreningen af skolebestyrelser i Moskva, hvis rolle er defineret i den lokale lovgivning, og som aktivt deltager på dette område.

Lad os se på skolebestyrelsernes vigtigste arbejdsområder.

Der sker en konstant udvikling af det juridiske grundlag for en offentlig ledelse af uddannelsessystemet i Ruslands føderale enheder, kommuner og skoler. Der udarbejdes bekendtgørelser af generel og specifik karakter, der regulerer virket for rådgivende råd og skolebestyrelser, der udarbejdes regler for enkelte institutioners virke, der sker en udvikling i det formelle forhold mellem institution og forældre osv. Der er to måder den realisering udmønter sig på: Skolebestyrelsen udarbejder dokumenter og organiserer diskussioner, eller skolebestyrelsen og ledelsen gør det i fællesskab.

Disse aktiviteter er socialt motiveret: Man koordinerer de reelle behov og interesser, som deltagerne i uddannelsesprocessen har, og planlægger realiseringen af disse.

Al den aktivitet har til formål at gøre uddannelsessystemet bedre, nemlig:

- offentlighedens vurdering af ændringerne i uddannelsesprocessen
- udnyttelse af alle resurser til forbedring af skolen og tillige arbejdet med eleverne uden for skoletiden
- udarbejdelse af tilskyndelser til: a) aktivering af underviseren, b) aktivering af eleven, c) forældrenes deltagelse i skolens arbejde osv.

Desuden arbejder man for at sikre skolernes materielle og finansielle situation, at skaffe investeringer udefra, at inddrage eleverne, når der skal ske skoleforbedringer osv.

Man sørger for, at deltagerne i uddannelsesprocessen forholder sig til hinanden på en mere demokratisk og human måde. (2013)

V. I. Botjkarjov har udpeget følgende hovedproblemer i skolebestyrelsernes arbejde:

- problemer og perspektiver i demokratiseringen af skolen og skoleledelsen
- demokratisk statslig-offentlig skoleledelse på regionalt niveau
- problemer, resurser og mekanismer angående demokratiseringen af skoleledelse: Teori og praksis
- aktører i den demokratiske statslig-offentlige ledelse af skolen: Aktuelle problemer, praksis og samarbejdsmechanismer

- ledelsesorganer i skolen med offentlig deltagelse. Deres arbejde ud fra princippet om, at alle parterets rettigheder skal realiseres: Erfaringer, problemer og perspektiver.

Af ovenstående kan man se, at V. I. Botjkarjov havde en bred, altomfattende og dyb forståelse af de teoretiske problemer, og han brugte megen tid på at omsætte ideerne om demokratisering i praksis. Først og fremmest på skoleniveau, men også på regionalt og kommunalt niveau.

Hvert forår i løbet af de sidste 20 år har IFSS gennemført sine konferencer med deltagere fra forskellige lande (Aserbajdsjan, Kasakhstan, Turkmenistan og Hviderusland). Man inviterer deltagere fra russiske regioner som Izhevsk, Tver og Tjeljabinsk.

Hvad er IFSS' vigtigste arbejdsområder i dag? For at svare på er det nødvendigt at se på den moderne pædagogiks største problemer, der kan løses ved hjælp af skolebestyrelserne.

I dag, og som altid, er alle pædagoger interesseret i en mere effektiv uddannelsesproces, både for underviserne/pædagogerne og for skolen. Derfor er det vigtigt, at alle deltagere, og især lærerne, er motiveret til at arbejde bedre.

Det er også meget vigtigt at afklare alle muligheder, hvorpå skolen kan udvikle sig i samarbejde med lokalsamfundet, også kaldet skolens uddannelseskontekst.

Endnu en vigtig ting er, og har altid været det, at involvere alle aktører (lærere, forældre, elever) med i forandringsprocessen, der er nødvendig for at forbedre skolen.

Skolebestyrelserne kan også øge aktivitetsniveauet i uddannelsesprocessen, først og fremmest hos underviserne.

En opsummering af de her nævnte ideer vil lyde som følgende: Udvikling, både personlig og organisationsmæssig, involvering af parterne i uddannelsessystemet, vigtigheden af kontekst i undervisningen. Udfordringen for underviserne består i at skabe et miljø, der kan hjælpe de unge mennesker med at blive ansvarlige og tænkende borgere. De beslutninger og valg, som de tager for sig selv og for andre medlemmer af fællesskabet, synes måske ej vigtige til at begynde med, men skridt for skridt vil disse valg forme dem som ansvarlige borgere.

Litteraturliste:

1. Lov "Om uddannelse i den Russiske Føderation", 1992, stk. 50, 52, 55
2. Lov "Om uddannelse i den Russiske Føderation" af 29/12 2012, stk. 26
3. Botjkarjov V. I. og Muravjov E. M. Etablering af en statslig-offentlig styring af

- uddannelsessystemet I Tver-oblasten: Teori og praksis (dokumenter). Tver 2003. 353 sider.
4. Den Internationale forening for støtte til skolebestyrelser (IFSS): Teori og praksis angående en demokratisk statslig-offentlig styring af den almene uddannelse i Rusland. Moskva 2012. Forlaget "Ritm". 344 sider.
 5. Præsident V. V. Putins tale til den Føderale forsamling den 12. december 2013

(Foredrag på konferencen "Grundtvig og Rusland III, Moskva, den 25. september 2014)

Демократизация образовательного процесса в России: опыт, проблемы, перспективы

(из опыта работы РАО и международной Ассоциации содействия школьным советам)

Ирина Курдюмова

Проблема демократического, государственно-общественного управления образованием относится к числу наиболее важных принципов образовательной политики, что подтверждено на законодательном уровне. Так, в Законе РФ «Об образовании» (1992) закреплён «демократический, государственно-общественный характер управления образованием» (ст. 2), а также право родителей (законных представителей) обучающихся «принимать участие в управлении образовательным учреждением» (п.1 ст. 52). Права родителей, учащихся, работников образовательного учреждения раскрываются в пп. 50, 52, 55 данного закона.

Таким образом, начиная с этого момента (1992), в школе возникает новая управленческая ситуация, когда может быть реализована демократизация управления. Именно в этот период и развернула активную деятельность Ассоциация содействия школьным советам. Президентом Ассоциации и её бессменным руководителем на протяжении более чем 20 лет был В.И.Бочкарев, профессор, доктор педагогических наук.

Согласно положению об Ассоциации, в неё входили как коллективные члены – учебные заведения, так и индивидуальные – наиболее активные члены педагогических коллективов, представители органов управления образованием, родители, учащиеся.

На рубеже тысячелетия в 2000-х наиболее активными являлись такие регионы России, как Челябинская и Тверская область.

С самого начала своего создания Ассоциация тесно сотрудничала с Российской Академией образования. Разрабатывались и апробировались на практике научные основы организации школьных советов и характер их деятельности. В 2001 г. Была создана лаборатория государственно-общественного управления образованием в рамках Института управления РАО. Научно-исследовательская работа этой лаборатории в 2009 году завершилась публикацией *“Концепции демократического, государственно-общественного управления общеобразовательными учреждениями”*.

Целью ГОУО является оптимальное сочетание государственных и общественных начал в управлении образованием в интересах человека, общества, государства. Задачи ГОУО –

реализация определенных законом РФ «Об образовании» прав работников образовательных учреждений, обучающихся и их родителей на участие в управлении ОУ; удовлетворение образовательных потребностей и интересов всех категорий участников образовательного процесса.

Условно можно выделить следующие этапы становления и развития ГОУО в России (на примере Тверской области):

- Этап организации общественных органов управления образованием на муниципальном, региональном и федеральном уровнях (2002-2003гг.) в Твери и в массовой практике (2004-2005 гг.).
- Этап становления государственно-общественной системы управления общим образованием (2003-2004гг.) в Твери и в массовой практике (2005-2006гг.).
- Этап совершенствования (развития) ГОУО – начиная с 2006г.

Мы можем назвать некоторые проблемы и трудности, возникшие в ходе разработки и внедрения Концепции:

- противоречие между сложившимся стереотипом мышления (привычка к централизации, к монопольной роли государства в управлении ОУ) и декларируемой в нормативных документах паритетной ролью общества в управлении ОУ;
- противоречие между полной ответственностью директора ОУ и ролью избранного органа – школьного совета;
- противоречие на личностном уровне – авторитаризм директора и необходимость его взаимодействия с коллективным органом управления – школьным советом.
- противоречие между объективно существующей потребностью в сохранении единой общегосударственной системы управления образованием и необходимостью ее соответствия национально-региональным особенностям образовательных систем и их управленческих структур;
- противоречие между основными либеральными идеями, содержащимися в Концепции развития образования (такими, как вариативность, выбор, индивидуальный подход и пр...), и их реализацией в практике работы школ.

В Послании В.В. Путина Федеральному собранию РФ (декабрь 2013) была названа идеологическая основа развития России на ближайшее время – социальный консерватизм[5]. Применительно к школе речь идет об известном возврате к некоторым формам и методам советской школы. Среди таких мер – полномасштабное возвращение гражданского воспитания, возрождение системы внешкольного, внеурочного образования. Это можно связать и с усилением связи школы с окружающей средой, с общиной. Такая форма организационного взаимодействия государства и общества как управляющий школьный совет вписывается в эту картину.

Не вызывает сомнения закрепление государственно-общественного управления (ГОУ) в качестве реального приоритета образовательной политики, неотъемлемой части современной модели образования. Если в 90-е годы необходимость участия общественности в управлении образованием провозглашалась, но декларации не были подкреплены действующими схемами реализации указанного в Законе «Об образовании в РФ» принципа, то к настоящему времени политическая воля проявлена достаточно определенно и отработано уже несколько конкретных моделей успешного привлечения общественного ресурса к решению управленческих задач. Явно прослеживается тенденция к развитию и правовому оформлению механизмов включения общественности в управление образованием; например, активно функционирует в последнее время Ассоциация школьных управляющих советов г. Москвы, деятельность которой подкреплена соответствующей нормативной базой.

Обратим внимание на основные направления деятельности управляющих советов.

Происходит развитие нормативной базы общественного управления образованием в субъектах РФ, муниципальных образованиях, школах. Появляются нормативные и ненормативные правовые акты, регулирующие деятельность попечительских советов, управляющих советов, локальные акты образовательных учреждений, развиваются договорные отношения образовательного учреждения с родителями и др. Можно отметить два направления реализации: управляющий совет стимулирует выработку документов и организует дискуссию, или же администрация и управляющий совет делают это совместно. Осуществляется социально мотивированная деятельность: координируются реальные потребности и интересы всех участников образовательного процесса и планируется их реализация.

Вся эта деятельность нацелена на совершенствование образовательной сферы, как то:

- Общественная экспертиза изменений в образовательном процесс;
- Плиски и реализация всех ресурсов школьного совершенствования, а также внешкольной работы с учащимися;
- Выработка обеспечение стимулов для: а) активизации учителя, б) активизации учеников, в) родительской активности в школах.

Кроме того, это стабилизация материальной и финансовой базы школ: инвестиции извне; участие в трудовой деятельности учеников и пр.

Это поддержка демократизации и гуманизации взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса (2013).

Какие же основные проблемы в деятельности управляющих советов В.И.Бочкарев отмечал в первую очередь? Это:

- Демократизация школы и системы школьного управления: проблемы и перспективы;
- Демократическое, государственно-общественное региональное управление;
- Проблемы, ресурсы и механизмы демократизации школьного управления: теория и практика;
- Субъекты демократического государственно-общественного управления школой: актуальные проблемы, деятельность и механизмы взаимодействия;
- Деятельность органов общественного управления школой на принципах реализации прав всех участников образовательного процесса: опыт, проблемы и перспективы.

Из всего сказанного выше следует, что В.И.Бочкарев обладал широким, всеобъемлющим и глубоким видением проблем теории и много внимания уделял внедрению идей демократизации в практику, прежде всего в практику работы на уровне школ, а также на региональном и муниципальном уровнях.

Каждую весну ежегодно в течение последних 20 лет МАСШС проводит свои конференции, в которых принимают участие представители различных государств (Азербайджан, Казахстан, Туркменистан, Белоруссия). В России приглашаются к участию такие регионы, как Ижевск, Тверь, Челябинск.

Каковы наиболее типичные направления деятельности МАСШС сегодня? Для ответа на этот вопрос необходимо бросить взгляд на наиболее жгучие проблемы современной педагогики, которые могут быть решены с помощью школьных управляющих советов.

Сегодня, как и всегда, все педагоги заинтересованы в более эффективном образовательном процессе – для всех педагогов и для школы в целом, как образовательном органе. Поэтому можно сказать, что мотивация к лучшей работе всех участников, прежде всего учителей, очень важна.

Очень важно также изучить все возможные направления развития школы в связи со школьной общиной, известные как школьный образовательный контекст.

Также очень важно (как и было важно всегда) достичь вовлечения всех участников – учителей, родителей, учащихся – в процесс стимулирования изменений, необходимых для совершенствования школы.

Школьные управляющие советы могут стимулировать образовательную активность - учителей прежде всего.

Суммируя все высказанные идеи, мы должны подчеркнуть идеи образовательного развития (личностного и организационного), вовлеченность в образование, важность образовательного контекста. Вызовом для педагогов является создание окружающей среды, которая может помочь молодым людям стать ответственными, мыслящими гражданами. Те решения, которые принимают сами для себя и для других членов общины, те выборы, которые они делают, могут казаться не столь важными поначалу, но понемногу, постепенно они формируют их как индивидов ответственных граждан.

Литература:

1. Закон «Об образовании в РФ» 1992г., ст. 50, 52,55.
 2. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г., ст. 26.
 3. Бочкарев В.И., Муравьев Е.М. Становление государственно-общественного управления образованием в Тверской области: теория и практика (в документах и материалах). – Тверь, 2003. – 353 с.
 4. Международная ассоциация содействия школьным советам: Теория и практика демократического, государственно-общественного управления общим образованием в России. – М.,ООО «Ритм», 2012г., 344 с.
- .Послание Президента РФ В.В. Путина Федеральному Собранию от 12 декабря 2013г.

(Выступление на конференции «Грундтвиг и Россия III», Москва, 25 сентября 2014 г)

Om demokratiseringen af uddannelsesprocessen i Rusland

Olga Zvjagina

Kære kolleger og konferencedeltagere.

Samfundsændringer får altid indflydelse på menneskets bevidsthed. For 25 år siden gennemgik vores samfund ikke blot økonomiske, men også bevidsthedsmæssige ændringer: Vi blev af vores lovgivere pålagt at lære den unge generation at træffe demokratiske beslutninger og tage ansvar.

Den nye uddannelseslov blev vedtaget i 1992. Denne lov fastslår, at vores skoler og uddannelsesinstitutioner skal have en "demokratisk, statslig – offentlig ledelsesstruktur". Videnskabernes Akademi lavede derfor under ledelse af professor Benjamin Ivanovitj Botjkarev et særligt "laboratorium" til at udvikle metoder til gennemførelse af loven. Mange skoler både i Rusland og CIS – landene har efterfølgende været involveret i overgangen fra administrativ til demokratisk skoleledelse.

I 2004 blev processen på afgørende måde fremmet vha. Lidia Sjkorkina (fhv.formand for Association for World Education, AWE, Rusland) og Benjamin Botjkarev, (fhv. formand for en International sammenslutning til udvikling af skolebestyrelser). De hjalp os med at udvikle den demokratiske skoleledelse. Vores skole var den første i vores område, som fik en skolebestyrelse. Ljudmila Baikova, vores daværende skoleleder, var ikke bange for at afgive nogle af sine beføjelser til denne skolebestyrelse, som bestod af elever, lærere og forældre. Skolebestyrelsen har fortsat sit arbejde indtil i dag,.

På vejen mod en demokratisering af uddannelsesprocessen opstod der mange problemer og modsætninger, både objektive og subjektive, eksterne og interne. En af de interne modsætninger består i at der eksisterer to instanser i skolens ledelse, en skoleleder og en skolebestyrelse. På den ene side har vi en eneste person, som er ansvarlig for alt i skolen, på den anden side en skolebestyrelse, som træffer beslutninger, dog uden juridisk, økonomisk og moralsk ansvar for beslutningerne og deres konsekvenser. Denne modsætning har en negativ indflydelse på skolebestyrelsernes virke. Der udvikler sig også andre modsætninger: mellem autoritært og kollektivt lederskab, mellem de forskellige ledelsesformers rettigheder og pligter, mellem skolebestyrelsen og den udøvende myndighed. Man kan heller ikke se bort fra de psykologiske modsætninger: mellem barnets nu bedre fysiske og mentale muligheder og de tidligere former for relationer og aktiviteter, mellem de nye krav i forbindelse med aktiviteterne i skolebestyrelserne og hvordan de kan imødekommes osv. Disse og andre modsætninger kræver løsninger.

Professor Botjkarev og hans stab arrangerede årlige konferencer om demokratiseringsprocessen. Lidia Sjkorkina og AWE, Rusland, afholdt også årlige konferencer, som introducerede erfaringer fra andre lande, især Grundtvigs tanker om uddannelse og de demokratiske principper i det danske uddannelsessystem.

Vores skole deltog i alle disse konferencer, som var både effektive og nyttige for os. Desuden organiserede vi en række møder og seminarer for skolens lærere og studerende. Danske kolleger deltog og var til stor hjælp ved at delagtiggøre os i egne erfaringer.

2004: Seminar om "De unges rolle mht. udviklingen af et demokratisk samfund". Jørgen Hinsby og Hans Kelstrup deltog i dette seminar. Her blev lagt grunden til vores fremtidige samarbejde, og Jørgen blev koordinator for vores fælles programmer fra Danmark. Takket være hans indsats på vores skole, men også i Basjkirien og Belarus deltog Elisabeth Jørgensen, Peter Hinsby, Aase Bonde m.fl. som frivillige. Måske misforstod vi hinanden af og til, men vi lærte at være tolerante.

2005: Under fællesprogrammet "Kulturdialog" blev der i Moskva afholdt en festival i anledning af H.C. Andersens 200 – årsjubiliæum. Her deltog ikke blot repræsentanter for Rusland, men også for Basjkirien, Tatarstan, Belarus, Ukraine etc. Danske børn bidrog med tegninger til en udstilling med motiver fra H.C. Andersens eventyr. Takket være Elisabeth Jørgensen og Rikke Schultz deltog børn fra Rusland i en tilsvarende festival i Odense i Danmark, hvor de mødte de danske børn, som havde sendt tegninger til udstillingen.

2006: Fælles russisk og dansk seminar om "skolelederen". Studerende fra vores skole og skole nr. 2 i Basjkirien deltog. Seminarets ledere var Jørgen Hinsby og Lidia Sjkorkina, som også havde oversat nogle af Grundtvigs tekster til russisk. Seminaret handlede først og fremmest om, hvordan man skaber aktive borgere. Seminaret hjalp vores elever med at forstå deres rolle i forhold til skolens ledelse. Jørgen Hinsby organiserede et lignende seminar i Danmark, hvor vores elever kunne se, hvordan et elevråd arbejder i virkelighedens verden og hvor de forstod, at de ikke blot skulle "lege" demokrati, men skabe den ægte vare. Da vores elever fra Basjkirien kom hjem, forsøgte de virkelig at "nedbryde" den gamle struktur og indføre nye ideer, selv om nogle af deres lærere - med skoledirektøren i spidsen - var imod det.

2006: Under konferencen "Demokratisering af uddannelsesprocessen" deltog Ove Korsgaard med et foredrag ved plenarmødet. Senere var han en af diskussionslederne ved et gruppemøde om "Demokratiet som livsform". Ved dette seminar stiftede vi bekendtskab med Hal Kocks bog "*Hvad er demokrati?*".

2007: I konferencen om "Universel opdragelse" deltog Rikke Schultz og Peter Hinsby. Ove Korsgaard, som var forhindret i at deltage, bidrog med en artikel om "*Grundtvigs uddannelsesidéer*", som også indgik i samlingen af conferencepapirer.

2010: Ved et seminar for lærere om "Konfliktløsning" var Jørn Boye Nielsen hovedtaler.

2011: Det fælles russisk-danske projekt "En verden uden grænser" blev iværksat af børnebogsforfatteren Victor Bezborodov. Han mødtes med vores studerende ved flere seminarer. Efter at han desuden havde mødt de russiske studerende under deres besøg i Odense, Danmark, blev der i samlingen "Wings" udgivet en række digte og noveller, skrevet af de studerende.

2012: Ved et seminar for lærere om "Det danske uddannelsessystem: gymnasier og folkehøjskoler" deltog Per Warming og Lars Forchhammer. I Lars Forchhammers seminar for russiske lærere blev der sat fokus på arbejdet i danske gymnasier og folkehøjskoler.

2013: Jørgen Hinsby arrangerede et seminar for russiske lærere, hvor det samlede danske uddannelsessystem, inklusive friskolerne, blev præsenteret.

Når jeg i dag deltager i denne konference om "Grundtvig og Rusland", så vil jeg understrege betydningen af udenlandske erfaringer. Vi er måske forskellige, men vores opgaver er ens: at skabe aktive borgere, engagerede mennesker, som tager ansvar. Jeg vil også takke de danske kolleger for deres uselviske hjælp til at forstå mange ting i forbindelse med begreberne demokrati, frihed og ansvar. En speciel tak går til Den Danske Ambassade i Moskva, især til Galina Simonova, for hjælp og støtte til vores fælles programmer.

Jeg håber vores fælles arbejde vil fortsætte, og jeg beder om idéer til at løse følgende problemer:

- Pga. den demografiske krise i Rusland falder skolernes elevtal drastisk, især i landdistrikterne. Vi har brug for viden om, hvordan man i Danmark takler undervisningen i skoler med faldende elevtal.
- Vi vil gerne fortsætte med at lære om demokratiseringsprocessen, men også andre emner bliver hilst velkommen: skolernes finansiering, organisationsstruktur og uddannelsens indhold.
- Min skole vil gerne i kontakt med en dansk skole, som vil udveksle erfaringer, elever og lærere.

Jeg håber på jeres forståelse og støtte. Tak for jeres opmærksomhed.

(Foredrag på konferencen "Grundtvig og Rusland III", Moskva, den 25. september 2014)

Демократизация образования в России

Ольга Звягина

Дорогие коллеги и участники конференции.

Любые изменения в обществе влекут за собой изменение сознания людей. 25 лет назад наше общество претерпело не только экономические изменения, но также и изменение в сознании. Это потребовало учить молодое поколение демократии и ответственности.

В 1992 году был принят Закон РФ «Об образовании, в котором ст.2 определяла политику государства следующим образом: «формирование демократического, государственно-общественного характера управления образовательным учреждением». В соответствии с законом Российская Академия наук создала специальную лабораторию для разработки концепции по скорейшему внедрению ст.2 в жизнь. Лабораторию возглавил проф. Вениамин Иванович Бочкарёв. Он разработал Концепцию, и много не только российских школ, но и школ из стран СНГ начали переход от административно-командного к демократическому управлению школой.

В 2004 году наша школа также начала такой переход благодаря Лидии Шкоркиной (в то время – председатель российского отделения Ассоциации всемирного образования – РОАВО) и Вениамину Бочкарёву (в то время - председатель международной Ассоциации содействия школьным советам –МАСШС). Они помогли нам в развитии демократического характера управления школой. Наша школа стала первой школой в районе, создавшей школьный совет. Людмила Байкова, бывший директор школы, не побоялась передать часть своих обязанностей школьному совету, в состав которого вошли учащиеся, учителя и родители. Школьный совет продолжает свою работу до сих пор.

На пути демократизации образовательного процесса было много как объективных, так и субъективных, как внешних, так и внутренних трудностей и противоречий. Одно из внутренних противоречий – это наличие двух субъектов внутри школьного управления – директор школы и школьный совет. С одной стороны – единственный человек, который отвечает за всё в школе, с другой стороны, школьный совет, который принимает решения, но не несёт ни юридическую, ни материальную, ни моральную ответственность за решения и результаты их реализации. Такое противоречие выполняет негативную роль в деятельности школьных советов. Проявляют себя и другие противоречия: между единоначалием и коллегиальностью, между правами и обязанностями в управлении, между школьным советом и исполнительскими структурами и пр. Нельзя сбрасывать со счетов и психологические противоречия: между возросшими физическими и духовными возможностями ребёнка и

старыми, сложившимися ранее формами взаимоотношений и видами деятельности; между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью в школьном совете органах ученического самоуправления и возможностями их удовлетворения и т.д. Эти и другие противоречия требуют своего разрешения.

Проф. Вениамин Бочкарёв и члены МАСШС ежегодно проводили конференцию «Демократизация образовательного процесса». Лидия Шкоркина и члены РОАВО тоже проводили ежегодные конференции, распространяя опыт зарубежных стран, в частности, образовательные идеи Грундтвига и демократические принципы в Датской системе образования.

Таким образом, наша школа не только принимала участие в этих конференциях, которые были очень эффективными и полезными для нас, но и сама организовывала секционные заседания и семинары для учителей и учащихся в школе. Датские коллеги не только принимали участие в них, но и помогали нам понять многие вещи, делились своим опытом. По годам это выглядит следующим образом.

2004 – Семинар «Роль молодёжи в развитии демократического общества». Йорген Хинсбю и Ханс Кельструп приняли участие в этом семинаре. Именно этот семинар послужил началом нашего дальнейшего сотрудничества, а Йорген стал координатором наших совместных программ со стороны Дании. Благодаря его усилиям не только в нашей школе, но и в Башкирии и Белоруссии работали волонтеры: Элизабет Йоргенсен, Осе Бонде, Петер Хинсбю и др. Возможно, иногда мы не понимали друг друга, но мы учились быть толерантными.

2005 – В рамках совместной программы «Диалог культур» в Москве состоялся фестиваль, посвящённый 200-летию юбилею Х.К. Андерсена, в котором приняли участие не только представители России, но и Башкирии, Татарии, Белоруссии, Украины и др. Датские ученики внесли свой вклад тоже. Они приняли участие в выставке иллюстраций к сказкам Андерсена, прислав свои рисунки в Оргкомитет фестиваля. А благодаря Элизабет и Рикке наши учащиеся приняли участие в подобном фестивале в Дании на родине Андерсена в г. Оденсе, где встретились с датскими учениками, которые присылали свои рисунки в Москву.

2006 – Семинар для учащихся в рамках совместной датско-русской программы «Школа лидера», в котором приняли участие учащиеся нашей школы и школы №2 из Башкирии. Руководители семинара – Йорген Хинсбю и Лидия Шкоркина, которая перевела на русский язык несколько работ Грундтвига. Семинар был посвящён теме формирования активной гражданской позиции. Этот семинар помог учащимся понять свою роль в управлении образовательным процессом. Кроме того, Йорген Хинсбю организовал подобный семинар в Дании, где наши учащиеся увидели, как работает ученический совет в реальной жизни, где они поняли, что они тоже могут не играть в демократию, а делать реальные вещи. Более того,

вернувшись домой, учащиеся из Башкирии действительно «сломали» старую структуру, и внедрили свои новые идеи в школьную жизнь, хотя некоторые учителя во главе с директором были против.

2006 - Конференция «Демократизация образовательного процесса», в которой принял участие Ове Корсгаард , выступив с докладом на пленарном заседании, а затем на секции «Демократия как образ жизни», где он был одним из модераторов, На этом семинаре мы узнали о книге Халь Кока «*Что такое демократия*» и двух видах демократии .

2007 – Конференция «Просветители-космисты», в которой приняли участие Рикке Шульц и Петер Хинсбю. Ове Корсгаард не смог принять участие в конференции, он прислал статью «*Идеи Грундтвига об образовании*», которая вошла в сборник докладов конференции.

2010 – Семинар для учителей «Разрешение конфликтных ситуаций», где основным докладчиком был Йорн Нильсен.

2011 – Благодаря Виктору Безбородову, детскому поэту и писателю, возник совместный Российско-Датский проект «Мир без границ». Он провёл много семинаров и встреч с нашими учащимися, а в результате встречи с русскими школьниками в Дании (г. Оденсе) появился на свет сборник «*Крылья*», в который вошли стихи и короткие рассказы учащихся русской и датской школы.

2012 – Семинар для учителей «Датская система образования: гимназия и Высшие народные школы», который вели Пер Варминг и Ларс Форкхаммер. Ларс Форкхаммер организовал визит наших учителей в Данию, где они изучили работу гимназии и Высшей народной школы.

2013 – Йорген Хинсбю организовал семинар для наших учителей в Дании, где они познакомились с системой образования Дании, как государственных, так и свободных школ.

Сегодня, принимая участие в этой конференции, я хочу сказать, что очень важно для нас изучать зарубежный опыт. Возможно, мы разные, но у нас одна и та же задача: формировать активного гражданина, неравнодушного и ответственного. Я также хочу поблагодарить датских коллег за их бескорыстную помощь понять многие вещи, связанные с понятиями демократии, свободы и ответственности. Особое спасибо Королевскому Посольству Дании в Москве и лично Галине Симоновой за помощь и поддержку наших совместных программ.

Я надеюсь, что наше сотрудничество будет продолжаться, и хотела бы попросить о следующем.

- Из-за демографического кризиса в нашей стране сократилось количество учащихся в школах, особенно в сельской местности. Очень хотелось бы изучить (познакомиться) опыт маленьких школ в Дании.
- Мы бы хотели продолжить изучать не только вопросы, связанные с демократизацией, но и вопросы, связанные с финансированием датских школ, с организационной структурой, а также с содержанием образования.
- Я прошу помочь найти школу, с которой мы могли бы сотрудничать, обмениваясь опытом, учащимися, учителями.

Я надеюсь на ваше понимание и поддержку. Спасибо за внимание.

(Выступление на конференции «Грундтвиг и Россия III», Москва, 25 сентября 2014 г.)

Mine erfaringer med Grundtvig. Hvad virker, hvad virker ikke?

Alla Nazarova

Kære kolleger og venner!

Alle ved, at der ikke findes et land, hvor det er lykkedes at løse alle sociale problemer og skabe ideelle leveforhold for alle borgere. I praktisk taget alle lande, det gælder også Rusland, har man opnået noget enestående, der er værd at udforske og efterleve for andre, men samtidig er man stødt på alvorlige problemer. I lande, der er gået demokratiets vej og hvor staten og offentligheden er gået sammen for at løse sociale problemer, kan man ikke desto mindre se tydelige fremskridt i sikringen af værdige leveforhold for borgerne, et veludviklet socialt sikkerhedsnet, lav kriminalitet og korruption. Sociale forhold i disse lande er baseret på gensidig respekt og tillid, og som følge deraf rammes disse lande ikke af alvorlige sociale rystelser. Især de nordeuropæiske lande har opnået store succeser på dette område, hvilket bekræftes af undersøgelser foretaget af forskere ved Europainstituttet ved Ruslands Videnskabernes Akademi. Forskerne er overbeviste om, at succeserne på det sociale område i disse lande "hænger direkte sammen med det eksisterende ... system for social dialog, hvor de forskellige parter er i dynamisk ligevægt med hinanden." Et sådant forhold mellem stat og offentlighed opstod takket været stærke og uafhængige fagforeninger, en mangfoldighed af foreninger og borgernes aktive deltagelse i det sociale liv.

I Rusland ser vi desværre en historisk tradition for lav deltagelse i det sociale liv blandt borgerne. Foreninger har i det store og hele lille indflydelse på magthavernes beslutninger. Som bekendt har Rusland længe været under autoritære systemer. Folkets mening og uddannelse har i århundreder ikke interesseret magthaverne, og den fri tanke blev hårdt undertrykt. Dette forhold er velkendt takket været historieforskningen. Som Peter Ulf Møller har skrevet: "Både gejstligheden og regeringen holder det russiske folk i uvidenhed og dystre overtro, der findes praktisk taget ingen uddannelse til folket." Kirken indprentede desuden folket, at tsaren var guds stedfortræder på jord, at hans magt var hellig. Deraf følger, at den, der er imod magthaverne, er imod Gud. I nutidens Rusland er kirken blevet mere aktiv end i Sovjettiden, og for nogle måneder siden hørte jeg den samme tanke fra en af mine kvindelige studerende, der gik en ortodoks skole. Hun sagde til mig: "Skal vi virkelig tvivle på, at magthaverne handler rigtigt, for magten kommer jo fra Gud?"

I det 20. århundrede kom først revolution og udrensninger. Dernæst krig og genopbyggelse. Det var hårde tider, hvor alle blev mobiliseret, hvor flertallet fuldt bevidst ofrede deres egne personlige interesser for deres lands skyld.

Folk vænnede sig til ikke at skulle deltage i beslutninger, til ikke at deltage i beslutningsprocesserne, at lade magthaverne styre. Derfor viser resultaterne af forsøget på at demokratisere landet i

slutningen af forrige århundrede, at folk ikke kan leve i et demokrati, ikke kender deres borgerrettigheder og -pligter, ikke har tradition for at tillære sig dette, og ikke kan se sammenhængen mellem den aktive borger og et succesfyldt samfund. Det ses af vor tids undersøgelser af den offentlige mening. En undersøgelse fra 2014, arrangeret af det Russiske center for undersøgelse af den offentlige mening, viste, at 40% af de udspurgte mente, at NGO'ers virksomhed ikke påvirker størstedelen af borgernes liv, 34% mener, at NGO'er overhovedet ikke er nødvendige og deres opgaver bør løses af staten. 59% af de udspurgte kunne ikke nævne en eneste NGO.

43% af de russiske borgere foretrækker overhovedet ikke at blande sig i politik. Men, som den kendte talemåde siger, hvis "man ikke interesserer sig for politik, så begynder den at interessere sig for en", og det medfører, at man kommer i tanke om, at man ikke kun er indbygger i landet, men også borger. 41% stemmer til valg, og 37% af deltagerne i undersøgelsen viser deres politiske aktivitet ved at diskutere med venner og kolleger. 5% af dem, hvis politiske deltagelse begrænser sig til diskussioner, sagde, at de overvejer at foretage sig noget aktivt. 6% er villige til at deltage i lokalpolitik (2% deltager reelt i dag), 5% er villige til at deltage i partiarbejde (2% deltager i dag). Sammenligner man Rusland med Europa, hvad angår borgernes deltagelse i samfundslivet, så ligger Rusland på 22-pladsen ud af 24 mulige! At kunne forsvare sine rettigheder og tale med ligesindede motiverer folk til at deltage i NGO-arbejde. 12% kæmper for deres idealer og ønsker at gøre verden et bedre sted at være.

I Rusland er følgende traditioner ikke rodfæstede:

- at magthaverne lytter til borgernes meninger, at magthaverene organiserer offentlige høringer om aktuelle spørgsmål
- at ligesindede organiserer sig for at løse deres problemer
- at man kontrollerer statens arbejde og udtrykker sin uenighed med statens handlinger

Man kunne sige: "Hvis folk ikke ønsker at være socialt aktive, så har de jo ret til det, og det må betyde, at de er tilfredse." Men nej, i virkeligheden klager alle, men spørger man dem om, hvad de gør for at ændre på tingenes tilstand, så svarer alle det sammen: "Hvad kan jeg gøre? Man kan jo ikke ændre på noget."

Aleksandr Asmolov, dekan ved psykologisk fakultet ved Moskvas Statsuniversitet (MGU), har sagt følgende i et interview: "Vores undersøgelser viser, at den enkelte kun føler sig ansvarlig for, og i stand til at påvirke, det, der er nærmest ham. Kommer man ud over sin egen snævre kreds, så føler man sig ude af stand til at påvirke noget." En sådan afmagt blandt borgerne medfører konsekvenser, der afspejler sig i internationale målinger, hvor Rusland ligger i toppen:

- Fald i indbyggerantallet. Landet mister op til 800.000 indbyggere årligt.

- Forbrug af spiritus og tobak.
- Selvmord blandt børn og unge. Rusland ligger på tredjepladsen på verdensplan. Undersøgelser viser, at omkring 20 % af Ruslands unge lider af alvorlige depressioner (5% i Europa). Årsagerne til dette er alkoholiserede forældre, konstante konflikter, vold og ensomhed.

Samtidig ligger Rusland i bunden, når vi ser på data, der viser, om samfundet er sundt og stærkt:

- Gennemsnitsalderen er på 66 år. 78 år i Danmark
- 92. pladsen hvad angår sikkerhed
- 89. pladsen hvad angår personlig frihed
- 99. pladsen hvad angår korruption og effektiv styring af landet.
- Transparency International, en organisation, der har til formål at bekæmpe korruption, har undersøgt opfattelsen af korruption i den offentlige sektor i forskellige lande. Danmark ligger på førstepladsen blandt 168 lande. Rusland ligger kun på 119. pladsen.
- Stor spredning i borgernes indtægter. 1% af den russiske befolkning ejer 90% af al værdi. En sådan tilstand demotiverer borgerne og de unge og talentfulde.
- Antallet af fattige i Rusland steg stærkt i 2015, 3,1 millioner ekstra fattige. I alt er der 19,2 millioner fattige – 13% af befolkningen.
- Det Nationale Agentur for Finansielle Undersøgelser siger, at størstedelen af borgerne ikke har nogen opsparing.
- I 2015 udarbejdede forskere ved Columbia University et lykkeindeks for verdens lande. Indekset tog højde for faktorer som BNP per indbygger, forventet levetid, frihedsrettigheder, følelsen af sikkerhed, familiens stabilitet, arbejdsløshed, korruptionsniveauet, den gensidige tillid i samfundet og hjælpsomhed.
- I 2015 var Schweiz det lykkeligste land. Danmark kom på 3-pladsen og Rusland på 64-pladsen.

Ekspertener mener, at følgende ikke er tilfredsstillende i Rusland:

- Det politiske liv: Kvaliteten af valgprocessen, borgernes deltagelse i det politiske liv, kvaliteten af regeringens arbejde, meningsfrihed, foreningsliv, lighed for loven og den enkeltes rettigheder
- Økonomien: En stigende inflation, devaluering af rublen, stigning i forbrugerprisindekset (20 % ved slutningen af 2015), stor sandsynlighed for fastfrysning af dyrtidsreguleringer, vækst i arbejdsløsheden
- Velfærd: Ingen reel støtte fra staten, gratisydelse gøres til betalingsydelse
- Kultur og dannelse: Befolkningen bliver mindre dannet, færre NGO'er, der laver oplysningsarbejde, da huslejen er blevet øget fra statens side af. Udsendelser, der

beskæftiger sig med kultur, opdragelse, samfundets bedste, kærlighed til arbejde, diskussioner om verdenssyn samt kulturel og naturfaglig oplysning, forsvinder fra massemedierne. Fjernsynsudsendelserne er fyldt med vold, forbrydelse, underholdning, primitive serier og skandaløse talkshows.

Hvad er årsagen til, at det russiske folk, der hovedsageligt er arbejdsomt, talentfuldt, godhjertet og energisk, lever i et så dårligt organiseret samfund i modsætning til de udviklede lande i Europa? Jeg er kommet til den konklusion, at det skyldes befolkningens sociale passivitet. Er dette ikke for høj en pris at betale, og hvordan kan vi ændre på dette? Man siger, at vaner danner ens karakter, og ens karakter former ens skæbne. Karakter og vaner formes i barndommen, og dermed skal årsagerne til Ruslands samfundsproblemer findes i uddannelsen og opdragelsen.

For at finde ud af hvad forskellen er mellem det russiske og europæiske uddannelsessystem, så sendte jeg for nogle år siden en række spørgsmål til uddannelsesafdelingerne ved de europæiske ambassader i Moskva. Den største hjælp og mest grundige information fik jeg af den danske ambassade. Efter at have studeret materialet kunne jeg se, at man har en helt anden tilgang til uddannelse, der skaber en basis for fuldgyldigt liv og et succesfuldt samfund:

- Den danske skole har ikke til formål at fylde børnenes hoveder med en masse information, men har til formål at skabe selvstændige, kommunikative, aktive mennesker og forberede dem på livet
- Et gennemtænkt system, der skal støtte den enkelte i at vælge sin livsvej
- Ingen pres på eleverne, eleverne og læreren føler en gensidig glæde ved deres arbejde, elevernes tilskyndes til at tage initiativ
- Reelt selvstyre i skolerne, man udvikler de egenskaber, der er nødvendige for at leve i et demokratisk samfund.

Og fra det tidspunkt begyndte vi vores samarbejde med kollegerne i Grundtvigsk Forum og Association for World Education. Samtidig blev vi introduceret for Grundtvigs idéer og det danske skolesystem. Der blev gennemført oplysende seminarer for russere. Ved at læse Grundtvig fandt mine kolleger og jeg det teoretiske fundament for vores arbejde og den rette vej i oplysningsarbejdet. De sandheder, der er selvindlysende og dagligdags i Danmark, er den dag i dag uforståelige for flertallet af Ruslands befolkning. Lad mig nævne de vigtigste forskelle mellem det russiske og danske uddannelsessystem. Jeg vil også nævne de danske værdier, som vi finder nødvendige at indføre i Rusland:

- Danske skoler har oplysning og forberedelse til livet som deres hovedformål. Læreren bruger fagene til at danne. Dannelse er desværre ikke de russiske skolers prioritet. Skolens mål er faglig viden og forberedelse til at blive optaget på universitetet. Dannelse i skolen er

hovedsagelig koncentreret om at udvikle kreative evner, dans og sang, og i langt mindre grad at udvikle individets sociale egenskaber. Heri ser jeg årsagen til mange af Ruslands ulykker. Grundtvig og Tolstoj har udtalt sig meget nærliggende om dette: Et menneske skal ikke vide meget, men skal studere det vigtigste, nemlig hvad der er nødvendigt for hans åndelige udvikling og for samfundets bedste. I Rusland møder jeg ofte intellektuelle og belæste mennesker, der er fuldstændig socialt passive og ikke deltager i det offentlige liv. Mennesket har lært at flyve ud i rummet, men har endnu ikke fået skabt orden i sin sjæl eller på jorden. Det er ikke tilfældigt, at man har fundet på følgende vittighed: "Beviset på, at der findes intelligent liv i universet, er, at ingen endnu er trådt i kontakt med menneskeheden."

- I Rusland ønsker de unge mennesker straks at komme på universitet efter endt skolegang, før de endnu har fundet sig selv. Mange søger samtidig om optagelse på fem universiteter i håbet om klare optagelsesprøven på bare ét af dem. Omkring 60 % af pladserne er betalingspladser, og derfor gør de studerende deres bedste for at gennemføre studiet, selv hvis de ikke kan lide faget. Dette hastværk skaber ulykkelige mennesker og hjælper ikke til med, at landet kan udvikle sig. I Danmark støtter staten og de forskelligartede skoler op om, at den enkelte i sin søgen efter det rette fag og den rette livsvej.
- En vigtig del af det danske uddannelsessystem er at skabe et individ, der er tilpasset til livet i et demokrati. I Rusland gør man det i alt for lille grad, og ofte rent formelt. Og derfor deltager de unge praktisk taget ikke i det politiske liv, de stemmer ikke, og de vigtigste beslutninger i ethvert menneskes liv tages uden deres deltagelse.
- Uddannelsesprocessen i Danmark fokuserer på gruppearbejde, hvilket gør, at man bliver i stand til at diskutere og samarbejde. Russiske eksperter påpeger, at man ser en vækst i individualisme og egoisme. Desuden ser de en mangel på respekt i forhold til andre mennesker. Konkurrence og trangen til at bestemme har omfang af en social epidemi. Eksperter beskriver den herskende holdning i samfundet på følgende måde: "Vi skal konkurrere. Den, der er svag, har ikke ret. Den, der er stærk, har ret. Vi har en styrkekult." Sociobiologien siger, at et sådant adfærdsmønster er karakteristisk for bavianer, men det passer ikke til os mennesker. Psykologen Aleksandr Asmolov har sagt i et interview: "Vi spørger jævnligt folk om: Hvilke følelser er blevet styrket hos folk omkring dem? Hvis vi lægger følelser som forvirring, nag, aggressivitet og vrede sammen, så overstiger deres sum folks positive følelser." Denne tilstand driver folk fra hinanden, hindrer folk i at forene sig og samarbejde for samfundets bedste. I Rusland har man ikke den europæiske tradition for en social kontrakt, og det medfører konflikter individer imellem og mellem forskellige samfundsgrupper.
- I det store og hele så opdrager skolerne og samfundet i Danmark folk til at føle ansvar for og deltage i samfundslivet. Flertallet af danskerne deltager i samfundslivet og bruger tid og energi for samfundets bedste. En sådan tradition er så godt som ukendt i Rusland. Folk bruger deres fritid på underholdning og på at se TV og kan ikke se sammenhængen mellem

en aktiv deltagelse i samfundslivet og landets tilstand.

- I Rusland er samfundet hierarkisk inddelt: I skolen, på arbejde, mellem folk og stat. Selv reformatoren Peter I var ingen undtagelse. Han udgav følgende forordning: "Når en underordnet står foran sin overordnede, så skal han se kæk, men ikke for klog ud, så han ikke sætter den overordnede i forlegenhed med sin klogskab." Desværre er den tradition levende den dag i dag. Man kan ikke skabe et demokratisk samfund, hvis man har sådanne gammeldags forhold. Det er nødvendigt at opdrage folk til at føle selvværd og respektere sig selv og andre. Til min store glæde fandt jeg på internettet den såkaldte jantelov, som også kan opfattes positivt:

Du skal ikke tro, du *er* noget .

Du skal ikke bilde dig ind, at du er bedre end *os*.

Du skal ikke tro, at du ved mere end *os*

Du skal ikke tro, at du er mere end *os*.

I artiklen stod der, at ethvert forsøg på at forbryde sig mod den herskende lighed i de gensidige forhold i jeres samfund straffes med det samlede samfunds foragt. Det er et fremragende eksempel til efterlevelse for Rusland.

- Psykologen Aleksandr Asmolov siger, at undersøgelsen "I hvor høj grad stoler De på folk?" har vist, at flertallet af de udspurgte ikke har tillid til andre mennesker. Tillid var vores diskussionsemne under seminaret sidste år, og vi fandt ud af, at denne egenskab var meget vigtig på det sociale område i jeres land, eftersom det danske samfund baserer sig på tillid, herunder også det danske uddannelsessystem. Danske uddannelsesinstitutioner kan selvstændigt tage beslutninger på mange områder.

Russiske uddannelsesinstitutioner er under streng statskontrol. Rektor på et af Sct. Petersborgs universiteter fortalte os, at de sender 17 kg dokumenter til Undervisningsministeriet i forbindelse med den årlige kontrol. Skoleinspektøren ved en af Moskvas skoler sagde engang med sørgelig ironi i stemmen: "Skolen er ved at blive et sted, hvor børnene forstyrrer det administrative personale i deres papirarbejde." Skoleinspektørerne er også underlagt streng kontrol og kan blive fyret uden angivelse af grund. Man skulle tro, at Undervisningsministeriet ville foretage drastiske skridt for ændre undervisningssystemet til at prioritere dannelse. I 2015 skabte ministeriet "Strategi for dannelse i den Russiske Føderation indtil 2025." Dette dokument er fyldt med fremragende ord. Men vi ved, at dannelse kræver mere end smukke ord. Dannelsen af ens personlighed bliver i høj grad afgjort af det sociale miljø. Der er tale om den såkaldte " sylteagurke-effekten": Agurkens kvalitet afhænger af marinadens kvalitet. Og man kan let forestille sig, hvilke kvaliteter et menneske får, der befinder sig i ikke-humane forhold. Den negative atmosfære nedbryder dette menneskes bevidsthed, og de samme samfundsproblemer genskabes igen og igen. Derfor kan man se, at selv når magthaverne og systemet ændres i Rusland, så er det de samme problemer man har.

Grundtvigs 200 år gamle ideer om folkeoplysning er aktuelle i Rusland i dag. Derfor laver vi oplysningsforløb, der viser folk, hvad andre lande har opnået inden for kultur, uddannelse og samfundsudvikling. Målet for vores samarbejde med Grundtvigsk forum og de grundtvigske skoler er folkeoplysning og realiseringen af de bedste metoder til at skabe individer, der kan leve i et demokrati og deltage aktivt og ansvarsfuldt i udviklingen af samfundet og den enkelte borgers liv. Danmark har en enorm erfaring på dette område. Denne erfaring er, efter min mening, en enestående kulturskat, som er vigtig for hele menneskeheden. Målet for disse dansk-russiske seminarer er at vise folk et alternativ, at hjælpe dem med at overvinde social apati og manglende tillid mellem folk, at lære folk at tro på dem selv, at lære folk at kunne se fælles værdier og mål, at skabe grundlag for samarbejde.

Under vores seminarer kan vi se, hvordan Grundtvigs ord inspirerer folk:

- "At man føler sig fri, at man er ansvarlig og entusiastisk er nødvendigt for at samfundet kan udvikle sig positivt."
- "Vi bliver først fri fra det ydre åg, når vi gør os fri fra vores indre slaveri. Altså når vi tager ansvaret på egne skuldre og holder op med at give ydre kræfter skylden for alt."
- "Vi skal arbejde for, at oplysning bliver for alle og at den skal gøre vores liv bedre."
- "Folkeoplysning er nødvendig for alle. Uden folkeoplysning kan vi ikke finde vej i vores eget fædreland, uden den ved vi ej, hvad der gør vores folk ære, skam eller skade, uden den ved vi ej, hvad der er bedst for os selv. Folkeoplysning skal støttes på alle mulige måder."
- "Ånd og krop er tæt forbundne, og derfor må ingen af delene forsømmes."
- "Skolen bør være et sted for levende oplysning, hvor man med lethed og fornøjelse kan lære om alt, der interesserer en, også om det virkelige liv."

Grundtvigs idéer om uddannelse, om den enkeltes plads i samfundet og i verden viser folk fra Rusland en mulig vej til at forbedre deres liv til det bedre. Men det allervigtigste er, at vi ved hjælp af disse seminarer i Danmark kan vise folk i Rusland, hvordan disse idéer omsættes i praksis. Når vi besøger skoler og universiteter, så ser vi fremragende eksempler på kollektivt arbejde, samarbejde mellem elever og lærere, demokratisk atmosfære og den enkeltes ansvar for det fælles bedste. Vi studerer lærernes metoder, hvor fagundervisningen bruges til at opdrage den enkeltes personlighed.

Seminarernes deltagere bruger den opnåede inspiration og viden i deres praktiske virke i Rusland. Når **Marina Knjazeva**, underviser ved journalistisk fakultet ved Moskvas Statsuniversitet og leder af NGO'en "For et sundt Rusland", fortæller om Grundtvigs ideer i sin undervisning, så bruger hun dialogkort. Hun har organiseret flere arrangementer, hvor tanker om aktuelle emner i Rusland sættes til musik. Sammen med en anden seminardeltager har hun organiseret flere velgørende arrangementer, hvor overskuddet går til folk med lav indkomst. Hendes studerende har solgt ting af egen produktion, billeder, keramik, bagværk, og pengene er gået til fysioterapiudstyr til to

børnehjem. Som Marina skriver: "Disse positive resultater har vi opnået takket været vores indtryk fra vores besøg på Grundtvig Centeret i København." Som svar på overskriften af mit oplæg, "Hvad lykkes, hvad lykkes ikke", kan jeg sige, at folk med glæde deltager i velgørende arrangementer. Folk deltager knap så aktivt i diskussioner over aktuelle temaer. Og folk deltager kun med stort besvær i NGO-arbejde og dialog med statsmagten. Langsomt, men sikkert, sker der fremskridt på dette område. Vores arbejde møder modstand fra organisationer, der i Danmark omvendt støtter op om et sådant arbejde. Kommunen har for nylig frataget Marinas NGO de lokaler, som NGO'en har brugt de sidste syv år, og NGO'en har midlertidigt indstillet sit virke.

En anden seminardeltager, **Olga Senatorova**, arbejder som frivillig i en NGO, der hjælper hjemløse. På seminaret lærte hun mere om demokrati. Sammen med nogle kolleger arrangerede hun flere diskussionsmøder. Besøget på Kofoeds skole vakte den største interesse. Her blev hun imponeret over, hvor gennemtænkt og velorganiseret arbejdet foregår, hvor megen hjælp folk i en svær situation får, så de ikke ender på samfundets bund. Disse mennesker lærer noget nyt, så de kan realisere sig selv. Det glædede hende, at staten investerer i udviklingen af det enkelte menneske. Som hun sagde: "Desværre støttede staten os ikke, da vi var i krise." Hun har skrevet følgende om Danmarks indbyggere: "I har knust mine fordomme. Hvis man er en 55 - årig pensionist hos os, så er man dømt til alderdom, men i Danmark så blomstrer folk først op i den alder. De er smukke, aktive, levende og nysgerrige, nærmest som de unge studerende! Jeg vil lære mere om, hvordan noget sådant lykkes hos jer, hvordan man kan indføre jeres livsglæde og ungdommelighed i Ruslands bevidsthed."

Anastasia Forester, underviser på en privatskole: "Atmosfæren på International People's College (IPC), der er fuld af venlighed, støtte, har givet mig mange venner fra hele verden, og har hjulpet mig med at forstå, at intet er umuligt. Man skal bare tro på sig selv og udvikle sit projekt. Mine venner og jeg har længe ønsket at åbne et sted, hvor den enkelte kan lære at forstå, hvad han egentlig ønsker at lave, lære at lytte til sig selv og lære at samarbejde med andre, og derefter kan hver enkelt begynde at udvikle sit projekt. Sådan opstod "Det hemmelige fyrtårn". Vores "Fyrtårn" bor på 3,5 etager. Enhver kan her beskæftige sig med tre forskellige ting. På første etage kan man lære at forstå sig selv bedre. Man kan finde ud af i hvilken retning, man ønsker at udvikle sig, og hvilke ideer, man ønsker at realisere. På anden etage kan man få de nødvendige kompetencer, så man kan realisere sine ideer. Det opnås ved at deltage i en masterclass, som vi gennemfører mange af. Vores hovedtese er: "Hele verden er vores skole." Bekendtskabet med det danske skolesystem og danskernes liv og livssyn har hjulpet mig meget med at udarbejde dette projekt. Desuden har jeg forsøgt at genskabe, i det mindste delvist, den atmosfære, der hersker på International People's College, hvor man accepterer alle, lytter til alle og inspirerer alle til aktiv handling. IPC giver os kræfter og håb for fremtiden".

Karina Kvazem. Pædagog på en folkeskole i Moskva. Startede projektet "Fredskabere", hvor man gennemfører fredsskabende aktioner efter FN's kalender. Hun har også lavet projekter til

mellemløst samvirke, f.eks. rundbordsamtalen "Hvilken nationalitet har brød?" for elever fra 7. til 11. klasse. Hun har også lavet projektet "Jeg vælger venlighed!" og andre opdragende projekter.

Sveta Astakhova, underviser ved et af Moskvas universiteter, organiserer projekter, der skal få de studerende til at deltage i foreningslivet, lære dem at arbejde sammen og gøre de studerende mere socialt aktive. Sammen organiserer de velgørende arrangementer for børn på børnehjem og krigsveteraner. Hun har bedt mig om at takke jer alle for en hjertelig modtagelse og velorganiseret arbejde.

Tatjana Fedjaeva, journalist og leder af en NGO. Står for en årlig konkurrence for journalister, der skriver om lokalt selvstyre. Konkurrencens formål er at styrke selvstyre og fortælle om, hvilke positive resultater NGO-arbejde giver. Efter at have deltaget i vores seminar så arbejdede Tatjana som frivillig på en radiostation, hvor hun stod for udsendelsen "Folkets bedste". Udsendelsen var meget populær og havde en stor lytterskare i Rusland, men stationens direktør bortviste hende for at være for udtalt i sin kritik af den førte politik i landet.

Natalja Bogomolova, pædagog på en af Moskvas skoler, har bedt mig om at viderebringe hendes indtryk af seminaret og Danmark: "Mit største indtryk var, at deltagelse i det offentlige liv ikke kun er normalt, men også er en nødvendighed! Fra barnsben af opdrages man til at være medborger, der ses som en grundlæggende værdi i Danmark. Det skaber et samfund bestående af ansvarlige mennesker. En aktiv deltagelse for samfundets bedste er grundlaget for et åbent, succesfuldt, konfliktløst og velfungerende samfund. Efter mit besøg i Danmark arbejder jeg med selvstyre i min skole. Vi har gennemført valg af elevrådsformand. Et valg, der foregik under aktiv diskussion. Elever fra 7. til 10. klasse gennemførte aktionen "Nej til ligegyldighed.", hvor de uddelte løbesejler, der opfordrede til ikke at være ligeglade med andres ulykke. Der er meget at lave. Hovedresultatet af mit bekendtskab med jeres spændende land er, at jeg er blevet "vaccineret" mod ligegyldighed.

Mikhail Komarov, formand for NGO'en "En verden af oplevelser". Deltog i seminaret i 2013 og blev slået af danskernes forhold til sjælens og kroppens sundhed. Han introducerede selvstyre til sin egen NGO. De unge i organisationen lavede selv følgende underafdelinger: psykologi, fitness, bjergklatring, skiløb, løb og ekstremsport.

Irina Kutjanova, medarbejder på Center for rehabilitering for afhængighed (alkoholisme, narkomani, ludomani mm). Hun blev mest inspireret af danskernes ønske om at lære gennem hele livet, danskernes aktive fritidsinteresser, at staten skaber mulighed for, at alle kan leve et fuldgyldigt liv, danskerens demokratiske sindelag og gensidige respekt. Efter at have set, hvordan Kofoeds Skole arbejder, oprettede Irina sammen med sine kolleger deres egen frivillige organisation, også kaldet Kofoeds Skole, der arbejder med unge, der lige er kommet ud i et narkomisbrug. I 2015 anbefalede Undervisningsministeriet lignende organisationer at arbejde efter samme metoder. Det kan

nævnes, at disse metoder bruges i arbejdet med unge narkomisbrugere, der er indsat i landets fængsler. Manglen på finansiel støtte tillader dog ikke Center for rehabilitering at arbejde fuldt ud efter Kofoeds skoles program, nærmere bestemt støtte til jobtræning og socialisering, selvom der er et stort behov i Rusland for den slags.

Disse og mange andre deltagere i vores fælles dansk-russiske seminarer overbringer tak til deres danske kolleger og især til medlemmerne i Grundtvigsk Forum og Dansk-Russisk Forening.

Mit arbejde består i at organisere diskussioner om aktuelle emner, at støtte nyttige initiativer fra enkeltpersoner og organisationer samt organisere nye nyttige tiltag. I løbet af de seneste par måneder har mine kolleger og jeg organiseret diskussioner om opdragelse i Rusland, om oplysning om menneskerettigheder, om selvstyre i skolen mm. En sådan diskussion har omkring 200 deltagere: Ekspertter, NGO'er, folk fra ministerier og uddannelsesinstitutioner. En sådan udveksling af meninger og kritik er meget nyttig.

De største problemer for vores arbejde er: De utallige bureaukratiske procedurer, manglen på økonomisk og anden støtte fra statens side af, mangel på motivation, manglende tro på sig selv hos folk samt en vis grad af mistillid til udlændinge. Desværre mener man i mange lande, også i Rusland, at man ikke bør diskutere sine problemer med udlændinge. Sådan forstår nogle mennesker begrebet patriotisme.

Jeg tror, at adelsmanden, filosofen og publicisten Pjotr Tjaadaev, Pushkins ven, havde ret, da han skrev: "Jeg lærte ikke at elske mit fædreland ved at lukke mine øjne, ved at sænke mit hoved og holde min mund lukket. Jeg mener, at man kun kan være nyttig for sit land, hvis man kan se det klart og tydeligt. Jeg mener, at tiden for blind kærlighed er forbi, at man først og fremmest skylder sit fædreland sandheden. Jeg elsker mit fædreland, som Peter den Store lærte mig at elske det. Jeg må tilstå, at den frelste patriotiske dovenskab, der tilpasser sig til at se alt i et rosenrødt lys, er mig meget fjern. Desværre lider mange af vores kloge hoveder af denne tilstand. Jeg mener, at vi er kommet til verden for at gøre den bedre end vores forfædres verden var, ikke for at gentage deres fejl, vildfarelser og overtro."

Reaktionen på Tjaadaevs artikelsamling fra 1836, hvor han gør sig sine tanker om 1800-tals filosofen Aleksandr Herzen, var som "et skud i nattemørket". Den vakte tsar Nikolaj I's vrede, som skrev: "Indholdet af denne artikel er et sammensurium af provokerende vrøvl, der er en sindssyg værdig." Bladet "Teleskop", der havde trykt artiklen, blev lukket, redaktøren blev sendt i eksil og censoren blev fyret. Tjaadaev blev indkaldt til Moskvas politimester, der informerede ham om, at regeringen anså ham som sindssyg. Han blev hver dag tilset af en læge. Han blev anbragt i hussarrest og havde kun ret til én daglig spadseretur. Først i 1837 ophørte politilægens tilsyn med den "syge". Betingelsen for dette var "at han ikke skulle vove at skrive noget overhovedet." Det siges, at lægen, der havde ham under opsyn, skulle have sagt til ham ved deres første møde: "Hvis

der ikke havde været for min kone og seks børn, så skulle jeg nok vise dem, hvem der i virkeligheden er sindssyg.” (Wikipedia).

Pjotr Tjaadaev er repræsentant for de såkaldte zapadniki, der var en filosofisk strømning, der opstod mellem 1830 og 1850 i Rusland. Disse zapadniki gik ind for livegenskabets ophævelse og mente, at det var nødvendigt at indse, at Rusland skulle udvikle sig efter vesteuropæisk maner. Flertallet af zapadniki var adelige godsejere. Der var dog også repræsentanter fra det rige købmandskab, og netop disse blev hovedsageligt videnskabsfolk og forfattere. Følgende publicister udtrykte og propaganderede for denne filosofi: P. Ja. Tjaadaev, V. S. Petjorin, I. A. Gagarin (repræsentant for den religiøst betingede vestlige strømning), V. S. Solovjov og B. N. Tjitjerin (liberale zapadniki), I. S. Turgenjev, V. G. Belinskij, A. I. Herzen, N. P. Ogarjov, M. M. Bakhtin. Senere: N. G. Tjernyshevskij, V. P. Botkin og P. V. Annikov (socialister). M. N. Katkov, E. F. Korsh, A. V. Nikitenko og andre. Historie-, jura- og økonomiprofessorer: T. N. Granovskij, P. N. Kudrjajtsev, S. S. Solovjov, K. D. Kavelin, B. N. Tjitjerin, P. G. Redkin, I. K. Babst, I. V. Vernadskij og andre. Ideerne, som zapadniki talte for, blev i i større eller mindre grad delt af følgende forfatter, digtere og publicister: N. A. Melgunov, D. V. Grigorovitj, I. A. Gontjarov, A. V. Druzhinin, A. P. Zablotskij-Desjatovskij, V. N. Majkov, V. A. Miljutin, N. A. Nekrasov, I. I. Panajev, A. F. Pisemskij, M. E. Saltykov-Sjtjedrin. (Wikipedia)

Jeg er enig med Tjaadaev i, at ethvert lands, også Ruslands, sande venner er dem, der hjælper landet med overkomme sociale ”sygdomme, der hjælper det med at udvikle sig. Og det uafhængigt af nationalitet og grænser. Mistilliden til udlændinge forklares af eksperter på følgende måde: ”For folk på et veludviklet åndeligt niveau er modsætningen ”en som en selv kontra fremmed” en måde til at forstå omverdenen på, hvorimod denne modsætning for alle andre har en beskyttende funktion. Kategorien ”fremmed” som en manifestation af asymmetrisk adfærd viser en svag personlighed, der forsøger at overvinde sin frygt og usikkerhed ved en etnokulturel identifikation med sin gruppe. Især i perioder med social krise og økonomisk ustabilitet. Etnocentrisme kompenserer for frygten for åbenhed, der gemmer sig dybt nede i underbevidstheden.” ”Folk med en åndelig bevidsthed har ingen problemer, når de møder andre kulturer, eftersom denne åndelighed dækker over almenmenneskelige værdier.”

I vores arbejde stræber vi efter en selvbevidsthed på et højere plan, der bekræfter almenmenneskelige værdier. Under en af diskussionerne foreslog jeg at organisere kurser for lærere, hvor vi kunne fortælle om Tolstojs og Grundtvigs pædagogiske ideer. Ideen blev positivt modtaget, og vi er i færd med at udarbejde et kursusforløb. Jeg håber, at kolleger fra Grundtvigsk forum kan deltage online i dette kursusforløb. Jeg ser ikke dette kursusforløb som kun en undervisning i teori. Jeg foreslår at skabe internationale projekter, hvor elever og studerende fra vore land kan samarbejde. Det kunne være projekter af social karakter. Jeg er overbevist om, at et sådant samarbejde vil være meget gavnligt for unge i Danmark og Rusland. Oplysning er vejen frem til social evolution. N. F. S. Grundtvigs arv hjælper os med at vandre ad vejen frem mod en bedre fremtid. Vi er glade for, at vi sammen, hånd i hånd, går ad denne vej.

Jeg og mine kolleger takker jer af hele vort hjerte for vores samarbejde, og vi håber på, at dette samarbejde vil udvikle sig videre.

Litteratur:

- 1: E. Dobrynina. Valgkamp på valgkamp. Rossiskaja gazeta. 9/11 2014. Nummer 6476 (204). <https://www.rg.ru/2014/09/09/peremen.html>.
- 2: Årsager til aggression i det russiske samfund. Gæster: Sociolog Natalja Zorkaja og psykolog Aleksandr Asmolov. Det Føderale institut for udvikling af uddannelse. "Blogarkiv" 09/03/2016. A. G. Asmolov deltog i udsendelsen "Arkæologi. Diagnose: Had." <http://www.firo.ru/?p=21711>
- 3: S. A. Sukhikh. Etnopsykologi, mentalitet og den russiske intelligentsias særegenskaber. Menneske. Samfund. Styring. 2009. Nummer 3. Side 80. http://www.chsu.kubsu.ru/arkhiv/2009_3/2009_3_Suhih.pdf
- 4: P. Ja. Tjaadaev. Forsvar for en sindssyg. <http://www.litmir.co/br/?b=113929&p=3>
- 5: P. Ja. Tjaadaev. https://ru.wikipedia.org/wiki/Чаадаев,_Пётр_Яковлевич
- 6: N. M. Antjykhina. Globaliseringens og integreringsprocessers påvirkning på systemerne for social dialog i de nordeuropæiske lande. Statsmagt og selvstyre. Moskva. Forlaget "Jurist". 2006. Nummer 6. s. 42-47
- 7: Zapadnitjestvo. <https://yandex.ru/search/?text=западничество>

(En revideret version af et foredrag på konferencen "Grundtvig og Rusland IV", Vartov, den 4. april, 2016.)

Мой опыт с Грундтвигом. Что работает, что не работает?

Алла Назарова

Дорогие коллеги и друзья!

Как известно, до сих пор в мире нет ни одной страны, где удалось справиться со всеми социальными проблемами и создать идеальные условия для жизни людей. Практически в каждой стране мира, в том числе и в России, существуют как уникальные достижения, достойные изучения и использования, так и серьёзные трудности. Тем не менее, в тех странах, которые идут по пути демократии, где государство и гражданское общество объединили усилия в решении социальных проблем, можно увидеть значительный прогресс в обеспечении достойных условий жизни людей, высокий уровень социальной поддержки населения, низкий уровень преступности и коррупции, систему общественных отношений, основанных на взаимном уважении и доверии и, как следствие, отсутствие серьёзных социальных потрясений. Особых успехов на этом пути достигли страны северной Европы, что подтверждается исследованиями учёных Института Европы Российской Академии Наук, которые уверены, что социальные завоевания в этих странах: «напрямую связаны с действующей ... системой социального диалога, в ходе которого устанавливается динамическое равновесие между сторонами». Такая система взаимоотношений между обществом и государством стала возможной благодаря независимой и сильной позиции профсоюзов, многочисленных общественных организаций, социальной активности граждан.

К сожалению, по сложившейся исторической традиции, в России мы видим слабо выраженную социальную активность граждан. Деятельность же общественных организаций, в основном, далека от влияния на принятие решений представителями власти. Как известно, Россия долгое время жила в условиях авторитарной власти, мнение и просвещение народа не интересовали власть на протяжении веков, а свободомыслие жестоко подавлялось. Это хорошо известно вам из работ историков, например Петер Ульф Мёллер писал: «И духовенство и правительство держат русский народ в невежестве и мрачном суеверии, образования для народа практически нет». Кроме того, церковь внушала людям, что царь – это наместник бога на земле, его власть священна, следовательно, тот, кто против власти, оказывается против Бога. В современной России Церковь стала более активной, чем в СССР и несколько месяцев назад я услышала от студентки, которая училась в православной школе ту же мысль, она сказала мне – разве мы должны сомневаться, что власть действует правильно, ведь власть – от Бога? 20 век – революция и репрессии, затем война и восстановление разрушенного хозяйства – тяжёлые времена всеобщей мобилизации, когда большинство людей сознательно жертвовали личными интересами ради интересов страны.

Люди привыкли оставаться в стороне от принятия решений, делегировать функцию управления власти, в результате попытка демократизации страны в конце прошлого века показала, что люди не умеют жить в условиях демократии, не знают своих гражданских прав и обязанностей, не имеют привычки этому учиться и не видят зависимости между гражданской активностью и благополучием общества. Это показывают современные исследования общественного мнения. Опрос, организованный Всероссийским Центром Изучения Общественного Мнения в 2014 году показал, что 40% участников исследования думают, что работа общественных объединений никак не влияет на жизнь большинства граждан, 34% полагают, что общественные организации не нужны вовсе, их задачи должно решать государство. 59% опрошенных россиян не смогли вспомнить названия ни одной общественной организации. 43% россиян предпочитают "не лезть" в политику ни каким способом. Но, вспоминая афоризм: "если ты не интересуешься политикой, то она начинает интересоваться тобой", россияне периодически вспоминают, что они не только жители страны, но и ее граждане. 41% голосует на выборах в качестве избирателей, а 37% участников исследования проявляют свою политическую активность в разговорах с друзьями и коллегами. Из тех, кто ограничивается только разговорами, 5% сообщили, что возможно, все-таки перейдут к делам. К работе в органах местного самоуправления готовы подключиться 6% (реально работают сейчас 2%), в партиях - 5% (ныне тоже 2%). Если сравнивать Россию с Европой по уровню гражданской активности, то это 22-е место из 24 возможных! Мотивация для участия в общественных организациях - возможность защитить свои права, контакты с единомышленниками, 12% борются за свои идеалы и хотят сделать мир лучше.

В России до сих пор не развиты традиции:

- внимания со стороны власти к мнению граждан, обязательной организации общественных дискуссии по актуальным вопросам,
- объединения в коллективы единомышленников с целью решения проблем,
- контроля за деятельностью государства и выражения своего несогласия с его действиями.

Мы могли бы сказать: «Ну что же, если люди не хотят быть социально активными, это их право, значит они всем довольны». Но нет, в действительности все жалуются на трудности, но если их спросить, что вы делаете, чтобы это изменить, отвечают одно и то же: «Что можно сделать? Ничего изменить нельзя».

Декан факультета психологии Московского государственного университета Александр Асмолов в одном из интервью сказал: «Как показывают наши опросы, человек ощущает себя ответственным и способным повлиять на что-то только в самом ближайшем своем кругу. Выходя за пределы этого круга, он чувствует свою неспособность на что-то повлиять». Такая

гражданская импотенция приводит к последствиям, которые можно увидеть в международных рейтингах, где Россия в последние годы занимала лидирующие места:

- в сокращении населения - ежегодно страна теряет до 800 тыс. человек;
- в потреблении крепкого алкоголя и табака;
- в количестве самоубийств среди детей и подростков - третье место среди всех стран мира. Исследования показывают, что около 20 % молодежи России страдают от серьезной депрессии (в Европе 5 %). Причина такой ситуации - пьющие родители, постоянные конфликты, жестокое обращение и одиночество.

Одновременно многие показатели, которые свидетельствуют о благополучии общества, в России находятся на низком уровне:

- средняя продолжительность жизни — 66 лет, (в Дании – 78 лет).
- 92 по уровню безопасности,
- 89 место по уровню свободы граждан,
- 99 место по уровню коррупции и эффективность управления страной,
- Международное движение по противодействию коррупции Transparency International посчитало Индекс восприятия коррупции в государственном секторе различных стран. Из 168 стран первое место заняла Дания, Россия – только на 119 месте,
- Расслоение общества по уровню доходов - 1% населения в России владеет 90% собственности. Такое положение демотивирует граждан, не дает молодым, талантливым людям стимулов к труду.
- Число бедных в РФ в 2015 году резко выросло — сразу на 3,1 млн. человек, всего бедных 19,2 млн. человек – 13% населения.
- По данным Национального агентства финансовых исследований (НАФИ), у большинства граждан страны отсутствуют денежные накопления.
- В 2015 году Колумбийским университетом проведён Рейтинг стран мира по уровню счастья населения. При составлении рейтинга учитывались такие показатели благополучия, как уровень ВВП на душу населения, ожидаемая продолжительность жизни, наличие гражданских свобод, чувство безопасности и уверенности в завтрашнем дне, стабильность семей, гарантии занятости, уровень коррупции, уровень доверия в обществе, великодушие и щедрость.
- Самой счастливой страной в рейтинге 2015 года стала Швейцария, Дания заняла 3 место, Россия - 64 место рейтинга.

В целом, по мнению экспертов, в России не удовлетворительна:

- политическая среда - качество избирательного процесса, участие граждан в политической жизни, качество работы правительства, свобода выражения убеждений, объединение в ассоциации, верховенство закона, права личности;
- экономическая среда - увеличение темпа инфляции, девальвация рубля, подорожание

продуктов (к концу 2015 года на 20%), высокая вероятность замораживания индексации заработных плат, рост безработицы;

- социальная среда – отсутствие реальной поддержки со стороны государства, замена бесплатных услуг платными в государственных учреждениях,
- культурная среда – снижение уровня культуры населения, уменьшение количества общественных организаций, которые занимаются культурным просвещением из-за повышения арендной платы за помещения со стороны государства; из средств массовой информации ушли программы на темы культуры, воспитания, общественного блага, любви к труду, дискуссии на тему мировоззрения, научного и культурного просвещения. Телевидение заполнено эпизодами насилия, преступности, развлечениями, примитивными сериалами и скандальными ток-шоу.

В чем причина такого положения, что в большинстве трудолюбивые, талантливые, добрые и энергичные русские люди живут в таком плохо организованном обществе, в отличие от развитых стран Европы? Я пришла к выводу, что это плата за социальную пассивность людей в России. Не слишком ли это дорогая плата и как это можно изменить? Известно высказывание: привычки создают характер, а каков характер, такова и судьба. Очевидно, что привычки и характер формируются в детстве, следовательно причины общественных проблем России необходимо искать в образовании и воспитании.

Для того, чтобы разобраться в различиях между российским и европейским образованием несколько лет назад я выслала вопросы в отделы образования посольств европейских стран в Москве и получила самую подробную информацию и лучшую помощь в посольстве Дании. Изучив эти материалы, я действительно увидела абсолютно другой подход к образованию, который создаёт основу для полноценной жизни человека и развития благополучия общества, а именно:

- цель датской школы - не закачивать в головы огромное количество информации, но воспитывать самостоятельных, коммуникативных, активных людей, готовить их к жизни,
- я увидела продуманную систему поддержки людей в процессе выбора жизненных траекторий, возможность поиска себя в течении всей жизни,
- психологическую атмосферу, свободную от давления на учеников, радость совместного творчества учителей и учеников, развитие инициативы учеников,
- реальное самоуправление школами, воспитание качеств, необходимых для жизни в демократическом обществе.

С тех пор началось наше сотрудничество с коллегами в Грундтвиг-Форум и Ассоциации всемирного образования, знакомство с идеями Грундтвига и с работой датских школ, организация просветительских семинаров для людей из России. Читая Грундтвига, я и мои

коллеги нашли теоретическую опору в нашей работе и правильную траекторию на пути просвещения. Истины, которые очевидны и являются частью повседневной жизни в Дании, до сих пор не поняты большинством населения в России. Я назову основные отличия российского и датского образования и те ценности образования в Дании, которые мы увидели и которые, я полагаю необходимо применить в России:

1 Целью образования в датских школах в большей степени является просвещение и подготовка к жизни. Учителя используют учебные предметы для того, чтобы воспитывать. В России к сожалению, воспитание не является приоритетом школы. Цель школы – знание предметов и подготовка к поступлению в университет. Воспитание в школе - это в основном развитие творческих способностей - танцы, пение, и в гораздо меньшей степени - развитие социальных качеств личности. В этом я вижу причину многих бед в России. И Грундтвиг и Толстой высказывали сходную мысль – человеку не надо знать много, но необходимо изучать главное – то, что необходимо для его духовного развития и благополучия общества. В России я часто встречаю интеллектуалов и эрудитов, которые являются абсолютно социально пассивными людьми без гражданского участия в жизни общества. Люди научились летать в космос, но ещё не имеют порядка ни в душе ни на планете. Не случайно кто-то придумал анекдот: «Ещё одним доказательством существования разумной жизни во вселенной является тот факт, что никто оттуда до сих пор не вступил в контакт с человечеством».

2 В России молодые люди спешат поступить в университет сразу после школы, не успев понять себя и своё место в жизни. Многие подают документы одновременно в 5 университетов, надеясь, что пройдут по конкурсу хотя бы в один. Около 60% мест в университетах являются платными, поэтому студенты стараются доучиться, даже если чувствует, что эта профессия ему не нравится. Это бессмысленная спешка, которая формирует несчастных людей и не способствует процветанию страны. В Дании же существует поддержка со стороны государства и разнообразные виды школ для поиска своего профессионального и жизненного пути.

3 Важной частью датского образования является воспитание личности, способной жить в условиях демократии. В России этим занимаются слишком мало и часто формально. Поэтому молодёжь практически не участвует в политической жизни и в выборах, важнейшие решения в жизни каждого человека и страны принимаются без них.

4 Весь процесс образования в Дании сосредоточен на коллективной работе, результатом чего является умение дискутировать и сотрудничать. В России эксперты в последнее время пишут о росте индивидуализма, эгоизма и отсутствии уважения в отношениях между людьми. Наблюдается социальная эпидемия лидерства и конкуренции. Эксперты характеризуют общественные настроения таким образом: «Мы должны быть конкурентны, кто слабый, тот неправ, кто сильный, тот прав, а это культ силы». Как показывает социобиология, такой тип отношений характерен в иерархии павианов, но никак не подходит для людей. Психолог

Александр Асмолов сказал в интервью: «Мы регулярно задаем такой вопрос: какие чувства окрепли среди людей вокруг вас? Если сложить такие чувства, как растерянность, обида, агрессивность и озлобленность, то в сумме они перевесят позитивные чувства». Такое положение разобщает людей, мешает объединяться и сотрудничать для общественной пользы. Традиция общественного договора характерная для европейской культуры, отсутствует в России и это генерирует неустроенность и конфликты как между отдельными людьми, так и между общественными группами.

5 Датские школы и общество в целом воспитывают в людях ответственность и активное участие в жизни общества. Большинство датчан участвуют в деятельности общественных организаций, вкладывают свой труд и время для общего блага. В России такая традиция практически полностью отсутствует. Люди тратят свободное время на развлечения, просмотр телевидения и не понимают прямой зависимости между их общественной и гражданской активностью и благополучием в стране.

6 В России мы всюду наблюдаем иерархичность в отношениях – в школе, на работе, между людьми и властью. Даже новатор Царь Пётр I не был исключением, издав Указ такого содержания: «Подчиненный перед лицом начальствующим должен иметь вид лихой и придурковатый, дабы разумением своим не смущать начальство». К сожалению эта традиция дожила до наших дней. Невозможно создать демократическое общество, имея такие архаичные отношения. Необходимо воспитывать в людях чувство собственного достоинства, уважение к себе и другим. Я с радостью обнаружила в интернете так называемые правила Янте, которые существуют в Дании:

Не думай, что ты особенный
Не думай, что ты лучше нас
Не думай, что ты знаешь больше нас
Не думай, что ты важнее нас.

В статье было написано, что любая попытка нарушить равенство в отношениях в вашей стране наказывается общественным презрением. И это замечательный пример для России.

7 Психолог Александр Асмолов сообщил, что социологическое исследование общественного мнения по вопросу: «Насколько вы доверяете людям?», показало, что большинство участников исследования доверия к людям не имеют. Доверие было темой дискуссии на нашем семинаре в прошлом году и мы узнали, что это качество является социальным достижением в вашей стране, всё датское общество основано на доверии. В том числе и система образования. Образовательные учреждения Дании самостоятельны в решении многих вопросов, касающихся их работы.

В России образовательные организации находятся под жёстким контролем государства. Ректор одного из университетов Санкт-Петербурга рассказал нам, что ежегодно во время

проверки они посылают в Министерство образования и науки 17 килограммов документов. Директор одной из московских школ сказал с грустной иронией: «Школа превращается в место, где дети мешают администрации работать с документами». Директора школ так же находятся под жестким контролем и в соответствии с законом могут быть уволены без объяснения причин. Казалось бы, Министерство образования и науки должно принимать решительные меры для изменения ситуации в образовании в сторону приоритета воспитания. В 2015 году Министерство создало Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. В этом документе действительно написаны замечательные слова. Но мы понимаем, что для воспитания не достаточно красивых слов. Качества личности в большей степени формирует вся социальная среда. Это так называемый «эффект солёного огурца» - какой маринад, такое и качество продукта. И мы представляем, какие качества может приобрести человек, находящийся в антигуманных условиях. Негативная атмосфера будет разрушать сознание человека и вновь воспроизводить те же общественные проблемы. Поэтому мы видим, что даже если со временем власть в России меняется, то проблемы остаются те же самые.

Идеи Грундтвига о народном просвещении, высказанные им 200 лет назад до сих пор актуальны в России. Понимая это, мы делаем просветительские программы, которые позволяют людям увидеть достижения других стран в культуре, образовании и общественном развитии. Цель нашего сотрудничества с организацией Грундтвиг-Форум и со школами Грундтвига – это народное просвещение, это изучение и реализация в России лучших методов и практик воспитания личности, способной жить в условиях демократии, участвовать в развитии общества, активно и ответственно работать для улучшения человеческой жизни. Дания имеет огромный опыт в этой области, который, по моему мнению, является уникальным культурным богатством, важным для всего мира. Цель датско-русских семинаров – показать людям альтернативу, помочь им преодолеть социальную апатию, недоверие между людьми, поверить в свои возможности, увидеть общие ценности и цели, создать основу сотрудничества.

Мы видим на наших семинарах, как вдохновляют участников слова Грундтвига:

- «Чувство свободы человека, его ответственность и энтузиазм необходимы для развития общества»,
- «Мы освободимся от внешнего гнёта лишь тогда, когда освободимся от внутреннего рабства, т.е. возложим на себя ответственность и перестанем во всём винить внешние силы»,
- «Мы должны работать над тем, чтобы просвещение стало всеобщим, влиять на облагораживание и улучшение человеческой жизни»,
- «Народное просвещение является всем необходимым, без народного просвещения мы не знаем ни путь, ни тропу в нашем собственном Отечестве, мы не знаем, что

приносит нашему Отечеству пользу и наносит вред и что приносит нашему народу честь или позор, не знаем, что служит нам самим лучше всего. Народное просвещение должно поощряться всевозможными способами»,

- «Духовное и физическое – тесно связаны и поэтому нельзя упустить ни того, ни другого»,
- «Все школы должны быть «учреждениями живого просвещения, где легко и с удовольствием можно узнать обо всём, что интересует, в том числе о действительной жизни».

Идеи Грундтвига об образовании, о месте человека в обществе и в мире дают возможность людям из России увидеть путь, который может изменить жизнь к лучшему. Но наиболее важным является то, что мы имеем возможность на семинарах в Дании показать людям из России, как эти идеи реализуются в жизни. Посещая школы и университеты, мы видим замечательные примеры коллективной работы, сотрудничества между учениками и учителями, демократичную атмосферу, ответственность каждого за общее благополучие. Мы изучаем методы работы учителей, которые используют учебные предметы для воспитания личности.

Вдохновение и опыт, которые получают участники семинаров, они реализуют в работе с учениками в школах и студентами в университетах, а так же в работе неправительственных организаций. Я покажу несколько примеров такой работы.

Марина Князева, преподаватель факультета журналистики МГУ и руководитель неправительственной организации «За здоровую Россию», рассказывает об идеях Грундтвига во время лекций студентам на факультете журналистики в МГУ, использует методы работы с диалоговыми карточками, организовала несколько программ в жанре концерт-размышление об актуальных вопросах российской жизни. Вместе с другой участницей семинара организовала несколько благотворительных акций для людей с низкими доходами. Её студенты изготовили различные предметы - картины, керамические изделия, что-то испекли и организовали продажу этих вещей, собрали таким способом деньги, на которые смогли купить оборудование для кабинета физиотерапии в двух детских домах. Марина написала: «Этот позитивный результат стал возможен благодаря нашим впечатлениям от поездки в Копенгаген в Центр Грундтвига». В названии темы моего доклада: «Что получается, что не получается». Я могу сказать, что многие люди с радостью участвуют в благотворительных акциях. Труднее участвуют в дискуссиях на актуальные темы и ещё труднее соглашаются участвовать в работе общественных организаций и в диалоге с властью. Но хотя и медленно, мы видим прогресс в этом направлении. Дополнительные трудности в работе создают нам организации, которые в Дании наоборот помогают. Муниципалитет недавно лишил Некоммерческую организацию Марины помещения, которое они занимали 7 лет и теперь

организация временно приостановила работу.

Другой участник семинара, **Ольга Сенаторова**, работает волонтером в организации, которая погает бездомными. На семинаре расширила свои знания о демократии. С коллегами организовали несколько дискуссий по типу разговорного салона. Наиболее интересным для неё стало посещение Kofoeds Skole, которое поразило её тем, как всё продумано и организовано там, как много возможностей предоставляется людям, чтобы не упасть на социальное дно, попав в трудную жизненную ситуацию, а напротив, получить другой опыт, научиться чему то новому чтобы реализовать себя. Её порадовало, что государство вкладывает средства в развитие личности. Она сказала: «К моему сожалению, в период кризиса, мы не получили поддержки государства». Она написала о людях живущих в Дании: «Вы сломали все мои бывшие стереотипы, если в нашей стране в 55 лет пенсионер звучит как приговор к старости, то датчане по моему, в этом возрасте только набирают цветение. Красивые, активные, живые и любознательные как студенты! Хотелось бы больше узнать о том, как это получается у вас, как интегрировать ваше жизнелюбие и молодость в сознание Россиян».

Анастасия Форестер, учитель частной школы: “Атмосфера, которую я увидела в IPC (International People’s College), полная дружелюбия, поддержки, принятия и, в то же время, формирующая активное отношение к жизни и миру, помогла мне приобрести множество друзей, во всем мире, а также понять, что нет ничего невозможного. Нужно просто поверить в свои силы и начать развивать свой проект. Мы с друзьями уже давно хотели открыть такое место, где каждый человек мог бы понять, чем он действительно хочет заниматься в жизни, научиться слушать себя и взаимодействовать с другими людьми, а затем начать осуществлять свои проекты. Так появилось пространство «Тайный Маяк». У нашего «Маяка» есть 3,5 этажа. Это три вида деятельности, которыми может здесь заниматься любой проходящий человек. На первом этаже человек может лучше понять себя, определиться с тем направлением, в котором хочет развиваться и с идеей, которую хочет воплотить. На втором, он может получить необходимые для реализации своей идеи навыки, потому что у нас проходит много мастер-классов Главный тезис: «школа – это весь мир». Знакомство с датской системой образования и, как следствие, образом жизни и жизненной позицией датчан, очень помогло мне при разработке проекта. Кроме этого, я старалась хотя бы отчасти воссоздавать в нашем пространстве атмосферу IPC, где каждого принимают, слушают и вдохновляют на активные действия. IPC дает много сил и надежду на будущее.

Карина Квазем, занимается воспитательной работой в государственной школе в Москве. Создала программу «миротворцы» - организация миротворческих акций в соответствии с календарём ООН, программы международного общения, например Круглый стол "Какой национальности хлеб?" - для 7-11кл., программу "Я выбираю - доброжелательность!" и другие воспитательные программы.

Света Астахова, преподаватель университета в Москве, организует программы для привлечения студентов к активной общественной деятельности, обучению навыкам командной работы, повышению социальной активности студентов. Вместе они организуют благотворительные акции по оказанию помощи детям Детского приюта, участникам войны, она просила поблагодарить вас за теплый душевный прием, четкую работу и знания.

Татьяна Федяева, журналист и руководитель общественной организации. Организовала ежегодный конкурс для журналистов, которые пишут о местном самоуправлении. Цель конкурса - развивать самоуправление и распространять информацию о том, какие положительные результаты даёт общественная деятельность. После участия в нашем семинаре Татьяна работала волонтером на радио, где организовала программу «Народный интерес». Программа имела огромную популярность и большую аудиторию слушателей в России, но руководитель радио отстранил её от работы за слишком активную критику политики в стране.

Наталья Богомолова, педагог - воспитатель в московской школе просила передать вам её впечатления о семинаре и о Дании: «Самое сильное моё впечатление - в жизни датских коллег общественная деятельность является не только нормой жизни, но и потребностью! Воспитание с самого юного возраста "со-гражданства", которое в Дании мыслится как базовая ценность, создаёт в итоге общество небезразличных, ответственных людей. Активная деятельность на благо общества является основой открытого, успешного, бесконфликтного, процветающего государства. После посещения Дании я занимаюсь развитием самоуправления в своей школе - были организованы выборы президента ученического самоуправления, которые сопровождались активными дебатами. Группа школьников 7-10-х классов провела акцию "Нет равнодушию», где они раздавали прохожим листовки, сделанные своими руками, с призывом быть внимательным к бедам других людей. Работы много. "Прививка" от равнодушия, полученная на семинаре в Дании, стала для меня главным итогом знакомства с этой интересной страной.

Михаил Комаров, руководитель неправительственной организации Культурно-спортивный центр «Мир путешествий». Участвовал в семинаре в 2013 году и получил сильное впечатление от отношения датчан к здоровью души и тела. Он организовал систему самоуправления в его общественной организации. По инициативе молодёжи были созданы: клуб психологов, клуб любителей атлетической гимнастики, скалолазания, лыжам, бегу и экстремальным видам спорта.

Ирина Кутянова, сотрудник Центра реабилитации людей, имеющих зависимости (алкоголь, наркотики, игромания и другие). В наибольшей степени её вдохновило желание взрослого населения Дании учиться на протяжении всей жизни, иметь активный досуг, создание

государством условий для полноценной жизни каждого человека, демократичность людей, уважение друг к другу. Увидев опыт работы организации Kofoeds Skole в Копенгагене, Ирина вместе с коллегами начали развивать волонтерское движение, создали программу работы с подростками на ранних стадиях наркотизации, которую назвали Kofoeds Skole. Эта программа успешно прошла экспертизу в 2015 г. и была рекомендована Министерством образования России для использования в работе аналогичных организаций. Реализация программы, в частности, продолжается в работе с наркозависимыми молодыми людьми, находящимися в местах лишения свободы. Отсутствие финансовой поддержки не позволяет российскому Центру реабилитации организовать работу в полном соответствии с программами Kofoeds Skole, то есть программы обучения для работы и социализации, хотя в России существует большая потребность в такой поддержке.

Эти и ещё многие другие участники наших совместных датско-российских семинаров передают слова благодарности коллегам в Дании и особенно членам организации Грундтвиг Форум и Датско-Русской Ассоциации.

В нашей работе мы ориентируемся на более высокий уровень человеческого сознания, утверждая общечеловеческие ценности. Моя работа - это организация общественной дискуссии по актуальным вопросам, поддержка инициатив отдельных людей и организаций для развития демократии. В последние несколько месяцев я и мои коллеги организовали дискуссии о воспитании в России, о просвещении в области прав человека, о школьном самоуправлении и другие. В каждой такой дискуссии участвуют около 200 человек - эксперты, представители неправительственных организаций, представители министерств и образовательных учреждений. Такой обмен мнениями и справедливая критика бывают очень полезны.

Основные трудности, с которыми мы встречаемся в нашей работе – это огромное количество бюрократических процедур, отсутствие финансовой и другой поддержки со стороны государства, негативные стереотипы в мышлении: отсутствие у людей мотивации для участия и веры в свои возможности, а так же некоторое недоверие к иностранцам. К сожалению, во многих странах мира, в том числе и в России встречаются те, которые думают, что обсуждать проблемы своей страны с иностранцами не следует. Так некоторые люди понимают патриотизм.

Я же думаю, что был прав русский дворянин, друг Пушкина, философ и публицист Пётр Чаадаев. Он писал: "Я не научился любить свою Родину с закрытыми глазами, с преклоненной головой, с запертыми устами. Я нахожу, что человек может быть полезен своей стране только в том случае, если ясно видит ее; я думаю, что время слепых влюбленностей прошло, что теперь мы прежде всего обязаны Родине истиной. Я люблю мое отечество, как Петр Великий научил меня любить его. Мне чужд, признаюсь, этот блаженный патриотизм лени, который

приспособляется все видеть в розовом свете и носится со своими иллюзиями и которым, к сожалению, страдают теперь у нас многие дельные умы. Я полагаю, что мы пришли после других для того, чтобы делать лучше их, чтобы не впадать в их ошибки, в их заблуждения и суеверия».

Публикация сочинений Чаадаева в 1836 году по высказыванию писателя и философа 19 века Александра Герцена произвела впечатление «выстрела, раздавшегося в тёмную ночь», вызвала гнев царя Николая I, который написал: «Прочитав статью, нахожу, что содержание оной — смесь дерзкой бессмыслицы, достойной умалишённого». После этого Журнал «Телескоп», где напечатали статью, был закрыт, редактор сослан, цензор уволен со службы. Чаадаева вызвали к московскому полицмейстеру и объявили, что по распоряжению правительства он считается сумасшедшим. Каждый день к Чаадаеву являлся доктор, он находился под домашним арестом, имел право лишь раз в день выходить на прогулку. Надзор полицейского лекаря за «больным» был снят лишь в 1837 году, под условием, чтобы он «не смел ничего писать». Существует легенда, что врач, призванный наблюдать его, при первом же знакомстве сказал ему: «Если б не моя семья, жена да шестеро детей, я бы им показал, кто на самом деле сумасшедший» (Википедия).

Пётр Чаадаев является представителем так называемого «Западничества» — направления бщественной и философской мысли в России, которое сложилось в 1830—1850-х годах. Западники выступали за отмену крепостного права и признание необходимости развития России по западноевропейскому пути. Большинство западников по происхождению и положению принадлежали к дворянам-помещикам, были среди них и выходцы из среды богатого купечества, ставшие впоследствии преимущественно учёными и писателями. Идеи западничества выражали и пропагандировали публицисты и литераторы — П. Я. Чаадаев, В. С. Печерин, И. А. Гагарин (представители так называемого религиозного западничества), В. С. Соловьёв и Б. Н. Чичерин (либеральные западники), И. С. Тургенев, В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. П. Огарёв, М. М. Бахтин, позднее Н. Г. Чернышевский, В. П. Боткин, П. В. Анненков (западники-социалисты), М. Н. Катков, Е. Ф. Корш, А. В. Никитенко и др.; профессора истории, права и политической экономии — Т. Н. Грановский, П. Н. Кудрявцев, С. М. Соловьёв, К. Д. Кавелин, Б. Н. Чичерин, П. Г. Редкин, И. К. Бабст, И. В. Вернадский и др. Идеи западников в той или иной степени разделяли писатели, поэты, публицисты — Н. А. Мельгунов, Д. В. Григорович, И. А. Гончаров, А. В. Дружинин, А. П. Заблоцкий-Десятовский, В. Н. Майков, В. А. Милютин, Н. А. Некрасов, И. И. Панаев, А. Ф. Писемский, М. Е. Салтыков-Щедрин. (Википедия).

Соглашаясь Петром Чаадаевым, я думаю, что настоящими друзьями любой страны, в том числе и России являются те, кто помогает ей справиться с социальными «болезнями», кто помогает её развитию. И это не зависит ни от национальности, ни от и границ. Недоверие к иностранцам эксперты объясняют так: «Для людей с выраженным духовным уровнем

сознания противопоставление «свой» – «чужой» носит инструментально-познавательный характер, тогда как для остальных это противопоставление имеет скорее защитный, компенсаторный характер. Само значение категории «чужой» как проявление несимметричного поведения сигнализирует об отсутствии поддержки для личности, которая стремится преодолеть страх и неуверенность посредством этнокультурной идентификации со своей группой, особенно в периоды социальных кризисов и экономической нестабильности. Этноцентризм выступает как раз средством компенсации страха открытости, скрывающегося в глубинах бессознательного»; «...люди с духовным уровнем сознания не испытывают проблем при встрече с иной этнической культурой, так как духовность утверждает ценности общечеловеческого характера».

Во время одной из дискуссий я предложила организовать курсы для учителей на тему воспитания, в которых дать знания о педагогических идеях Толстого и Грундтвига. Моё предложение понравилось и сейчас мы занимаемся процессом организации этих курсов. Я надеюсь, что в курсах в режиме интернет конференции смогут участвовать коллеги из Грундтвиг Форум. Но я вижу эти курсы не только как изучение теории. Я предлагаю организовать международные проекты, как сотрудничество школьников и студентов наших стран. Пусть это будут проекты, имеющие социальное значение. Я уверена, что такая совместная работа будет очень полезна для молодых людей и в Дании и в России. Просвещение - это путь социальной эволюции. Наследие Н.Ф.С. Грундтвига – как мост в лучшее будущее на этом пути. Мы рады, что идём по нему, держась за руки вместе с вами.

Я и мои коллеги сердечно благодарим вас за сотрудничество и надеемся на его развитие.

Литература:

- 1: Добрынина Е. Кампания за компанию [Проведено масштабное исследование политической активности россиян] // Российская газета. – 2014. – 9 сент. Федеральный выпуск. № 6476 (204). – Режим доступа: <https://www.rg.ru/2014/09/09/peremen.html>.
- 2: Истоки агрессии в российском обществе. Гости – социолог Наталья Зоркая и психолог Александр Асмолов // Федеральный институт развития образования «Blog Archiv» 9.03.2016 – А.Г. Асмолов принял участие в передаче «Археология. Диагноз: неависть». – Режим доступа: <http://www.firo.ru/?p=21711>
3. Сухих С.А. Этнопсихология, менталитет и особенности русской интеллигенции // Человек. Сообщество. Управление. – 2009. – № 3. – С. 80. – Режим доступа: http://www.chsu.kubsu.ru/архив/2009_3/2009_3_Suhih.pdf
4. Чаадаев П.Я. Апология сумасшедшего // ЛитМир: электронная библиотека. – Режим доступа: <http://www.litmir.co/br/?b=113929&p=3>

5: Чаадаев Пётр Яковлевич // Википедия. Режим доступа:

[https://ru.wikipedia.org/wiki/Чаадаев, Пётр Яковлевич](https://ru.wikipedia.org/wiki/Чаадаев,_Пётр_Яковлевич)

6. Антюшина Н.М. Развитие системы социального диалога в странах Северной Европы в условиях глобализации и интеграции // Государственная власть и местное самоуправление. - М.: Юрист, 2006, № 6. - С. 42-47

7. Западничество // Википедия. Режим доступа: <https://yandex.ru/search/?text=западничество>

(Пересмотренный вариант доклада на конференции «Грундтвиг и Россия IV », Вартов, Дания, 2016)

Femte del: Grundtvig og Tolstoj

Часть 5: Грундтвиг и Толстой

En sammenligning af L. N. Tolstoj og N. F. S. Grundtvigs ideer om opdragelse og uddannelse

Nikolaj Khitajlenko

Det har vist sig at være yderst interessant at sammenligne Grundtvig og Tolstojs ideer vedrørende uddannelse. De har meget tilfælles, især hvad angår pædagogik i praksis. Begge påbegyndte de radikale ændringer og udarbejdede en hel ny tilgang, ikke kun til uddannelse og opdragelse, men også til forholdet til Biblen, kirke, stat og, hvad der nok er vigtigst, til mennesket, dets væsen, liv og formål. Begge skabte de et system for en skole for folket, og begge udarbejdede de et nyskabende teoretisk grundlag for pædagogikken som videnskab. De begrænsede sig ikke kun til uddannelsesmetoder og opdragelse, nej de talte om det vigtigste: Hvilke prioriteter, værdier, mål og forhold til andre skal et menneske have i deres samfund. De formulerede et altomfattende filosofisk koncept for det nutidige og fremtidige livefor folket i deres lande. Disse koncepter krydser konstant veje, både hvad angår vores emne, men også på det idémæssige plan. Uden at vide det er de to forfattere til tider enige, til tider uenige. Men efter min mening komplementerer de hinanden i det store og hele.

Tolstojs liv i korte træk.

Leo Tolstoj blev født den 28. august (9. september efter den gregorianske kalender) 1828 på sin families (på moderens side) gods i Jasnaja Poljana, der ligger omkring 200 km syd for Moskva, nær Tula. Fra faderen arvede han den grevetitel som blev tildelt en fjern forfader af tsar Peter den Store. Hans mor døde, før han var fyldt to år, og hans far kort før hans ni - års fødselsdag. Hans tanter stod for hans opdragelse. Tolstoj kom aldrig i skole. Han blev uddannet af huslærere Han forberedte sig selv til optagelse på universitet, og i en alder af 16 år blev han optaget på fakultet for asiatiske sprog. Senere skiftede han til juridisk fakultet. Efter at have studeret uden succes i tre år forlod han af egen vilje universitet og vendte hjem til Jasnaja Poljana. Her deltog han i godsets drift. Samtidig forsøgte han at organisere og forbedre bøndernes liv. I 1849 startede han en skole for bønderne på godset. Det var hans første kortvarige forsøg inden for pædagogikken.

I 1857 tog Tolstoj til Vesteuropa på sin første udenlandsrejse. På sin anden, i 1860, besøgte han Tyskland, Frankrig, Schweiz, Italien, England og Belgien. Formålet var at gøre sig bekendt med, hvordan man drev skolevæsen i udlandet. I 1859 startede han en gratis skole for bøndernes børn på godset i Jasnaja Poljana. Skolen eksisterede ind til 1863. Det skal bemærkes, at livegne ikke kunne komme på de statslige skoler, før livegenskabets ophævelse i 1861. Folketællingen, gennemført i 1857-59, viser, at 23,1 mio. af det Russiske Imperiums 62,5 mio. indbyggere var livegne. I de centrale

guvernementer var andelen af livegne væsentlig højere, i Tula-guvernemetet var andelen på 68,9 %. Kun 5 % af bønderne kunne læse og skrive. I 1861 blev Tolstoj udnævnt til mellemmand (mellem godsejere og bønder). Han udnyttede sin position til at tilskynde bønderne til at åbne skoler for deres børn. Det lykkedes i nogen omfang i Tolstojs herred og de omkringliggende herreder. Tolstoj og hans bekendte skaffede lærere, først og fremmest studerende. Tolstoj rådgav dem og hjalp dem med at skaffe midler til dagen og vejen.

I 1862, i en alder af 34 år, giftede Tolstoj sig med den 18-årige Sofia Bers, datter af en læge fra Moskva. De næste 20 år tilbragte han på Jasnaja Poljana. På det tidspunkt havde han skrevet "Krig og Fred" og "Anna Karenina". De var gift i 48 år. De fik 13 børn, hvoraf fem døde i en tidlig alder. I 1880'erne begyndte Sofia at udgive sin mands værker. På denne måde skaffede hun penge til familien. Tolstoj fordømte hendes virksomhed: "Hun og børnene forstår ikke, at når de bruger penge, at hver en rubel, de bruger, og som er tjent på bøgerne, at den påfører mig lidelse og skam."

I 1891 afskrev Tolstoj sig rettighederne til sine bøger, der var blevet udgivet efter 1881. Og familien modtog derefter ikke penge mere fra udgivelser af disse værker. Hans hustru indædte modstand gjorde dog, at han ikke forbød hende at udgive sine tidlige værker.

Deres forhold blev for alvor dårligt, da Tolstoj på grund af sin religiøse overbevisning ændrede sin livsstil radikalt. En livsstil, han anså for unødvendigt luksuriøs. Han foreslog også familien at gøre ligeså. Hans hustru og flertallet af børnene støttede hverken op om hans religiøse overbevisning eller hans trang til at "forsimple" livet. Efter lange overvejelser så frasagde han sig i 1892 al sin ejendom, der blev fordelt mellem hans familie. Det var et kompromis, der ikke tilfredsstillede nogen af parterne.

I 1881, efter pres fra Sofia, flyttede familien til Moskva, og året efter købte Tolstoj en ejendom i Khamovniki, tidligere en forstad med tekstilfabrikker, i dag tæt på Moskvas centrum. Her boede han til foråret 1901. Bekendtskabet med bylivet forstærkede hans negative forhold til samfundets indretning og leveforholdene i Rusland. Han forsøgte at forstå årsagerne til denne uretfærdighed. Han talte meget med arbejdere, der hovedsageligt var tidligere bønder. Han deltog i folketællingen i Moskva, besøgte markeder og herberger i forsøget på at hjælpe dem, der var kommet i stor nød.

Tolstoj læste mange filosofiske og religiøse værker. Især Biblen vakte hans interesse. Tolstoj kunne oldgræsk, og i Moskva lærte han sig oldhebraisk. Han konkluderede, at kirkens teologer havde forvansket Kristus' oprindelige lære. Han oversatte og kommenterede selv det Ny Testamente. Han kritiserede kraftigt den samtidige teologi og kirke. Samme kritik rejste han over for staten. I 1880'erne skrev han sine religiøse kampskrifter: "Hvad skal der gøres?", "Hvori består min tro?", "Om livet", "Guds rige i os" mm. Disse skrifter blev forbudt i Rusland. Tolstoj skriver nu færre skønlitterære værker, som han siger: "Som belønning" for at have udført et andet og vigtigere arbejde. Hans tredje roman, "Opstandelse", beskriver et menneskes åndelige og religiøse genfødsel

efter at have begået en slet, uoprettelig gerning. Bogen ender med Nekhljudovs dialog med uddrag fra evangelierne.

Tolstoj ændrede sig kraftigt grundet sin ny overbevisning. Han holdt op med at spise kød, fisk, ofte afstod han fra hvidt brød og mælk, han afstod fra spiritus og tobak. Han begyndte at gå i simpelt og ikke-aristokratisk tøj. Han lavede meget fysisk arbejde: Han kløvede og savede brænde, fyrede selv op i pejsen, skovlede sne på sin grund. Han delte sin dag op i fire dele. Første del bestod af fysisk aktivitet. Han ryddede op på sit kontor og arbejdsværelse, han bar affald og spildevand ud, om vinteren fyrede han op i pejsen, han hentede vand fra brønden i haven og trænede med håndvægte. Anden del bestod i at skrive og varede normalt fra kl. 9 til kl. 16. Derefter beskæftigede han sig med håndens arbejde: Tolstoj lærte sig selv at lave fodtøj. Fjerde del bestod af samtale med andre. Han kom til den opfattelse, at i ethvert menneske, også ham selv, var der en lille del af Gud. Han mente, at samtale, især hvis den var af åndelig karakter, var det vigtigste i ens liv. Han sammenlignede det med at skrive. (I 1880'erne holdt han op med at gå i kirke og kom der ikke mere til sin død.) Det betød ikke, at han levede asketisk. Nej, han deltog i familiefestligheder, han tog af og til mod gæster, spillede skak, banko og endda også kort. Han stod på skøjter, han lærte sig den nymodens ting at cykle og yndede at ride.

I februar 1901 erklærede den Hellige Synode Tolstoj for frafalden. Alle opfattede det som om, og det var det jo også i praksis, at han var blevet ekskommunikeret. Det var kirkens svar på hans beskyldninger om, at kirken havde forvansket Kristus' lære. Det var dog ikke det værste. Hans ligesindede, især dem, hvor man fandt hans forbudte værker, blev ofte fængslet eller sendt i eksil.

Sine sidste år tilbragte forfatteren på Jasnaja Poljana. Forholdet til hustruen og til dels til sønnerne blev så anspændt, at Tolstoj om natten den 28. oktober 1910 i al hemmelighed forlod sit fødehjem. Han fortalte kun sin yngste datter Aleksandra, som han stod nær, om sin beslutning. Han blev forkølet i toget og blev derfor nødt til at stå af på den lille station Astapovo, hvor han den 7. november (30. november efter den gregorianske kalender) i en alder af 82 år døde af lungebetændelse. Han blev begravet på Jasnaja Poljana.

Lad os vende tilbage til pædagogikken.

Grundtvig ændrede ofte synspunkt og gennemlevede åndelige kriser, mens han skabte sin livsfilosofi. Om Tolstoj siger man derimod, at der skete et brud i hans bevidsthed og meninger, som skete i anden halvdel af 1870'erne, da han var omkring de 50. Det er kun delvist sandt, da man kan se mange træk af hans ny verdenssyn meget tidligere. For os er det vigtigt at vide, at han i 1850'erne-60'erne, da han åbnede sin skole for bondebørn og udarbejdede sit første og mest udførlige pædagogiske koncept, så var de religiøse tanker, der senere blev så centrale for ham, helt fraværende. Uden disse religiøse komponenter så er hans og Grundtvigs pædagogiske koncept meget lig hinanden.

I sin første pædagogiske periode (1849 regner vi for en prøve), der varede fra 1859 til 1862, åbnede Tolstoj ikke kun en skole, han formulerede sine principper for uddannelse. Desuden begyndte han også at udgive bladet "Jasnaja Poljana", i hvilket han trykte sine artikler om uddannelse. Hans pædagogiske udgangspunkt var, "at uddannelse står tilbage i sin udvikling i forhold til andre aspekter af menneskehedens udvikling." Og det skulle der gøres noget ved.

Tolstoj begyndte som Grundtvig med at forkaste den gamle tyske pædagogik, der var udbredt i Rusland. Han kalder den empirisk, mekanisk, autoritær, abstrakt og meningsløs. Tolstoj skriver, at han så, hvordan "et europæisk skolebarn, der var fyldt med livsglæde, nysgerrighed, hvis øjne og mund smilede, der fandt glæde i at lære af alt" blev "forvandlet til et forpint og sammenkrøbet væsen, der udstrålede træthed, frygt og kedsomhed... et væsen, hvis sjæl havde gemt sig som en snegl i sit sneglehus." For Tolstoj bliver det vigtigste for uddannelse og opdragelse af børn, at man udvikler individets bevidsthed og gør individet bevidst om sig selv. Og senere bliver denne tese grundpillen i hans religiøse lære.

Tolstoj fokuserer på at skabe sådanne forhold, så børnenes sind bliver udviklet, så børnene selvstændigt og bevidst selv søger viden. Hvilke forhold var det så? Grundtvig var godt bekendt med dem: Frihed i undervisningen, ingen afstraffelse overhovedet, brug af børnenes egen erfaring, fokusering ikke på den endelige konklusion, men på selve læreprocessen, fokusering på samtalen, valg af undervisningsmateriale, der vækker interesse og følelser, samarbejde mellem lærer og elev og eleverne imellem, nødvendigheden af at læreren elsker sit fag og sine elever, lærerens samtaler med elevernes forældre osv.

Eleverne fik stor frihed. De kunne komme og gå til undervisningen, som de ville. De sad, hvor de ville: Borde, vindueskarme, på gulvet. Timer blev aflyst eller forlænget efter fælles ønske. Det var frivilligt, om man ville svare. Man fik ikke lektier for. Der blev ikke givet karakterer, kun i form af leg, som eleverne selv kunne stå for.

Tolstoj var kategorisk modstander af én fast undervisningsform. Han skrev, "at man skal være ærlig over for sig selv og sige, at vi ikke ved, og ikke kan vide, hvad de kommende generationer har brug for, men vi føler os forpligtet til at udforske disse behov. Vi vil ikke beskyldes folk for uvidenhed, hvis det ikke vil tage mod vores undervisning, men vi vil beskyldes os selv for uvidenhed og stolthed, hvis vi skulle tænke os at uddanne folket efter vort hoved."

Grundtvig var før Tolstoj kommet på tanken om, at undervisning skal være fri, levende og naturlig. Han sagde, at der findes ligeså mange måder at oplyse på, som der findes mennesker. De så ens på frihed i valg af undervisningsmetode. De var dog ikke enige i deres forståelse af individets frihed.

Grundtvig var enig i, at oplysning begynder med sjælens individualisering. Men han så det også som et tveægget sværd. Han frygtede, at oplysning vil føre til stigende individualisering, der kunne svække den nødvendige forbindelse mellem individ og samfund. Den falske oplysning tjener individets interesser. Den sande oplysning baserer sig på, at individet kun eksisterer takket været samfundets styrke. Ethvert samfund bør være baseret på en vis form for respekt for den højeste retfærdighed, og ikke for individet.

Tolstoj derimod mente, at ethvert individ er unikt. Han skrev: "Mennesket lever kun for at udvikle sin individualitet." I hans koncept om den fri undervisning var det fri og selvudviklende individ hjørnesteinen. Tolstojs ord om, "at livet er det, som jeg kan erkende i mig selv", kalder for balance mellem liv og bevidsthed. Tolstojs tillid til barnet nåede i den periode så store højder, at han foreslog helt at afstå fra opdragelse. Han skrev en artikel, hvor han hævdede, "at opdragelse ikke er et emne for pædagogikken... pædagogik kan kun og skal kun handle beskæftige sig med undervisning". "Opdragelse er, når et menneske med tvang påvirker et andet med det formål at skabe et menneske, der for os virker som et godt menneske. Forskellen mellem opdragelse og undervisning består kun i brugen af magt, som opdragelsen mener at have ret til at bruge." Senere tog han afstand fra disse tanker.

Man kan formodentlig delvist forklare Tolstojs afstandtagen fra opdragelse med, at han selv på daværende tidspunkt ikke havde et veldefineret verdenssyn. Han forholdt sig skeptisk til de demokratiske og revolutionære strømninger. Allerede dengang var han tiltrukket af ideen om en verden af individer. Og disse individuelle verdener fandt han i bondebørnene. Han var modstander af opdragelse til samfundsborger. Helt modsat af Grundtvig, der så mennesket som en del af et folk. Tolstoj kunne gå med til, "at religion er det eneste lovlige og fornuftige grundlag for opdragelse." (Altså den eneste tilladelige form for opdragelse). Men religiøs overbevisning var ikke noget, man bakkede op om i hans skole. Som bekendt så adskilte Grundtvig skole og kirke. Troen er ikke skolens område. Tro er noget, der hører kirken til. Tro er en frivillig sag, og ikke jura.

For dem begge var den udbredte brug af afstraffelse af de europæiske og russiske elever helt uacceptabel. Tolstoj mente, at afstraffelse ikke hjalp til med at "forbedre" børnene, men den "har medført og medfører utallige tragedier, den forrår børnene, ødelægger samfundet og... fratager dyden sin vigtigste egenskab." Han sagde også: "Straf er ikke kun skadelig, fordi den vækker vrede hos den straffede, men også fordi den forrår den, der straffer." Som det ofte skete hos Tolstoj, så fandt den vigtige moralske tanke sin plads i hans kommende verdensanskuelse og udviklede sig fra at være en pædagogisk idé til hans vigtigste idé om at besvare ondskab med ikke - vold.

For Tolstoj var kærlighed det vigtigste pædagogiske redskab. "For at få et menneske, uanset dets alder, til at lære, så skal det elske at lære. For at få det til at elske at lære, skal det indse indse utilstrækkeligheden og usandheden i dets forståelse af verden og skal intuitivt føle det nye verdenssyn, som det at lære kan give det." Grundtvig udarbejdede sit koncept om vekselvirkningen,

som han så som nøglen til at forstå uddannelse og opdragelse. En fri vekselvirkning finder sted når både lærer og elev er beåndede og inspirerede.

For Tolstoj spillede lærerens egenskaber den vigtigste rolle for undervisningens succes. "Og denne egenskab er kærlighed. Hvis kærlighed til sit fag er det eneste, som læreren har, så bliver han en god lærer. Hvis det eneste, læreren har, er kærlighed til sin elev, så vil han være bedre, end den lærer, der har læst alle bøger, men som mangler kærlighed til sit fag og sine elever. Hvis en lærer kan forene kærlighed til sit fag og til sine elever, så vil denne lærer være den perfekte lærer." Tolstoj skrev, at i hans skole kunne "læreren aldrig drømme om at tænke, at eleverne selv var skyld i deres manglende succes, at det skyldte deres dovenskab, uartighed, dumhed, døvhed eller manglende formuleringsevne, nej læreren vidste klart, at kun han var skyld i den manglende succes, og han ledte efter midler til at modvirke elevernes mangler." Han lagde vægt på, at man ikke kun skulle tale med børnene i skolen. "I fritiden, selvom eleven er mere fri der, opstår der et forhold mellem elev og lærer, der er mere frit, simpelt og tillidsfuldt. Netop det forhold, der forekommer os at være idealet af, hvad skolen burde være." Tolstoj deltog i børnenes lege og fandt af til selv på lege. Han fortalte dem eventyr, hørte om deres liv, lavede gymnastik med dem, badede med dem og gik endda på jagt med dem. Om vinteren kælkede han med dem, kastede med snebolde med dem, gik i skoven med dem. Og om aftenen ledsagede han dem hjem.

Begge tænkere foreslog, at man skulle tage hensyn til elevernes livserfaring. Tolstoj formulerede det skarpt: "Enhver undervisning skal kun være svar på spørgsmål, som livet har stillet. Men skolen tilskynder ikke alene til ikke at stille spørgsmål, den svarer ikke engang på de spørgsmål, som livet vækker i os. Kun når erfaringen bliver grundlag for skolen, kun når hver en skole bliver et slags pædagogisk laboratorium, først da vil skolen ej mere halte efter fremskridtet og erfaringen vil blive det fast grundlag for undervisning som videnskab."

Hvilke, efter min mening, fælles filosofiske koncepter havde Grundtvig og den sene Tolstoj?

Grundtvig fokuserede på mennesket. Mennesket var efter kirkens opfattelse syndigt (syndefaldet). Kristus havde med sit liv og død sonet denne synd og skabt en forbindelse mellem evigheden og vores forgængelige verden. Men mennesket havde stadig mange mangler, der burde rettes op på. Grundtvig lod sig ikke påvirke af de mange teorier om samfundets indretning (økonomiske, sociale, religiøse), der senere skulle påvirke Tolstoj, og han skabte en simpel og fornuftig livsfilosofi.

Individets bedste afhænger først og fremmest af det fællesskab, som han tilhører, det vil sige nationen. Men eftersom livet i en bestemt tidsperiode kun er en episode, så opstiller Grundtvig en historisk kæde af dette samfunds liv, dets opståen og udvikling. Han sætter ikke disse samfund op mod hinanden. Han er ikke nationalist. Folk i disse skiftende generationer er forbundet med hinanden af forskellige bånd: Nationen, naturen, staten, samfundet, familien, personlige, poetiske

og andre. Mennesket tilhører samfundet, folket, hvis sjæl findes i sproget, myterne, digtene, historien og traditionerne. Hovedmålet er at forstå folkets sjæl og folkets historiske udvikling. Og denne tro på et fornuftigt liv, baseret på samarbejde og enighed, er nok til, at man kan leve godt. At lære folk at leve sådant er grundlaget for den opdragelse og undervisning, som er basis for udviklingen de videnskabelige discipliner, der er almengyldige for menneskeheden.

Når et menneske er blevet formet på en sådan måde, så kan man stille ham spørgsmål om det, der går ud over meningen med livet på jorden og den enkeltes egen opfattelse af meningen med livet. Man kan spørge om Gud, om Kristus, om døden, og sjælens forbindelse med Helligånden, altså om forbindelsen mellem det endelige og det evige. Dette kan han finde i kirken, i kirkefællesskabet. Men man kan ikke begynde med religion. Det er nødvendigt at begynde med oplysning. Folket skal lære at forstå, at dets identitet er forudsætningen for dets religiøse overbevisning. Kristendommen kan have en dybt personlig og indre karakter, men den ses aldrig ud fra den enkeltes synspunkt. Man eksisterer ikke isoleret fra andre. Kristendommen erkendes som noget fælles, som en relation.

Mennesket kan dog leve uden kirken. Det er en frivillig sag. Det er altså ikke tvunget at tro på Gud, Kristus eller Helligånden. Menneskets sjæl er først og fremmest forbundet med andres sjæle. Når sjælen henvender sig til de højere magter, så ser Grundtvig det som en følelshandling og kulturel handling. Grundlaget for ens selvforståelse er kulturel, ikke kristen.

Ligesom Grundtvig så talte Tolstoj i sin filosofi til livet. Han hævdede: "at kun livet kan give sand indsigt." Han lagde godt mærke til livet omkring sig, og det hjalp ham med at skabe sine fremragende skønlitterære værker. Men Tolstojs vigtigste undersøgelsesobjekt var ham selv. Det var som om, at der gemte sig en streng lærer inde i ham, en lærer, der hele tiden spurgte: Hvad er meningen med dit liv? Hvad skal der videre ske? Fra naturens side var hans selvindsigt så stor, at han med overlæg foretog eller påbegyndte handlinger, der kunne medføre en radikal ændring i hans liv. Det var på den måde, som han selv formulere det, at han "reddede sig selv." I den forstand er hans afrejse til Kaukasus, hans pædagogiske arbejde og hans ægteskab sammenlignelige ting.

Men så gennemlevede han det øjeblik, som han kaldte arzmaz-rædslen (byen Arzamaz), hvor han på mystisk vis, nærmest fysisk, kom i samtale med noget. Noget, som han hurtigt indså, var døden. Det rystede Tolstoj, og fra den dag af fik hans undersøgelser af livet en helt ny karakter. "Hvad skal jeg med ære, rigdom, familielykke, mine elskede sysler, tænkte Tolstoj, hvis jeg snart skal dø, og intet af mig forbliver her?" Han læste mange filosofiske og religiøse bøger, men han fandt intet svar. Men svaret fandt han trods alt. Svaret kunne ikke findes, fordi spørgsmålet var stillet forkert. Alt, hvad vi foretager os, er begrænset af vores forgængelige liv, og døden befrier os fra denne begrænsning. Derfor skal man ikke lede efter forklaringen i dette liv, men i det "andet" liv. Man skal altså forbinde det forgængelige med det evige. Det var et naturligt og organisk valg. Tolstoj indså selv, ikke påvirket af nogen, at der findes en kraft, der styrer vores liv.

Og vigtigst af alt, han fandt "redskabet", hvormed man kan afsløre denne verdens hemmeligheder, nemlig bevidstheden. "Det vigtigste, der afgør meningen med livet for alle, er erkendelsen af en selv, ens plads i livet, ens forhold til andre, forståelsen af sandheden om meningen med livet". "Livet er en voksende bevidsthed af ens åndelige, tidsløse, rumløse natur." Dette "redskab" hjalp ham bedre at forstå sin hverdag: "... hverdagen indeholder mange ting: Spise, sove, bevæge sig, tale, læse, se og drikke kan man gøre moralsk eller umoralsk." Almindeligvis søger vi årsagen til alt uden for os selv: I vores omgivelser, omstændigheder, i vores forhold til andre. I virkeligheden foregår alt det vigtigste inde i os selv. "Alle tror vi, at det er vores pligt og formål at foretage os mange forskellige ting: At opdrage børn, skabe en formue, skrive en bog, opdage en naturlov osv. I virkeligheden skal vi kun gøre én ting: Sørge for et helt, fornuftigt og godt liv."

En sådan tilgang krævede en forståelse af årsagen til menneskets eksistens. "Menneskets sind siger ham, at der findes en kraft, der har sendt ham til denne verden. Og erkendelsen af denne kraft, som vi kalder Gud, giver mennesket mening med livet". "Gud lever i os alle, men ikke alle ved det. Man kan kun erkende Gud inde i sig selv. Før du har fundet Gud i dig selv, kan du ikke finde ham andre steder. Det er den selvsamme Guds ånd, der lever i os alle."

Når jeg går ud fra det, som jeg har læst om Grundtvig, så falder Tolstojs erkendelse ikke sammen med Grundtvigs tanke om, at mennesket senere (efter endt skolegang) "kan nærme sig lidt til himmerig." Den danske tænker kalder også mennesket for "Guds redskab", men han mener, at denne forbindelse ikke er konstant, den sker først og fremmest i kirken.

Tolstoj er af en anden mening. "Mennesket er et redskab, Guds redskab... gennem mig, gennem enhver af os, gennem alt i verden virker Guds kraft... vi mennesker ved... vi føler det, som om Guds kraft går gennem os. Hvis jeg stiller mig på tværs af denne kraft, så den ikke kan passere gennem mig, så føler jeg smerte og rædsel. Men hvis jeg stiller mig, så det passer med dens retning, så føler jeg glæde, ro og ingen rædsel. Det er indlysende, at Tolstoj ikke mente, at denne kraft "kunne vente på", at barnet blev færdig med skolen, og først derefter "trængte ind" i barnet. Tværtimod, Gud "placere" mennesket i denne verden. En del af Gud forbliver i barnets sjæl. Og barnet kan føle dette, fordi barnets sjæl, det vigtigste i barnet, fornylig er "ankommet" fra "den" verden.

"Vi tror, at barnets sjæl er en ren tavle, hvorpå man kan skrive alt, hvad man vil. Men det er ikke sandt. Barnet fornemmer svagt, hvorfra det har taget sin begyndelse, hvad årsagen til dets eksistens er, og naturen på den kraft, der styrer barnet. Barnet har den samme ubestemmelige og højtidelige fornemmelse, der ikke kan udtrykkes med ord, som alle andre fornuftsvæsener har, om denne begyndelse." Tolstoj skrev i begyndelsen af 1890'erne i sin dagbog: "I barndommen gør mennesket ubevidst Guds gerning. Når det bliver vakt, gør mennesket det bevidst." Kort før sin død skrev han i sin dagbog: "Børn lever som voksne, fornuftige mennesker, de sætter kærligheden højere end alt andet. Voksne derimod lever som børn, de ofrer kærligheden for at få nogle dumme legesager."

Det siger sig selv, at Tolstojs nye meninger ændrede hans tilgang til opdragelse af børn, men ikke hans tilgang til uddannelse af børn. I sin artikel "Om opdragelse" fra 1909 skriver han: "...den adskillelse mellem opdragelse og uddannelse, som jeg gjorde i mine daværende pædagogiske artikler, er kunstig. Opdragelse og uddannelse er uadskillelige. Man kan ikke opdrage uden at videregive viden, og enhver viden virker opdragende." Det er nødvendigt at videregive "de ny generationer af elever, hvad fortidens allerviseste har svaret på de spørgsmål, som alle stiller sig. For det første: Hvad er jeg? Hvad er mit forhold til denne uendelige verden? For det andet: Hvordan skal jeg, vidende om forholdet til denne verden, leve? Hvad skal jeg gøre, og hvad skal jeg ikke gøre?" "Og derfor mener jeg, at for at vores uddannelse ikke skal skade, og det gør den i dag, så skal dens grundlag være de to vigtigste og uomgængelige fag, der er fraværende i vores uddannelse i dag: Forståelse af livet gennem troen og morallære."

Afslutning

Jeg har ikke haft til formål at afgøre, om Grundtvigs eller Tolstojs pædagogik er bedst. Det er ikke kun metoderne, der har betydning, men også betingelserne og mulighederne for at gennemføre noget. Grundtvig er blevet en del af det danske samfund. Tolstoj er mentalt fremmed for det russiske samfund, selvom der eksisterer nogle få skoler, der bruger nogle af hans metoder. Flertallet er ude af stand til at forstå hans synspunkter og ideer, da de ikke kun har med pædagogik at gøre, men drejer sig om vidt forskellige dele af samfundslivet.

Men lad os ikke fortvivle. Det kan jo være, at tiden vil oprinde, hvor man i Rusland vil bruge både Grundtvigs og Tolstoj pædagogiske metoder, hvor de gensidigt kan påvirke hinanden positivt.

(Foredrag på konferencen "Grundtvig og Rusland IV", Vartov, den 2. april 2016)

ИДЕИ Л.Н.ТОСТОГО И Н.Ф.С.ГРУНДТВИГА О ВОСПИТАНИИ И ОБРАЗОВАНИИ. СРАВНЕНИЕ

Николай Николаевич Хитайленко

Сравнение идей Грундтвига и Толстого о воспитании и образовании оказалось чрезвычайно интересным. У них немало общего, в особенности в практической педагогике. Оба вступили на путь кардинальных перемен, выработки совершенно иного подхода, и не только в образовании и воспитании, но и в отношении к Библии, церкви, государству и, пожалуй, самое главное, в целом к человеку, его сущности, существования и назначения. И Грундтвиг, и Толстой создали как свои программы народной школы, так и оригинальные теоретические обоснования педагогической науки. При этом они не ограничились методологией образования и воспитания, а сказали о самом главном: какой человек, с какими приоритетами, отношением к главным жизненным ценностям, к целям и смыслу, к взаимообщению – нужен их сообществам. По сути, они сформировали всеобъемлющие философские концепции настоящего и будущего народов своих стран. Эти концепции постоянно пересекаются как по предмету исследования, так и по идеям, их авторы, не подозревая об этом, то соглашались, то конфликтуют, а в целом, как мне кажется, дополняют друг друга.

Вкратце о жизненном пути Тостого.

Лев Толстой родился 28 августа (9-го сентября по н.с.) 1828 года в родовом (по матери) имении Ясная Поляна в 200-х километрах к югу от Москвы, возле города Тула. От отца он получил графский титул, которым его давнего предка удостоил российский царь Петр 1. Мать умерла, когда Льву не было 2-х лет, отец – незадолго до его 9-летия. Воспитывали юношу тетушки. Толстой никогда не посещал гимназию (школу), его образованием занимались домашние учителя. Самостоятельно подготовившись, на 16-м году жизни Толстой поступил в университет на факультет восточных языков, затем перешел на юридический. Проучившись без успеха менее трех лет, он по собственному желанию оставил это заведение и вернулся в Ясную Поляну. Здесь Толстой занялся хозяйственной деятельностью, вместе с этим пытаясь организовать и улучшить жизнь крестьян. В 1849 году он открыл в своем имении народную школу для крестьян. Это была его первая кратковременная педагогическая попытка.

В 1857 г. Толстой совершил первую зарубежную поездку в Западную Европу, в 1860-м – вторую, посетив Германию, Францию, Швейцарию, Италию, Англию, Бельгию. Главная цель – ознакомление с постановкой школьного дела за границей. В 1859 г. он открыл в Ясной Поляне бесплатную школу для крестьянских детей, которая просуществовала до весны 1863 года. Надо заметить, что до отмены крепостного права в 1861 году крепостные не могли учиться в

государственных школ. А находились в крепостной зависимости, согласно переписи 1857-59 гг., 23, 1 миллиона человека из общего количества 62,5 млн., населявших Российскую империю. Причем, в центральных губерниях процент крепостных был существенно выше (в Тульской - 68,9 %). В целом грамотность крестьян не превышала 5 %. В 1861 г. Толстой был назначен на должность мирового посредника (между помещиками и крестьянами). Он использовал свое положение, побуждая крестьян открывать школы для обучения детей. И это стало достаточно широко распространяться в его и ближних уездах. Толстой сам или через знакомых приглашал учителей, в основном студентов, консультировал их, помогал решать вопросы их материального обеспечения.

В 1862 г., возрасте 34-х лет Толстой женился на дочери московского кремлевского врача 18-летней Софье Берс, после чего 20 лет провел в Ясной Поляне. В это время им написаны романы «Война и мир» и «Анна Каренина». С женой Толстой проживет 48 лет, она родит ему 13 детей, пятеро рано умрут. В 1880-е годы Софья стала издавать произведения мужа, пополняя таким образом семейный бюджет. Толстой осуждал эту ее деятельность. «Не понимает она, и не понимают дети, расходуя деньги, что каждый рубль, проживаемый ими и наживаемый книгами, есть страдание и позор мой». В 1891 г. Толстой отказался от прав собственности на свои произведения, написанные после 1881 г., и больше семья не получала денег от их издания. На запрет издания женой более ранних произведений он не решился из-за ее отчаянного сопротивления.

Но серьезно их отношения испортились после того, как Толстой из-за своих религиозных убеждений резко изменил образ жизни, который он считал излишне роскошным, и предложил так же поступить членам семьи. Жена и большинство детей не поддержали как его религиозные убеждения, так и стремления к «опрощению» жизни. После долгих сомнений писатель в 1892-м году юридически отказался от всего состояния, разделив его между членами семьи. Это был компромисс, который никого не удовлетворил.

В 1881 г., по настоянию Софьи, семья переехала в Москву и на следующий год Толстой приобрел собственную усадьбу в Хамовниках (бывший ткацкий пригород Москвы, сейчас практически центр города), в которой прожил до весны 1901 г. Знакомство с городской жизнью усилило его негативное отношение к устройству общества и положению людей в России. Он попытался найти истоки и причины несправедливости, много общался с рабочими людьми (в основном бывшими крестьянами), участвовал в московской переписи населения, посещал рынки, ночлежные дома, пытаясь помочь попавшим в самое тяжелое положение людям.

Толстой читал много философских и религиозных трудов. Особое внимание привлекла Библия. Толстой знал древнегреческий, в Москве он выучил древнееврейский. Придя к мысли, что первоначальное учение Христа было извращено церковными богословами, он сам

перевел с обширными комментариями Новый Завет, резко критиковал современное ему богословие и институт церкви. С такими же обличениями он выступил и по отношению к государству. В 1880-е годы он пишет свои программные религиозные сочинения: «Так что же нам делать», «В чем моя вера?», «О жизни», «Царство Божие внутри вас» и другие, которые в России были запрещены. Художественные произведения Толстой теперь пишет реже, как он говорит, «в награду» за другой, более важный труд. Его третий роман «Воскресение» также описывает духовное, религиозное возрождение человека, совершившего дурной, непоправимый поступок. Книга заканчивается обращением Нехлюдова к отрывкам из Евангелия.

В силу новых убеждений Толстой резко изменил свою жизнь. Он отказался от мяса, рыбы, часто и от белого хлеба и молока, от спиртного и курения, стал носить простую, совсем не аристократическую одежду, много занимался физическим трудом: колосил и пилил дрова, сам топил печь, убирал снег во дворе. Свой день он теперь разделил на четыре части (упряжки). Первая – физическая работа. С утра он убирал свои комнаты (кабинет и рабочую), выносил мусор и грязную воду, топил зимой печь, таскал в дом воду из колодца в саду, занимался упражнениями с гантелями. Вторая – литературная работа - продолжалась обычно с 9 до 16 часов. После этого ремесленный труд: Толстой научился шить обувь. Четвертой упряжкой стало общение с людьми. Придя к мнению, что в каждом человеке, как и в нем самом, хранится частица Высшей Силы, Бога, он считал общение, в особенности, если оно носит духовный характер, важнейшим делом в жизни, приравнивая его к исповеди (церковь Толстой с 1880-х гг. и до конца жизни не посещал). Это не означало, что вел аскетическую жизнь. Нет, он принимал участие в семейных торжествах, иногда участвовал в приемах гостей, играл в шахматы, лото и даже в карты. Он катался на коньках, освоил новую для того времени езду на велосипеде, постоянно ездил верхом на лошади.

В феврале 1901 г. вышло постановление Святейшего Синода об отпадении Толстого от церкви. Все посчитали, да так, по сути, и было, это отлучением. Таким образом церковь ответила на его обличения в искажении учения Христа. Это было не самой страшной карой. Его сподвижников, в особенности тех, у кого находили его запрещенные произведения, часто сажали в тюрьму или ссылали.

Последние годы писатель провел в Ясной Поляне. Отношения с женой и отчасти с сыновьями накалились до такой степени, что Толстой 28 октября 1910 г. ночью, тайно, оповестив только близкую ему младшую дочь Александру, покинул родной дом. Простудившись в вагоне поезда, он вынужден был выйти на маленькой станции Астапово, где и скончался 7-го ноября (30-го по н.с.) от воспаления легких в возрасте 82-х лет. Похоронен в Ясной Поляне.

Возвращаемся к педагогике.

Если Грундтвиг, формируя свою философию жизни, частично менял свои взгляды и испытывал духовные кризисы, то в отношении Толстого обычно говорят о «переломе» в его сознании и взглядах, случившемся во второй половине 1870-х годов, в возрасте около 50 лет. Это только отчасти справедливо, потому что многие черты его нового мировоззрения проглядываются намного раньше. Для нас важно знать, что в 1950-60-е годы, когда он открыл школу для крестьянских детей и изложил в статьях свою первую и наиболее полную педагогическую концепцию, религиозной составляющей, которая стала определять его поздние взгляды, не было совсем. Без этой составляющей она очень схожа с педагогической концепцией Грундтвига.

В первый период педагогической деятельности в 1859-1862 гг. (1849 год будем считать пробой), Толстой не только открыл школу, но обосновал и сформулировал принципы обучения. Он даже стал издавать журнал «Ясная Поляна», в котором размещал на эту тему статьи. Его педагогическое кредо основывалось на том, что «дело образования отстало от других сторон развития человечества». И это надо было исправить.

Начал Толстой, как и Грундтвиг, с неприятия старой, немецкой педагогики, распространяемой в России. Он называет ее эмпирической, механистической, авторитарной, абстрактной, бессмысленной. Толстой пишет, что ребенок школе, которую он наблюдал в Европе, из «жизнерадостного, любознательного существа с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущим поучения, как радости», превращается в «измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха, скуки, ...существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик». Главным для Толстого в образовании и воспитании детей становится углубление индивидуального сознания, выработка самосознания. В дальнейшем этот тезис станет для него определяющим и в его религиозном учении.

Толстой обращает внимание на создание условия для развития сознания детей, их самостоятельной и осознанной деятельности в получении знаний. Каковы же эти условия? Их перечень хорошо знаком Грундтвигу: свобода обучения; абсолютный отказ от наказаний; использование опыта жизни детей; акцент не на конечный вывод и его формулирование, а на сам процесс познания и открытия; предпочтение устной беседы; выбор учебного материала, который заинтересует, вызовет эмоции; взаимодействие учителя с учениками и учеников между собой; необходимость любви учителя и к предмету обучения, и к ученикам; общение учителя с родителями учеников и др.

Ученикам представлялась большая свобода. Они могли приходить и уходить с уроков по своему усмотрению, рассаживались на столы, подоконники, на пол, уроки заменялись или

продлевались по общему желанию, отвечали на вопросы добровольно, заданий на дом не давали, оценок не ставили, если только в виде игры и иногда самими учениками.

Толстой категорически отказался от какой-то одной, привычной формы обучения. Он писал, что надо «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 образовывать народ по-своему».

Грундтвиг также, исторически раньше Толстого, считал, что образование должно быть свободным, живым и естественным. Он говорил, что существует столько видов просвещения, сколько людей. Вместе с тем, понимание свободы не как метода обучения (тут они были единомысленны), а как свойство личности, воспринималось двумя мыслителями не однозначно.

Грундтвиг соглашался, что просвещение начинается с индивидуализации души, но считал это «палкой о двух концах». Он боялся, что просвещение объективно ведет к увеличивающейся индивидуализации, а это может нарушить необходимую связь между личностью и обществом. Ложное просвещение постоянно действует в соответствии с интересами личности, Истинное просвещение базируется на том, что личность существует только благодаря силе общества. Каждое общество должно быть основано на определенном благоговении перед высшей справедливостью, а не перед личностью.

Толстой же считал, что каждая личность единственная в своем роде. Он писал: «Человек всякий живет только затем, чтобы проявить свою индивидуальность». В его концепции свободного воспитания главной была идея свободной самопроявляющейся личности. Формула Толстого «жизнь есть то, что я сознаю в себе» призывает к равнонаполненности жизни и сознания. Доверие к личности ребенка у Толстого в этот период достигло такой степени, что он предлагал совсем отказаться от воспитания. Он написал статью, в которой заявил, что «воспитание не есть предмет педагогики... предметом же педагогики должно и может быть только образование». «Воспитание есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим. Различие воспитания от образования только в насилии, право на которое признает за собой воспитание». (Позднее он откажется от такого воззрения).

Отказ от воспитания, может быть, отчасти объясним тем, что у самого Толстого в ту пору не было определенного мировоззрения. К демократическим и революционным веяниям он относился скептически. Уже тогда его в большей степени привлекал мир отдельной личности. И такие миры он открывал в крестьянских детях. Он не принимал общественного воспитания,

и этим отличался от Грундтвига, который рассматривался человека через единение с народом. Толстой допускал, что «религия есть единственное, законное и разумное основание воспитания» (т.е., из всех видов воспитания его все же можно допустить), но в школе религиозные воззрения не поддерживались. Как известно, Грундтвиг разделял школу и церковь. Вера – не дело школы. Вера требуется только для церкви. Вера – свободное дело, а не гражданское право.

Неприемлемой, как для Толстого, так и для Грундтвига, была распространенная в Европе и в России система наказания учеников. Наказание, по мнению Толстого, не только не способствует «улучшению» детей, но «произвело и производит неисчислимы бедствия, ожесточая детей, развращая общество и... лишая добродетель ее главной основы». И еще: «Наказание вредно не только потому, что оно озлобляет того, кого наказывают, но еще и потому, что оно развращает того, кто наказывает». Как часто бывало у Толстого, важная нравственная мысль найдет себе место в его будущей системе взглядов, из метода педагогики разовьется в важнейшую для писателя идею непротivления злу насилieм.

Главной педагогической ценностью Толстой считал любовь. «Для того чтобы человек какого бы то ни было возраста стал учиться, надобно, чтобы он полюбил ученье. Для того чтобы он полюбил ученье, нужно, чтобы он сознал ложность, недостаточность своего взгляда на вещи и чутьем бы предчувствовал то новое мировоззрение, которое ему откроет ученье». Грундтвиг разработал концепцию взаимодействия, которую считал ключом к пониманию образования и воспитания. Свобода взаимодействия – это когда учитель и ученик воодушевлены, вдохновлены.

Качествам преподавателя Толстой отводит главную роль в успехе обучения. «Качество это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу, – он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, – он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель». Толстой писал, что в его школе «учитель никогда не позволял себе думать, что в неуспехе виноваты ученики – их леность, шаловливость, тупоумие, глухота, косноязычие, а твердо знал, что в неуспехе виноват только он, и на каждый недостаток ученика или учеников учитель старался отыскать средство». Он обращал внимание на необходимость общения с детьми не только в школе. «Вне училища, несмотря на всю свободу его, на воздухе, между учениками и учителем устанавливаются новые отношения – большей свободы, большей простоты и большего доверия, – те самые отношения, которые представляются нам идеалом того, к чему должна стремиться школа». Толстой принимал участие в играх детей, иногда сам их выдумывая, рассказывал им сказки, случаи из жизни, делал с ними гимнастику, ходил купаться и даже на охоту. Зимой катался с ними с горки на санях, играл в снежки, ходил в лес, вечерами провожал до дома.

Оба мыслителя в своих рассуждениях о просвещении предлагали учитывать жизненный опыт учеников. Толстой ставит проблему «в лоб»: « ...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. 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».

Каковы же, в моем понимании, общие философские концепции Грундтвига и позднего Толстого?

Грундтвиг обратился непосредственно к человеку. В соответствии с церковным пониманием, человек грешен (произошло грехопадение). Христос искупил этот грех, своей жизнью и смертью связав бесконечный и конечный миры. Но в человеке осталось немало недостатков, нуждающихся в исправлении. Грундтвиг не пошел на поводу многочисленных теорий общественного устройства (экономических, социальных, религиозных), которые потом будет обличать Толстой, а создал очень простую и благоразумную философию жизни.

Личное благо каждого человека зависит прежде всего от содружества людей, в которое он входит, т.е., нации. Но поскольку существование в определенный период – это эпизод, Грундтвиг выстраивает историческую цепочку жизни этого содружества, его становления и развития. При этом не противопоставляя его другим содружествам – тут нет национализма. Люди в этих сменяющихся одно за другим поколениях объединены и внутренне связаны национальными, природными, государственными, общественными, родственными, личными, поэтическими и еще какими-либо характеристиками. Человек принадлежит обществу, нации, чья душа находится в языке, в мифах, поэзии, истории и культурных традициях. Главная цель – осознать дух нации в ее историческом развитии. И этой веры в разумную, построенную на взаимодействии и согласии жизнь в общем достаточно, чтобы жить хорошо. Обучение такой жизни и есть основа воспитания и образования, на которой выстраиваются общезначимые для человечества науки.

Когда человек таким образом сформировался и вырос, перед ним могут быть поставлены вопросы о более высоком, выходящем за пределы земного и внутридушевного смысле жизни. О Боге, о Христе, о смерти, о связи души человека с Высшим (Святым) Духом, т.е., конечного с бесконечным. Это он может познать в Церкви, в церковной общине. Но нельзя начинать с религии, необходимо начинать с просвещения. Надо пробудить народ к пониманию своей собственной идентичности как предпосылки к религиозному убеждению. Христианство может иметь глубоко личный и внутренний характер, но оно никогда не рассматривается в смысле отдельно взятой личности. Личность не существует изолированно. Христианство обнаруживается как корпоративное и относительное.

Впрочем, человек может прожить без Церкви. Это дело добровольное. Т.е., сознание Бога, Христа, Святого Духа – не обязательно. Душа человека прежде всего связана с душами других людей. Ее обращение к Высшим Силам есть, по Грундтвигу, чувственный и культурный акт. Основа самосознания – национальное, а не христианское.

Толстой, как и Грундтвиг, в своих философских исканиях обращался к жизни. Он утверждал, что «знание истины можно найти только жизнью». Он был внимателен к окружающей жизни, и это помогало ему создавать замечательные художественные произведения. Но главным объектом исследований Толстого всегда оставался он сам. В нем как бы таился строгий учитель, который постоянно задавал вопросы: в чем смысл твоей жизни, что будет дальше? Уровень его самосознания от природы был столь велик, что он намеренно совершал поступки или начинал дела, которые могли бы кардинально изменить жизненную ситуацию, если она его удовлетворяла. Таким образом он, по собственному определению, «спасался». В этом смысле отъезд на Кавказ, занятия педагогикой, женитьба – вполне соотносимы.

Но вот наступил страшный момент, называемый «арзамасским (город) ужасом», когда он мистическим образом, но почти физически ощутимо, вступил в диалог с кем-то, в ком быстро узнал смерть. Это потрясло Толстого, и с тех пор его исследование жизни обрело другой, новый характер. «К чему эти слава, богатство, семейное счастье, любимые занятия, - думал Толстой, - если я скоро умру и от меня ничего здесь не останется?» Он прочитал много философских и религиозных книг, и нигде не нашел ответа. И все же он был найден. Ответа не находилось, потому что вопрос был задан неправильно. Все, чем мы занимаемся, - это дела нашей ограниченной, конечной жизни, а смерть – выход за ее пределы. Следовательно, и объяснение надо искать не в этой, а в «той» жизни. То есть, надо как-то связать конечное с бесконечным. Это был естественный и органичный выбор. Толстой собственным осознанием, а не под чьим-то влиянием, убедился в том, что существует сила, которая руководит нашей жизнью.

А самое главное, выявил «инструмент», с помощью которого открываются тайны мира. Это – сознание. «Главное, что определяет жизнь – всех и везде – осознание себя, своего положения, своего отношения к другим, уяснения истины о смысле и назначении жизни». «Жизнь есть увеличивающееся сознание своей духовной, вневременной, внепространственной сущности». Этот «инструмент» помог ему лучше понять свою повседневную жизнь. «...в нашей обыденной жизни всякие вещи: есть, спать, передвигаться, говорить, читать, глядеть и пить можно нравственно и безнравственно». Обычно мы ищем причины всего вне себя: в окружении, в обстоятельствах, в отношениях. На самом деле, все главное происходит в нас. «Все мы думаем, что наша обязанность, призвание, это делать разные дела: воспитывать детей, нажить состояние, написать книгу, открыть закон в науке и т.п., а дело у нас только

одно: делать свою жизнь, сделать так, чтобы жизнь была цельным, разумным, хорошим делом».

Такой подход потребовал осмысления первооснов человеческого существования. «Сознание человека говорит ему, что есть какая-то сила, пославшая его в мир. И признание этой силы, которую называют Богом, и дает смысл человеческой жизни». «Бог живет во всех, но не все знают об этом. Познать Бога можно только в себе. Пока не найдешь Его в себе, не найдешь Его нигде. Во всех живет один и тот же дух Божий».

Исходя из прочитанного мной о Грундтвиге, это открытие Толстого не совпадает с мнением Грундтвига, о том, что человек с помощью религии может потом (после школы) «немного приблизиться к небу». Датский мыслитель тоже называет человека «орудием Бога», но он полагает, что эта связь не постоянна, она осуществляется главным образом в церкви.

Толстой считает иначе. «Человек есть орудие, орган Бога... через меня, через каждого из нас, через все в мире действует сила Бога. ...мы люди знаем... нам дано сознавать это как бы прохождение через нас силы Божьей. Как только я стану поперек этой силы, и она не проходит через меня, так мне больно и страшно, стану по направлению ее, согласно с ней, и мне радостно, спокойно и бесстрашно». Понятно, что Толстой никак не мог бы допустить, что эта сила «может подождать», пока ребенок закончит школу, и только после этого «войдет» в него. Напротив, Бог «определяет» человека в этот мир, Его частица остается в душе ребенка. И ребенок чувствует это, потому что его душа, главное в нем, недавно «пришла» из «того» мира.

«Мы думаем, что душа ребенка чистая доска, на которой можно написать все, что хочешь. Но это неправда. У ребенка есть смутное представление о том, что есть начало всего, та причина его существования, та сила, во власти которой он находится, и он имеет то самое высокое, неопределенное и невыразимое словами, но сознаваемое всем существом представление об этом начале, которое свойственно разумным людям». В дневнике конца 1890-х гг. Толстой записал: «Человек в период своего детства делал бессознательно дело Божие. Пробудившись, он делает его сознательно». В дневнике перед смертью: «Дети живут, как большие разумные люди, ставя выше всего любовь. Взрослые же живут как дети, жертвуя любовью для глупых детских игрушек».

Понятно, что новые взгляды изменили отношение Толстого к воспитанию, но не образованию детей. В статье 1909 г. «О воспитании» он пишет: «...то разделение, которое я в своих тогдашних педагогических статьях делал между воспитанием и образованием – искусственно. И воспитание и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно». Необходима передача «молодым поколениям учащихся тех с самых древних времен данных мудрейшими людьми мира ответов на неизбежно стоящие перед каждым человеком вопросы: первое - что я такое, какое отношение

мое, моей отдельной жизни ко всему бесконечному миру, и второе – как мне сообразно с этим моим отношением к миру жить, что делать и чего не делать?» «И потому думаю, что для того, чтобы в наше время образование было не вредно, каково оно теперь, в основу его должны непременно быть поставлены эти отсутствующие в нашем образовании два самые главные и необходимые предмета: религиозное понимание жизни и нравственное учение».

Закрытие

Всем сказанным я не хочу определить, чья педагогика, Грундтвига или Толстого, лучше. Влияют не только методы практического обучения, но и, повторяю, условия, возможности реализации. Грундтвиг «прижился» в датском обществе. Толстой, несмотря на открытие немногих школ, использующих некоторые из его методологических приемов, духовно чужд российскому обществу. Большинство людей сейчас не способны осознать его взгляды и идеи. Ведь они касаются не только педагогики, но самых разных сторон жизни общества.

Но не будем отчаиваться. Возможно, наступит время, когда в России на равных правах будут использоваться, плодотворно влияя одна на другую, обе педагогические концепции: Грундтвига и Толстого.

(Выступление на конференции «Грундтвиг и Россия IV», Вартов, 2 апреля 2016 г.)

L. N. Tolstojs innovative pædagogik og dens implementering

Valeria Trofimova

De store russiske forfattere Tolstoj, Dostojevskij og Turgenjev blev i det russiske samfund i midten af 1800-tallet anset for at være lærere for livet. Og blandt dem blev først og fremmest Tolstoj kaldt for "den opdragende fader af det russiske samfund". Han startede en skole på sit fædrene gods, skrev sine indtil fornylig glemte "ABC", han skriver mere end 600 fortællinger, eventyr og lignelser, som han samlede i sine "læsebøger". Russiske og vestlige videnskabsfolk mener, at Tolstojs pædagogiske ideer var mere end 100 år forud deres tid. [8, s. 129]

Tolstoj var en skarp kritiker af datidens skole. Han viste klart ubrugeligheden af de gængse metoder, der intet havde med virkeligheden at gøre. Tolstoj definerede på ny opdragelsens og undervisningens natur. Han mente, at opdragelsen og undervisningens vigtigste opgave var at udvikle barnets kreative evner og opdrage en fri, dannet, ansvarlig og selvstændig personlighed. Han talte for at prioritere det "åndelige udgangspunkt", menneskets dobbelte natur, i sin artikel "Fremskridt og uddannelsens natur" fra 1862, en artikel, der blev bredt kendt. "Tolstoj kunne mærke, at barnets komplicerede indre verden gradvist forsvandt fra naturvidenskabens sfære. Hvordan kan man hjælpe et menneske i dets åndelige udvikling, der er grundlaget for en væren på et højere moralsk niveau." [8, s. 128]

Tolstojs pædagogiske arv indeholder hele menneskehedens visdom. Forfatteren sammensmeltede Vesten og Østens erfaringer, han studerede Spinoza og Hegels filosofi, de slavofiles tanker, forskellige religioner, herunder buddhisme. Tolstoj så læreren som en vejleder, der hjalp med at udvikle eleven. I sin artikel, "Hvem skal lære hvem at skrive: Bondebørnene af os eller vi hos bondebørnene?" (tidskriftet "Jasnaja Poljana", 1862), skrev han, at mennesket udvikler sine evner i løbet af hele livet under betingelse af, at der er et fortroligt og frit forhold mellem lærer og elev.

En samtidig pædagog, amerikaneren Ernst Crosby, gav en præcis vurdering af vigtigheden af Tolstojs nyskabende pædagogik. Crosby skrev om sammenhængen mellem afskaffelsen af livegenskabet i Rusland i 1861 og andre demokratiske reformer med de pædagogiske eksperimenter på Jasnaja Poljana: "Allerede i 1861, da han var lærer i sin fædrene landsby, udtrykte han tanker, der senere skulle udvikle sig til hans nutidige tanker om stat, samfund og folk. Straks efter bøndernes frigørelse befrielse gik Tolstoj i gang med at opdrage bondebørnene for at forberede dem til at til fulde at kunne udnytte den opnåede frihed. Han oprettede en skole, der havde tre eller fire lærere foruden ham selv." [6, s. 10]

Laboratoriet for Tolstojs nyskabende pædagogiske ideer blev den skole for bondebørn, som han selv oprettede på sit gods i Jasnaja Poljana. Her var han lærer fra 1859 til 1862, her afprøvede Tolstoj fra

1869 til begyndelsen af 1870'erne sine metoder til at udvikle evnen til at lære at læse og skrive, som han havde præsenteret i sin "ABC", på sine familiemedlemmer. Desuden skal nævnes hans undervisning af drenge fra 1906 til 1908, som Tolstoj kaldte "timer i morallære". Tolstoj havde til hensigt "at redde de druknende Pushkiner og Lomonosover, som der vrimler med med i hver en skole." [7, s. 461].

Forfatteren nærede en ubegrænset kærlighed til de "små bondemænd", som han kaldte bøndernes børn. Det var netop for dem, at han skabte sin "ABC" i 1871-1872. Senere, i 1875, skabte han sin "Ny ABC". Og for selvsamme børn ændrede han sine "læsebøger", en samling af fortællinger, eventyr og komme efter lignelser beregnet til skolebrug.

I efteråret 1859, ti år efter sit første forsøg at uddanne børn, begyndte Tolstoj igen på at undervise bondebørn i Jasnaja Poljana. Han baserede undervisningen på helt andre principper end dem, som de fåtallige datidige skoler baserede deres undervisning på.

Skolens lærere skulle gennemføre mellem fem og syv lektioner dagligt. Om formiddagen havde man timer mellem kl. 9 og kl. 12. Om eftermiddagen havde man timer mellem kl. 15 og kl. 18. I praksis varede formiddagens lektioner til kl. 14, og aftenlektionerne sluttede først mellem kl. 20 og kl. 21. Det var frivilligt at deltage i undervisningen, og børnene kunne gå hjem, lige når de ville. Børnene på skolen i Jasnaja Poljana var der fra tidlig morgen til sen aften, og derfor fik de ikke lektier for. Tolstoj fremelskede en fri stemning på skolen: "Ingen fik skældud for at komme for sent, og ingen kom for sent. Ingen har noget med, hverken bøger eller skrivehæfter. Ingen får lektier for. Intet af det, man lærte i går, er eleven forpligtiget til at huske. Han plages ikke af tanken om den næstfølgende time. Han har kun sig selv med, sin åbne natur og sin tro på, at det bliver lige så sjovt i skolen i dag, som det var i går. Han tænker ikke på timen, før timen går i gang." Man gjorde intet for at opretholde orden, da eleverne selv skulle lære at skabe og opretholde orden <...> De sætter sig, hvor de har lyst: På bænke, borde, vindueskarme, på gulvet, på stole. Der er ro i klassen: Ingen hvisken, ingen niver hinanden, ingen latter. <...> Tolstoj kræver, at man behandler børnene som fornuftsvæsener, der selv er i stand til at forstå nødvendigheden af ro og orden, men også som væsener, der ikke kan tåle tvangstiltag, der er fremmede for dem. [6, s. 10]

På skolen i Jasnaja Poljana gik der både børn fra fattige og rige bønder. De første elever var bondebørn fra landsbyen Jasnaja Poljana. Sidenhen kom der børn fra småhandlende, soldater, tyende på godset og tjenere på de lokale kroer. Skolen var gratis, hvilket gjorde det lettere for fattigfolk at sende deres børn i denne skole. I "Dagbog for skolen i Jasnaja Poljana" fra 1862 står der, at man på det tidspunkt havde 37 elever, hvoraf 5 var piger. Skolen i Jasnaja Poljana havde Tolstoj som skoleleder fra 1859 til 1862. I den tidsperiode havde skolen i gennemsnit 40 elever om året. Drengene, der gik på skolen, var mellem 7 og 13 år gamle.

Tolstoj udarbejdede skolens læreplan, der gav eleverne et bredt spektrum af viden. Tolstoj var overbevist om, at grundskolen ikke kun skulle lære eleverne at læse og skrive, men den skulle også bibringe eleverne et bredt spektrum af viden, som det arbejdende folk har brug for. I skolen i Jasnaja Poljana havde man 12 fag: "1) læsning 2) skrivning 3) kalligrafi 4) grammatik 5) bibellære 6) Ruslands historie 7) tegning 8) teknisk tegning 9) sang 10) matematik 11) samtale om naturvidenskabelige emner 12) katekismus "[3, s. 31]

Tolstoj lagde stor vægt på at udvikle barnets moral. Han gjorde det ved at kombinere opdragelse og styrkelse af barnets kunstneriske smag og kreative evner. Forfatteren ønskede, at børnene skulle føle sig mere fri under aftenens lektioner end under morgenens. Om aftenen kunne de fantasere, fortælle om deres tanker og følelser, fordybe sig i poesiens og kunstens verden. For at fremme dette læste eleverne selvstændigt bøger og samledes i små grupper for at diskutere dem. Undervisningen sluttede som regel mellem kl. 20 og kl. 21. Tolstoj fulgte selv børnene hjem til landsbyen. Undervejs fortalte han dem spændende oplevelser fra sit eget liv. Børnene stillede ofte Tolstoj abstrakte og indviklede spørgsmål, hvad der viste, at bondebørnene gerne ville forstå de vanskelige problemstillinger, som de stod over for.

"Lev Nikolajevitj, sagde Fedka, hvorfor skal man lære at synge? Jeg spørger ofte mig selv, hvorfor man egentlig synger?"... "Hvorfor skal man tegne, hvorfor skal man være god til det?", sagde jeg, jeg havde ingen idé om, hvordan jeg skulle forklare ham, hvad kunst er til for. "Hvorfor skal man kunne tegne?", sagde Semka, Hvis man kan tegne det, så kan man lave hvad som helst efter det, man har tegnet!" - "Nej, det er teknisk tegning, sagde Fedka, hvorfor skal man tegne forskellige figurer?... Og hvorfor findes linden?", sagde han, mens han bankede på et lindetræ. "For at kunne lave tagspær", svarede Semka. "Hvad skal man bruge det til om sommeren, før det er fældet?" - "Ikke til noget". "Nej, men hvorfor egentlig, blev Fedka stædigt ved, hvorfor vokser lindetræet egentlig?" Og vi begyndte så at tale om, at ikke alt er nyttigt, at der findes noget, der bare er smukt og skønt, og at kunst er skønhed. Og så forstod vi hinanden!

Jeg kan se for mig, hvad ærlige, gode, liberale folk, der er medlemmer af velgørende foreninger, der giver en hundreddel af deres formue til de fattige, der har oprettet skoler, vil sige, når de har læst dette: "Det er ikke godt! Hvorfor gøre så meget for at udvikle dem? Hvorfor give dem følelser og begreber, der vil gøre dem ildeset blandt deres egne? Hvorfor tage dem ud af deres hverdag?" For slet ikke tale om dem, der anser sig selv for kloge. De vil sige: "Så får vi et samfund, hvor alle vil være tænkere og kunstnere og hvor ingen vil arbejde!" Disse mennesker siger ligeud, at de ikke kan lide at arbejde, og det derfor er nødvendigt med mennesker, der ikke alene kun er i stand til udføre dette arbejde, men som er slaver, der kan arbejde for andre. Er det godt eller ej? Skal man føre dem ud af deres miljø osv.? Hvem ved, om det er det rigtige? Og hvem kan føre dem ud af deres miljø? Folk ser det som noget mekanisk. Fedka er ikke plaget af sit pjaltede tøj, men moralske spørgsmål plager ham. Og I vil bare give ham 3 rubler, en katekismus og en historie om, at ydmyghed og arbejde, som I ikke ville røre med en ildtang, er godt for et menneske. Han har ikke brug for 3 rubler.

Dem skal han nok selv finde, når han får brug for dem. Og arbejde skal han nok lære uden jeres hjælp. Ligesom han selv lærer at trække vejret. Han har brug for det, som jeres liv har givet jer, jeres ti generationer fri for hårdt arbejde: I har haft den fri tid til at søge, tænke og lide. Giv ham det samme, som I har lidt jer til. Det er det eneste, som han har brug for.” [3]

Under disse tillidsfulde samtaler med Tolstoj åbnede børnene op for deres tanker og følelser. De hjalp ham i hans hverv som pædagog til at forstå de aldersbetingede og individuelle egenskaber hos eleverne, så han psykologisk korrekt kunne påvirke dem i undervisningen og opdragelsen.

Tolstoj var stærk modstander af fysisk afstraffelse, der aldrig blev benyttet i skolen på Jasnaja Poljana. Dette gik ikke ud over disciplinen. Tolstoj nød stor respekt hos børnene. Og elevernes store interesse i undervisningen og lærernes evne til at skabe en tillidsfuld arbejdsatmosfære førte til, at man ikke så større brud på disciplinen fra elevernes side.

Tolstojs vigtigste pædagogiske princip var den individuelle tilgang til eleverne. Tolstoj studerede hver elevs individuelle egenskaber og tog hensyn til dem i opdragelsen og undervisningen. Han tog sig aldrig af, at nogle elever ikke straks udfoldede deres evner og interesser.

Tolstoj mente, at børn, som fra en tidlig alder havde hjulpet til med forældrenes arbejde, udviste sund fornuft, opfindsomhed og evnen til selvstændigt arbejde. Han demonstrerede klart, at bondebørn var i stand til at forstå alt det, hvad et dannet menneske bør vide. Tolstoj, der var en god kender af børnenes åndelige verden, sagde korrekt, at ethvert barn har en trang til at være aktivt, selvstændigt og kreativt. Det er derfor, at Tolstoj mente, at udviklingen af en kreativ personlighed var den vigtigste opgave for skolen på Jasnaja Poljana. Tolstoj tilstræbte, at børnene på skolen levede i fred og fordragelighed. Tolstoj beskyttede og udviklede børnenes fællesskab. Han arbejdede for, at børnenes ”samfund”, som han kaldte sine elever, fik et stærkere sammenhold.

Tolstoj gjorde sig tanker om et svært spørgsmål: Hvordan kan man opretholde den nødvendige disciplin? Kan man reagere på brud på disciplinen uden brug af tvang og pres? Han kom til den konklusion, at man ikke bør opfinde et afstraffelsessystem, men at man i stedet for bør opdrage børnene til at være ansvarlige, sandfærdige, ærlige og være bevidste om deres pligter.

På Tolstojs tid skulle eleverne i russiske og udenlandske skoler ofte lære for dem uforståelige fakta og regler udenad. Tolstoj sagde, at man burde sige nej til ”den gamle måde at se skolen på, som et disciplineret kompagni af soldater, der bliver kommanderet af skiftende sergenter.”

Tolstoj forstod, at reformeringen af skolen ikke skulle bestå i en ændring af undervisningsmetoderne, men i en grundlæggende ændring af dens arbejde. Man skulle skabe en atmosfære, hvor man kunne have et naturligt, tillidsfuldt, men samtidig et professionelt, forhold

mellem lærer og elev. Tolstoj mente, at idealet for enhver skole burde være disse nye forhold, mere frihed, mere simpelhed og mere tillid.

Tolstoj gik ud fra, at barnet kun indlærer det, som det har oplevet i praksis. Derfor udarbejdede Tolstoj sin egen metode til undervisning i russisk. Denne metode gav imponerende resultater på skolen i Jasnaja Poljana. Han kom til den konklusion, at stileskrivning, det vil sige kreativt arbejde, er den bedste måde at lære sprog på. Stileskrivning var Tolstojs elevers yndlingsbeskæftigelse. Når de ældre elever fik fat i papir og blyant, så gik de straks i gang med at skrive historier. De blev deres egne kritikere og udviklede deres egen smag. [6, s. 16-17]

Tolstoj havde et meget anstrengt forhold til kirken. Han skabte sin egen moralsk-religiøse lære, der havde den enkeltes moralske perfektionering som det centrale mål.

Tolstojs ideer blev populære og blev gennemført i praksis fra anden halvdel af 1880'erne til 1890'erne i den såkaldte folkeskolebevægelse. Efter revolutionen i 1917 opstod der en række tolstoj-kommuner, hvor man skabte skoler, der underviste efter Tolstojs pædagogiske ideer. Forskerne opdeler skabelsen af tolstoj-kommuner i Rusland i tre perioder: 1880'erne-1914, 1914-1922, 1922-1938. I 1930'erne blev disse tolstoj-kommuner udsat for repressalier, der blev vedtaget den 28. februar 1930 af den Russiske Sovjetrepublikks Præsidium. Årsagen var, at tolstojanerne nægtede at samarbejde med sovjetmagten og deltage i kollektiviseringen. I USSR forskede man i Tolstojs pædagogiske arv, men hans ideer kunne ikke blive det dominerende koncept, da undervisning og opdragelse var gennemsyret af ideologi. Desuden var landet kompromisløst ateistisk, og Tolstojs ideer var baseret på den religion, som han selv havde skabt.

I dagens Rusland bevæger tilhængerne af Tolstojs fri pædagogik sig "af den sikre, men lange vej." Disse ord sagde Tolstoj kort tid før sin død og var hans afsluttende tanke om ideen, "at opdragelse vil redde verden." Tolstojs pædagogiske ideer blev aktivt omsat i praksis over flere årtier både i Rusland og i udlandet. Han ideer blev inspirationen for den waldorfske pædagogik og Sykholmlińskijs pædagogiske ideer. Der eksisterer tolstoj-skoler i Schweiz, Tyskland og Japan. Men en systematisk og altomfattende omsætning af hans ideer i praksis har dog aldrig fundet sted.

I nutidens Rusland er der åbenlyse mangler i fagundervisningen. Vi har glemt at stimulere mennesket åndeligt, og det har medført, at en stor del af befolkningen lider af mangel på mening med livet. Det medfører alkoholisme og øget kriminalitet. Det opståede gab mellem den åndelige og faglige undervisning har haft en negativ indflydelse på indlæringen: dårlige skrive- og læseevner, afsky for at læse og dårlig fysisk tilstand.[15, s. 97]

I Rusland har man 100 skoler i det centrale Rusland, i Kaukasus og i Fjernøsten, hvor man underviser i overensstemmelse med Tolstojs pædagogiske arv. I 1999 opstod den tværregionale børnebevægelse "Myrebrødrene". Museet på Jasnaja Poljana er denne bevægelses protektor.

Navnet på bevægelsen har man fra Tolstoj. Da han var barn, fortalte hans storebror Nikolaj ham en selvopfundne hemmelighed, der ville gøre alle, der hørte den, lykkelige. Folk ville aldrig være ulykkelige, aldrig skændes, kort sagt de ville blive til myrebrødre. Hans bror Nikolaj skrev denne hemmelighed ned på en grøn pind, som blev begravet på en vej tæt på en skrænt i skoven ved Jasnaja Poljana. Stedet hedder Saryj Zakaz. Historien gjorde et stort indtryk på den kommende forfatter. Sammen med sine brødre legede Leo Tolstoj myrebrødre. Ideen om, at alle kunne blive lykkelige, satte sig fast i Tolstojs sjæl. Han fortsatte med at tro på, at man kunne skabe en lykkelig og harmonisk verden. En verden gennemsyret af gensidig kærlighed, hvor alle ville være myrebrødre. Dette barndomsminde var meget vigtigt for forfatteren. Tolstoj ønskede at blive begravet i skoven ved Saryj Zakaz. (L. N. Tolstoj. "Erindringer".)

Filosoffen Tolstoj anså kærligheden for den øverste moralske lov og modsætningen til tvang. Denne lov kommer til udtryk, når et menneske gør gode gerninger: "At elske betyder egentlig at gøre godt. Sådan forstår vi alt, og vi kan ikke forstå kærlighed anderledes. Kærlighed er ikke kun ord, men også handlinger, man gør for andres bedste." Gode gerninger er også, hvad "Myrebrødrene" foretager sig. Bevægelsen har afdelinger i 10 russiske byer og regioner. Tolstojs ide om et børnefællesskab blev allerede til virkelighed i 1991 under navnet "Myrebrødrene". Bevægelsen opstod ved Tolstojmuseet i Moskva. Her skabte E. V. Bojtsova børneakademiet "Myrebrødrene".

Interaktivt teater (leg) er akademiets vigtigste arbejdsmetode. Undervisningen i teaterform er baseret på Tolstojs pædagogik: "vi lærer, mens vi leger" og "vi skaber sammen". Man bruger forskellige former for leg, men rollespil er den vigtigste form, da den hjælper børnene med at forstå andre og føle med dem. Børnene på første år i akademiet "Myrebrødrene" har et undervisningsforløb, der hedder "Eventyret om verdenen". Her opdrages børnene ved hjælp af eventyr. Undervisningen på første år indeholder altid situationer, der kræver at barnet foretager et moralsk valg. Undervisning for børn i de mellemste klasser er rettet mod at hjælpe børnene med at overvinde indelukthed og generthed, der er udbredt blandt børn i den aldersgruppe. Museet afholder samtaler om problemer, der er vigtige i den alder.

Skole nummer 58 i Tula har en interessant aktivitet: "En time i skolen på Jasnaja Poljana". Børnene undervises i en 1800-tals bondeskole efter Tolstojs "ABC".

I dagens Rusland bruges Tolstojs humanistiske, fri pædagogik succesfuldt af lokalhistoriske museer, skoler, universiteter, biblioteker og parker, der alle bærer forfatterens navn. Et godt eksempel er det litterære-etnografiske Tolstoj-museum ved skolen i landsbyen Starogladovskaja i Tjetjenien. Tolstoj levede et år og syv måneder af de to år og syv måneder, han tilbragte i Tjetjenien, i landsbyen Starogladovskaja. Senere skrev han flere værker om Kaukasus, hvor han kritiserede krigen i Kaukasus og vold i det hele taget. I 1913 blev der i landsbyen åbnet en skole, der var betalt af indbyggerne selv. Skolen fik i 1914 som den første i Rusland navn efter Tolstoj. I 1978 åbnede man et litterært-etnografisk museum ved skolen. Museet overlevede krigshandlingerne i republikken

takket været den nu afdøde museumsdirektør Hussein Zagibov. Han levede bogstaveligt talt i museet og reddede det. Hussein Zagibov var direktør i perioden 1985-2008. Hans søn, Salavdi Zagibov, er direktør i dag. Museet gør et stort arbejde med Tjetjeniens skolebørn. Man diskuterer Tolstojs værdier, foretager litterære konkurrencer, afholder børnekoncerter. Museet er blevet et kultur- og dannelsescenter, hvis mål er at opdrage børnene til at være tolerante og fredselkende. Børnene får mulighed for at tænke om dem selv, om deres plads i verden, føle sig som en del af historien, føle sig i stand til at påvirke historien.

1990'erne og 2000'erne blev stjernestunden for implementeringen af Tolstojs humanistiske tanker i pædagogikken. To højere uddannelsesinstitutioner i byen Tula indførte Tolstojs pædagogiske arv i deres daglige praksis. I 1990 skabte en forskelligartet gruppe videnskabsfolk et moderne koncept, som de kaldte "L. N. Tolstojs skole". Ved institut for efteruddannelse for Tula-regionens pædagogiske medarbejdere oprettede man et forskningslaboratorium, som man kaldte "L. N. Tolstojs skole". Lederen af laboratoriet, V. B. Remizov, har sagt, at laboratoriet er baseret på "de humanistiske ideer om ikke-volds-pædagogik, ikke-volds-kultur og selvbevidsthed om ikke - vold."

Det statslige Tolstojuniversitet i Tula oprettede i 1996 et institut for L. N. Tolstojs åndelige arv. Samme sted gennemførte man projektet "Sammenhold generationer imellem. L. N. Tolstoj og det moderne samfunds åndelige problemer. Fra en voldens verden til en fredens verden." Årlige, internationale tolstojkonferencer, -seminarer og workshops for unge forskere."

Dette instituts vigtigste resultat er projektet "L. N. Tolstojs skole", der blev skabt af Vitalij Borisovitj Remizov. Projektets ophavsmænd ser det som en fortsættelse af Tolstojs pædagogiske eksperiment, som han gennemførte i landsbyskolen på Jasnaja Poljana.

Hovedopgaven for "L. N. Tolstojs skole" er at skabe forhold, så den enkelte kan udvikle en velbalanceret personlighed, hvor intellekt, moral og selvstændighed er ligeværdige.

Litteraturundervisningen i projektet "L. N. Tolstojs skole" gør brug af Tolstojs bog "Læsning" (1905-1906), hvor der er samlet vise tanker og fortællinger fra forskellige tider og folkeslag. "Læsning" har gjort det muligt at gøre læsning til en proces, hvor læseren højner sit moralske niveau, udvikler sine værdimæssige pejlepunkter og udarbejder sin æstetiske smag.

Som eksempel kan programmet "Livets kalk" nævnes, som "L. N. Tolstoj-skolen" har udarbejdet. Her studeres følgende temaer:

- Denne forunderlige verden
- Mit fædreland
- Den gyldne gren (Skrivning. En verden af kunst. Skabelse af det skønne. Lege).

- Mit fædrene hjem. (Familien. Omkring hjemmet. Børn og voksne. Forsvar din ære fra barnsben af. Sjæl og navn. Folkets sjæl.)
- Livet og friheden.
- Menneskets planet. (Jorden og mennesket (Vand og land. Landskabet. Byer og lande. Globus og atlas. Verdens sprog.))

Underviserne på "L. N. Tolstoj-skolen" forsøger at udvikle følgende grundlæggende egenskaber hos eleverne: Kritisk tænkning, evnen til at planlægge ens handlinger, så livet bliver bedre og freden bliver overholdt, moralsk udvikling, evnen til at forene den enkeltes "jeg" med den omkringliggende verden, at kunne begrænse sig selv, vise medfølelse og retfærdighed, selvstændighed, vilje, evne til at foretage et valg, evne til at overvinde besværligheder. Kurset "Livets vej", som Tolstoj-skolen afholder, består af en række samtaler for børn i den mellemste og ældste aldersgruppe. Det var netop denne måde at tale med barnet på, som Tolstoj tillagde en særlig betydning. En af hans værker hedder "Samtaler med børn om moralske spørgsmål". [4, s. 127]. Tolstoj selv talte hele tiden med børnene om moralske spørgsmål. Kurset "Livets vej" beskæftiger sig med forskellige emner, der får barnet til at tænke over moral:

- "Mennesket er en engel, der fødes af et dyr." (Tolstoj)
- Livet er en glæde. Om livet og døden.
- Er mennesket sin egen lykkes smed eller slave af omstændighederne (skæbnen)?
- Moralens rene følelser. Om gode og onde hensigter.
- Det gode og det onde.
- Om kærligheden. Er den altid uovervindelig?
- Kærlighed og forræderi.
- Hvad er selvudvikling? Hvordan begynder man?
- Synd. Findes der mennesker, der ikke synder?
- Frås.
- Dovenskab.
- Begærlighed.
- Vrede.
- Stolthed.
- Vold og afstraffelse.
- Forfængelighed. Misundelse. Fordømmelse.
- Løgn og bedrag
- Forræderi.
- Barmhjertighed.
- Medlidenhed. Forståelse. Medfølelse.
- Mod.
- Om sand og falsk patriotisme.

- Egoisme og altruisme.
- Sund kost.
- Tro. Gud.
- Hvori består min udødelighed.

Laboratoriet "L. N. Tolstoj-skolen" har udarbejdet undervisningsprogrammer ikke kun for folkeskolen, men også for videregående uddannelser. Dets medarbejdere har udarbejdet et enestående program, "L. N. Tolstojs åndelige arv", til brug for højere uddannelser. Her bringes uddrag fra forfatterens filosofiske værker: "Bekendelsen" fra 1879, "Om livet" fra 1886-87, "Om videnskaben" fra 1909, "Hvad er kunst?" 1880-1887, "Livets vej" fra 1910 og andre. Dette program bruges i undervisningen for studerende på center for lingvistik og kulturologi ved Tolstoj-instituttet for sprog og kultur.

I. S. Ezhov, videnskabelig medarbejder ved Tolstoj-skolen, har udarbejdet en enestående test, der afslører barnets åndelige udvikling (skole og børnehave). Man fandt ud af, at skolens elever:

- udviser en højere grad af empati end andre elever
- er bedre til tænksom læsning, har en bedre diskussionskultur
- er mere fri i deres omgang med andre, er mere fri i deres tanker og handlinger
- har en god forståelse af vigtigheden af socialt partnerskab
- generelt har en god viden, hvilket bekræftes af afholdte eksamener
- har et højere kulturelt niveau (ikke kun viden om menneskets forskellige kultursfærer, men også kulturens sociale betydning for det enkelte individ)
- hver især er enestående, men samtidig forstår de vigtigheden af fællesskabet og kammeraterne
- udviser en forholdsvis høj grad af kreativitet og selvstændighed i de sfærer, hvor de udviser gode evner (musik, tegning/maling, naturvidenskab, skrivning, sløjd, formning, landbrugsarbejde på landbrugsskolerne osv.)
- udviser en naturlig forbindelse med naturen. Dette opnås i elevens og lærerens daglige arbejde

V. B. Remizov, lederen af "L. N. Tolstoj-skolens" forsøg, giver følgende vurdering af udbyttet: "Selvom forsøget blev givet føderal status, så blev det begrænset fra alle sider. Over flere årtier skulle jeg hele tiden bevise vigtigheden af "L. N. Tolstoj-skolens" arbejde. Laboratoriet havde ikke en fast finansiering, og vi levede af fondsmidler. Sponsorer blev skræmt bort af Tolstojs anti-kirkelighed. De forstod ikke, at vi kun beskæftigede os med pædagogik, der var ingen promovning af Tolstojs ideer. Eleverne kunne frit vælge deres holdninger, og ingen påduttede dem nogen holdninger. Alle tolstoj-skoler er statslige. Ikke alle startede som de bedste, men forsøget hjalp dem frem til deres stjernestund. Alle skoler har en børnehave tilknyttet. Lærerne gennemgik en åndelig

fornyelse. De afholdt med glæde åbne timer, pædagogiske workshops og deltog i konferencer og symposier osv. De skrev og skriver videnskabelige arbejder. Laboratoriet har udgivet mange artikler om forsøgets problemer. Man har udgivet lærematerialer til Tolstojs "Læsning". Der er skabt undervisningsprogrammer til forskellige fag. Hovedproblemet er afstanden mellem den pædagogiske videnskab og den deraf følgende ledelse og mellem barnets og forældrenes levende sjæle. Den almindelige skoles undervisningsprogram giver børnene en følelse af social utilstrækkelighed og intellektuel langsommelighed. Hertil kommer fraværet af en legemlig kultur hos lærere og elever."

Endnu en uddannelsesinstitution, der har gode resultater med at bruge Tolstojs metoder, er skole nummer 4 i Tula, hvor man har udarbejdet flere undervisningsprogrammer: "Den åndelig-moralske kultur hos Ruslands folkeslag", "Verdens kunstkultur", "Åndens time" - litteratur, "Stien, der fører til ens eget *jeg*", "Jeg i verden, verdenen i mig", "Sundhed", "Familie" mm.

Systemet til opdragelse i skolen har givet følgende resultater:

- alle dimittender fra Center for uddannelse er socialt succesfulde og opnår hurtigt de opstillede mål
- I de 20 år, som Center for uddannelse har eksisteret, har man ikke haft et eneste tilfælde, hvor studerende på centeret har krænket andres værdighed ud fra fysiske, nationale eller religiøse motiver (tolerance er princippet for omgangen med hinanden).

Tolstojs ideer om ikke - vold og fred har haft stor indflydelse på de russisk tolstojanere, først og fremmest tilhængerne af pacifisme. En ungdomsbevægelse forener tilhængerne af alternativ værnepligt. De moderne pacifister hjælpes af forskellige NGO'er og menneskeretsorganisationer. Center for fredsskabende og retslige tiltag udgiver avisen "Den alternative".

Tolstojs koncept om uddannelse for folket er aktuel i dagens Rusland. Men det er svært at realisere, da uddannelsessystemet fokuserer på fagundervisning og ikke på opdragelse. Antallet af gratis pladser på universiteterne bliver hele tiden færre. Kreative tilvalgsfag bliver i højere og højere grad ikke-gratis. "L. N. Tolstoj-skolens" største problem i nutidens russiske uddannelsessystem er, at systemet går fra mangfoldighed i undervisningen til ensartethed. Lærebøgerne ligner mindre og mindre "Bøger, lavet til læsning" og ligner mere og mere opslagsværker. Læreprocessen fokuserer på eksamensforberedelse, og det opnås ved at bruge mange tests.

Nutidens børn kan ikke skrive kreativt, fordi de sidste 10-15 års herskende uddannelsessystem ikke har haft til hensigt at lære børnene at tænke og være kreative. Helt modsat Tolstojs pædagogik så lærer nutidens barn en masse uforståelige og unyttige for barnet ting udenad. Disse ting har intet med virkeligheden at gøre, og det vil sige, at den skolastik, som Tolstoj var stærk modstander af, oplever en renæssance i dag. I Rusland har man diskuteret et koncept for moralsk opdragelse.

Pædagoger og videnskabsfolk er kommet til den konklusion, at man ikke lægger nok vægt på den moralske opdragelse. Man fokuserer på elevens kompetence i de enkelte fag, og udviklingen af elevens moralske kompetencer ses ikke som noget obligatorisk. Fokuseringen på faglig kompetence fører til, at der hersker en stemning af konkurrence eleverne imellem. De bedste ting fra den kollektive tid er allerede forsvundet fra skolen i dag. Desværre ser vi farlige tendenser til ekstrem individualisme hos skolebørnene. Dette skyldes den manglende opmærksomhed på opdragelse blandt skolernes pædagogiske personale. Disse tendenser er meget farlige for samfundet og står i direkte modsætning til Tolstojs pædagogik for frihed.

Opdragelse og dannelse er noget som museerne med stor succes tager sig af i nutidens Rusland. Et sådant arbejde med børn og unge er et dyrt foretagende for museerne. Det er nødvendigt med radikale tiltage for at stoppe disse ødelæggende processer i det moderne uddannelsessystem.

Litteraturliste:

1: Afanas'eva E. M, Kalickina T. I. *Tolstovskaya kommuna "Zhizn' i tryd: vospitanie posredstvom literatury*. Russkyi yazyk za rubezhom: mezhdunarodnyi aspirantskyi vestnik. Moskva – Institut russkogo yazika im. A. S. Pushkina. 1915. Nummer 3/4. S. 21-23

2: Breshkovskaya K. Yu. *Voprosy dukhovno-nravstvennogo stanovleniya celoveka v pedagogiceskoi deyatel'nosti Tolstogo i idei modernizatsii sovremennogo obrazovaniya*. Lev Tolstoy i mirovaya kul'tura... s. 139-145

3: Veshkan V. A. *L. N. Tolstoy – narodnyi ucitel'*. Moskva 1959.

4: *Innovatsionnaya pedagogika L'va Tolstogo*. Institut obrazovatel'noi politiki "Evrika". Moskva 2004. s. 159

5: *Istoriya russkoi litteratury XIX veka. 70-e i 90-e gody*. Moskva. 2001. MGU.

6: Krosbi Ernst. *L. N. Tolstoy kak narodnyi ucitel': perevod s angliyskogo*. Moskva 1908. Forlag: I Kushnerev. (B-ka svobodnogo obrazovaniya i vospitaniya / Pod red. I. Gorbunova-Posadova. Vyp. 3)

7: Kudryavaya N. V. *L. N. Tolstoy o npravstvennosti i npravstvennom vospitanii // L. N. Tolstoy v dvizhenii epokh: filosofskie i religiozno-nravstvennye aspekty nasledie myslitelya i khudozhnika: materialy mezhdunarodnogo Tolstovskogo foruma, posvyashennogo 100-letiyu so dnya smerti L. N. Tolstogo*. (pos. Lev Tolstoy Lipetsskoy oblasti), Tula, Yasnaya Polyana Tyl'skoy oblasti – Moskva, 20-25 november 2010. Bind 2. Moskva 2011. S. 272-280

8: Kudryavaya N. V. *L. N. Tolstoy – osnovopolozhnik postneklassiceskoy pedagogiki // Lev Tolstoy i mirovaya kul'tura: materialy Vtorogo Mezhdunarodnogo Tolstovskogo kongressa / redaktion: T. T. Burlakova, V. B. Remizov, M. D. Tykhonyceva, S. D. Shelov*. Moskva 2006. S. 127-138

9: Kudryavaya N. V. *Tolstoy – pedagog: ot narodnogo ucitelya k ucitelyu zhizni / RAO; Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyi institut*. Moskva 2013.

10: Lukatskyi M. A. *Religiozno-nravstvennye vozzreniya L. N. Tolstogo i sovremennaya pedagogiceskaya mysl' // Tolstoy j npravstvennosti i npravstvennom vospitanii // L. N. Tolstoy v dvizhenii epokh: filosofskie i religiozno-nravstvennye aspekty nasledie myslitelya i khudozhnika:*

materialy mezhdunarodnogo Tolstovskogo foruma, posvyashennogo 100-letiyu so dnya smerti L. N. Tolstogo. (pos. Lev Tolstoy Lipetsskoy oblasti), Tula, Yasnaya Polyana Tyl'skoy oblasti – Moskva, 20-25 november 2010. Bind 2. Moskva 2011. S. 294-298.

11: Muzey-usadba "Yasnaya Polyana". Muzey detyam. "Muraveynoe bratstvo". <http://ypmuseum.ru/ru/musey-detyam/detskoe-dvigenie-muraveynoe-bratstvo.html>

12: Polosina A. P. *Lev Tolstoy i Vovenarg: Ideya prosvesheniya* // Lev Tolstoy i mirovaya kul'tura: materialy Vtorogo Mezhdunarodnogo Tolstovskogo kongressa. Moskva 2006. S. 158-163.

13: Remizov V. B. Aktualzatsiya izuceniya literatury v sovremennoi shkole // Kniga v sovremennom mire: god literatury i rossiyskoe izdatel'skoe delo. Voronezh 2016. S. 96-217.

14: Remizov V. B. *Dialogi Tolstogo*. Tula 1999. TGPU im. Tolstogo. s. 180-181

15: Remizov V. B., Burlakova T. T., Yurkov S. E, Breshkovskaya E. M., Vikhrov G. I., Koz'mina M. A. *"Shkola L. N. Tolstogo – model' nepreryvnogo obrazovaniya novogo tipa: obrazovatel'naya programma (VUZ)*. Bind 3. Tula 2003. S. 12-20

16: Romanov T. M. *Prelomlenie idey eksperimental'noy tekhniki L. N. Tolstogo v organizatii naucno-issledovatel'skoi deyatel'nosti shkolnikov* // Lev Tolstoy i mirovaya kul'tura: materialy Tret'ego Mezhdunarodnogo Tolstovskogo kongressa: k 180-letiyu so dnya rozhdeniya L. N. Tolstogo. 12-14 september 2008, Moskva. Moskva 2010. S. 431-438.

17: "L. N. Tolstoj-skolen". <http://www.tolstoy-school.ru/teach/teach.htm>

(Foredrag på konferencen "Grundtvig og Rusland IV", Vartov, den 2. april 2016)

Инновационная педагогика Л.Н. Толстого и ее применение

В.Б. Трофимова

Великие русские писатели Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский и И.С. Тургенев с середины XIX считались в русском обществе учителями жизни, и среди них прежде всего Л.Н. Толстого называли «отцом-воспитателем русского общества». Он открыл школу в родовой усадьбе, написал свои замечательные, но до недавнего времени забытые поколениями «Азбуки», детям он посвятил около 600 рассказов, басен и притч в «Книгах для чтения». По мнению российских и западных ученых, педагогические идеи Л.Н. Толстого более чем на 100 лет опередили свое время [8; с. 129].

Л. Н. Толстой резко критиковал недостатки современной ему школы, наглядно показывая непригодность оторванных от практики методов обучения. Толстой по-новому определил сущность воспитания и обучения, он считал, что основной задачей воспитания и обучения является развитие творческих способностей ребенка, воспитание свободной, хорошо образованной, ответственной и самостоятельной личности. Он привлек внимание к приоритету «духовных начал» в понимании двойственной природы человека в статье «Прогресс и определение образования» (1862), которая получила широкую известность. «Толстой почувствовал, что из сферы научного познания ускользал сложный внутренний мир детей. Как помочь человеку в его духовном становлении, основании более нравственно высоких форм бытия?!» [8; с. 128].

Педагогическое наследие Л.Н. Толстого вобрало в себя мудрость человечества: писатель синтезировал опыт Востока и Запада, изучал философию Б. Спинозы, Г.Ф. Гегеля, славянофилов-современников, религиозные учения, в том числе буддизм. Толстой видел в учителе наставника, с помощью которого происходило развитие ученика. В статье писателя «Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят» (журнал «Ясная Поляна», 1862), он писал, что способности человека формируются в процессе его жизни при условии существования совместных доверительных и свободных отношений учителя и учеников.

Очень точно определил значение новаторской педагогики Л.Н. Толстого его современник, американский педагог Эрнст Кросби, который писал о связи отмены крепостного права в России в 1861 г. и других демократических реформ того времени с педагогическим экспериментом в Ясной Поляне: «В качестве учителя своей родной деревни, еще в 1861 году он впервые высказал в зачаточной форме многие из своих теперешних мыслей о государстве, обществе и народе. Освобождение крестьян только что свершилось, и Толстой занялся воспитанием крестьянских детей с целью подготовить их к тому, чтобы во всей полноте

воспользоваться полученной свободой. Он устроил школу с тремя или четырьмя учителями, кроме его самого» [6; с.10].

Экспериментальной площадкой новаторских педагогических идей Л.Н. Толстого стала школа для крестьянских детей, организованная в его усадьбе Ясная Поляна, в которой писатель проводил занятия как народный учитель в 1859–1862 гг., занятия Л.Н. Толстого и членов его семьи в 1869 – начале 1870-х гг. по экспериментальной проверке методических приемов обучения грамоте и письму, изложенных в его «Азбуке», а также его занятия с мальчиками в яснополянском доме в 1906–1908 гг., которые Л.Н. Толстой называл «уроками морали». Л.Н. Толстой намеревался «спасти тех тонущих там Пушкиных, Ломоносовых», которые «кишат в каждой школе» [7; с. 461].

Писателя переполняла безмерная любовь к «маленьким мужичкам», как он называл крестьянских детей. Именно для них писатель создал «Азбуку», над которой Толстой работал с большим упорством в 1871–1872 гг. и позднее, в 1875 г., составляя «Новую азбуку» и переделывая «Книги для чтения» – сборники рассказов, басен и притч для чтения в народных школах.

Через 10 лет после первой попытки обучать детей, осенью 1859 г., Л. Н. Толстой снова приступил к школьным занятиям с крестьянскими детьми в Ясной Поляне, организовав ее работу на совершенно новых принципах по сравнению с теми, по каким были созданы немногочисленные начальные школы того времени.

По расписанию учебных занятий учителя школы должны были каждый день проводить от 5 до 7 уроков. В соответствии с расписанием в первой половине дня уроки продолжались с 9 часов утра до 12 часов дня, а во второй – с 3 до 6 часов вечера. Однако на практике дневные уроки всегда шли до 2 часов дня, а вечерние заканчивались в 8–9 часов вечера. Посещение школы было добровольным, и дети могли уйти в любой момент, когда захотят. Учащиеся Яснополянской школы находились в ней с раннего утра до позднего вечера, поэтому из-за интенсивности обучения домашние задания им не задавались. Л.Н. Толстой культивировал в школе дух свободы: «Никогда никому не делали выговоров за опаздывание, и никогда никто не опаздывал. С собой никто ничего не несет – ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают. Никакого урока, ничего, сделанного вчера, ученик не обязан помнить нынче. Его не мучает мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался». Не делалось никаких попыток установить порядок, так как дети должны учиться сами сохранять его. <...> Садятся они, где кому вздумается: на лавках, столах, подоконнике, полу и кресле. Порядок полный: никто не шепчется, не щиплется, не смеется. <...> Толстой требует, чтобы на детей смотрели как на разумных и мыслящих существ,

которые сами способны понять необходимость порядка, но которые не выносят только насильственного вмешательства, чуждого их опыту» [6; с. 10].

В Яснополянской школе учились дети и бедных, и богатых крестьян. Первыми учениками школы были дети крестьян деревни Ясная Поляна, а затем к ним присоединились дети служащих лавок, солдат, дворовой прислуги усадьбы, прислуги трактиров. Яснополянская школа была бесплатной, что облегчало возможность всем бедным людям отдавать своих детей в эту школу. В «Дневнике Яснополянской школы» за 1862 г. записано, что в тот период в школе обучалось до 37 учеников, в числе которых было 5 девочек. За период работы Яснополянской школы (1859–1862) под руководством Л.Н. Толстого в школе обучалось в среднем до 40 учеников в год. По возрасту мальчики в Яснополянской школе были от 7 до 13 лет.

Организовав Яснополянскую школу, Л.Н. Толстой, разработал ее учебный план, согласно которому ученикам давались разнообразные знания. Толстой был уверен в том, что начальная школа не должна оставаться лишь школой грамоты, а в ней нужно давать ученикам широкий круг знаний, в которых нуждается трудовой народ. В Яснополянской школе ученики по учебному плану изучали двенадцать предметов: «1) чтение механическое и постоянное, 2) писание, 3) каллиграфия, 4) грамматика, 5) священная история, 6) русская история, 7) рисование, 8) черчение, 9) пение, 10) математика, 11) беседы из естественных наук и 12) закон Божий» [3; с. 31].

Л.Н. Толстой придавал большое значение развитию нравственных качеств ребенка, соединяя нравственное воспитание с развитием художественного вкуса и творческих способностей детей. Писатель хотел, чтобы на вечерних уроках дети чувствовали себя еще более свободно, чем утром, могли пофантазировать, рассказать о своих мыслях и чувствах, погрузиться в мир поэзии и искусства. В этих целях в вечернее время ученики самостоятельно читали книги и, собравшись небольшими группами, обсуждали прочитанное. Вечерние уроки обычно кончались в 8–9 часов вечера, тогда Л.Н. Толстой вместе с детьми выходил из школы и сопровождал их в деревню, где они расходились по домам. По дороге Л.Н. Толстой рассказывал детям интересные случаи из своей жизни. Дети нередко ставили перед Толстым очень сложные мировоззренческие вопросы, которые свидетельствовали о стремлении крестьянских детей разобраться в непростых вопросах, встававших перед ними:

«Лев Николаевич, – сказал Федька – для чего учиться пению? Я часто думаю, право, – зачем петь?» ...

“А зачем рисование, зачем хорошо писать?” — сказал я, решительно не зная, как объяснить ему, для чего искусство. “Зачем рисование? – сказал Семка. – Нарисуешь все, всякую вещь по ней сделаешь!” – “Нет, это черчение, – сказал Федька, – а зачем фигуры рисовать? ... Зачем липа?” – сказал он, все постукивая по липе. “Стропила сделать”, – отвечал Семка. “А еще,

летом зачем, покуда она не срублена?” – “Да ни за чем”. – “Нет, в самом деле, – упорно допрашивал Федька, – зачем растет липа?”» И мы стали говорить о том, что не все есть польза, а есть красота и что искусство есть красота и мы поняли друг друга!

Я вижу людей честных, добрых, либеральных, членов благотворительных обществ, которые готовы дать и дают одну сотую своего состояния бедным, которые учредили и учреждают школы и которые, прочтя это, скажут: “Нехорошо! — и покачают головой. — Зачем усиленно развивать их? Зачем давать им чувства и понятия, которые враждебно поставят их в своей среде? Зачем выводить их из своего быта?” — скажут они. Я не говорю уже о тех, выдающих себя с головою, которые скажут: “Хорошо будет устройство государства, когда все захотят быть мыслителями и художниками, а работать никто не станет!” Эти прямо говорят, что они не любят работать, и потому нужно, чтобы люди, не то что неспособные для другой деятельности, а рабы, которые бы работали за других. Хорошо ли, дурно ли, должно ли выводить их из их среды и т. д. — кто это знает? И кто может вывести их из своей среды? Точно это какое-нибудь механическое дело. Федька не тяготится своим оборванным кафтанишком, но нравственные вопросы и сомнения мучат Федьку, а вы хотите дать ему три рубля, катехизис и историю о том, как работа и смирение, которых вы сами терпеть не можете, одни полезны для человека. Три рубля ему не нужны, он их найдет и возьмет, когда они ему понадобятся, а работать научится без вас — так же, как дышать; ему нужно то, до чего довела вас ваша жизнь, ваших десять незабитых работой поколений. Вы имели досуг искать, думать, страдать — дайте же ему то, что вы выстрадали, — ему этого одного и нужно» [3].

Во время этих задушевных бесед дети раскрывали перед Толстым свои мысли и чувства, помогали ему как педагогу понять возрастные и индивидуальные особенности учеников и тактично, психологически верно воздействовать на них в учебно-воспитательной работе.

Л. Н. Толстой резко выступал против телесных наказаний, которые никогда в Яснополянской школе не применялись, что не приводило к ослаблению дисциплины. Л. Н. Толстой пользовался огромным авторитетом у детей, а большой интерес учеников к урокам, умение учителей школы создавать на занятиях доверительную рабочую обстановку приводили к тому, что существенных нарушений дисциплины со стороны учеников не было.

Важнейшим педагогическим принципом Л. Н. Толстой считал индивидуальный подход к учащимся. Л. Н. Толстой внимательно изучал индивидуальные особенности каждого отдельного ученика в классе, учитывая их в воспитании и обучении детей. Его никогда не смущал тот факт, что некоторые ученики далеко не сразу начинают активно проявлять свои способности и интересы.

По мнению Л. Н. Толстого, дети, с ранних лет помогающие своим родителям работать, отличаются понятливостью, находчивостью, здравым смыслом и стремлением к

самостоятельной работе. Писатель убедительно показал, что крестьянские дети способны понять и усвоить все то, что необходимо знать образованному человеку. Как тонкий знаток духовного мира детей, Толстой правильно подметил, что в каждом ребенке есть стремление к активности, самостоятельности, к творческой деятельности. Вот почему воспитание творческой личности учащегося Толстой считал важнейшей задачей Яснополянской школы. Воспитывая и обучая детей, Толстой стремился к тому, чтобы в Яснополянской школе дети дружно жили и работали. Толстой бережно охранял и развивал ростки общественной жизни детей, добиваясь сплочения детского «общества», как он называл состав учащихся своей школы.

Л.Н. Толстой задумывался над сложным вопросом, как поддерживать в школе необходимую дисциплину, реагировать на проступки и при этом не принуждать учеников, не оказывать на них давление. В результате раздумий он пришел к выводу, что не следует придумывать систему наказаний учащихся, а надо главное внимание обратить на воспитание у детей чувства ответственности, правдивости, искренности, сознательного отношения к своим обязанностям.

Во времена Толстого в русских и зарубежных школах учащиеся зачастую механически заучивали наизусть непонятные им факты, сведения и правила. По словам Л.Н. Толстого, надо было отказаться «от старого взгляда на школу, как на дисциплинированную роту солдат, которой нынче командует один, завтра другой поручик».

Л.Н. Толстой понимал, что реформирование школы должно заключаться не в улучшении тех или иных методов преподавания, а в коренном изменении режима ее работы, создании атмосферы естественных, доверительных, но в то же время деловых отношений между учителями и учащимися. По мнению Л.Н. Толстого, идеалом каждой школы должны стать новые отношения – отношения бóльшей свободы, бóльшей простоты и бóльшего доверия.

Исходя из представлений, что ребенок осваивает лишь тот навык и знания, к которым он пришел сам на практике, Л.Н. Толстой предложил свою методику преподавания русского языка, обучение по этой методике в Яснополянской школе позволило добиться впечатляющих результатов. Он пришел к выводу, что лучший способ изучения языка – написание сочинений, то есть творческая работа. Писать сочинения было любимым занятием учеников Л.Н. Толстого. Как только за стенами школы старшим ученикам попадалась бумага и карандаш, они сами сочиняли сказки. Вскоре они сами стали собственными критиками: у них выработались свои определенные вкусы [6; с. 16–17].

Писатель находился в очень сложных отношениях с церковью, создал свое нравственно-религиозное учение, главным в котором было нравственное совершенствование человека, определяющее его жизненную позицию.

Толстовские идеи обрели популярность и стали воплощаться в жизни в движении народных школ только во второй половине 1880-х гг. и 1890-е гг. После революции 1917 г. в России возникли ряд толстовских коммун, в которых были организованы школы для детей и преподавание в которых велось на основе педагогических идей Л.Н. Толстого. В движении создания толстовских коммун в России исследователи выделяют три этапа: 1880-е гг. – 1914 г., 1914 – 1922 гг., 1921 – 1938 гг. В 1930-х гг. толстовские коммуны и артели подверглись гонениям, которые были санкционированы постановлением Президиума ВЦИК от 28 февраля 1930 г. Причинами преследований стал отказ толстовцев от сотрудничества с Советской властью и участия в коллективизации. В СССР педагогическое наследие Л.Н. Толстого изучалось, но не могло стать господствующей концепцией из-за полной идеологизации сферы образования и воспитания. Кроме того, в СССР культивировался воинствующий атеизм, а педагогические идеи Л.Н. Толстого основывались на созданной им новой религии.

Последователи свободной педагогики Л.Н. Толстого в современной России идут «самым верным, но длинным путем». Эти слова, сказанные Львом Толстым незадолго до смерти, завершили его мысль о том, что «воспитание спасет мир»: Педагогические идеи Л.Н. Толстого активно использовались на протяжении нескольких десятилетий как в России, так и за ее пределами. Они стали источником создания вальдорфской педагогики, педагогических взглядов В. Сухомлинского. Толстовские школы существуют в Швейцарии, Германии, Японии. Однако целостного их осмысления и внедрения в практику не произошло.

В наше время в России очевидна недостаточность предметного обучения. Забвение духовных стимулов жизнедеятельности человека привело к тому, что большая часть населения страдает от бесцельности существования, отсюда – пьянство, рост преступности. Разрыв духовного и предметного образования отрицательно сказался на уровне усвоения знаний: массовая безграмотность, нелюбовь к чтению, физическое нездоровье» [15; с. 97].

В России насчитывается 100 школ в Центральной России, на Кавказе, на Дальнем Востоке, обучение и воспитание в которых ведется в соответствии с педагогическим наследием Л.Н. Толстого. Существует детское межрегиональное общественное движение «Муравейное братство», созданное в 1999 г. Это движение успешно работает под покровительством музея-усадьбы «Ясная Поляна». Название движения было придумано Л.Н. Толстым. Еще в детстве писатель услышал от старшего брата Николая выдуманную историю, будто бы Николай узнал тайну, которая, открывшись всем людям, сделает их счастливыми. Люди не будут знать никаких несчастий, никогда не будут ссориться и будут счастливы, то есть станут муравейными братьями. Эту тайну брат Николай записал на зеленой палочке, а палочку зарыл у дороги, на краю оврага у яснополянского леса, который назывался Старый Заказ. Эта история произвела большое впечатление на будущего писателя. В детстве маленький Лева вместе со своими братьями играл в муравейных братьев. Идея возможного счастья для всех людей запала в

душу будущего писателя. По словам Л.Н. Толстого, он продолжал верить в возможность создания счастливого и гармоничного мира для всех людей. Этот мир будет проникнут всеобщей любовью, а люди в нем будут подобны муравейным братьям. Это воспоминание детства было очень важно для писателя. В лесу Старый Заказ Л.Н. Толстой завещал похоронить себя. (Л.Н. Толстой. «Воспоминания»).

Толстой-философ считал любовь высшим моральным законом, который противостоит насилию. Этот закон проявляется в нравственной деятельности человека, делающего добро: «Любить вообще значит делать доброе. Так мы все понимаем и не можем иначе понимать любовь. И любовь не есть только слово, но есть деятельность, направленная на благо других». Деятельностью, творящей добро, и занимаются участники движения «Муравейное братство». На сегодняшний день в 10 городах и регионах России функционируют представительства движения. Впервые идея детского объединения под толстовским названием «Муравейные братья» была воплощена в Государственном музее Л.Н. Толстого в Москве еще в 1991 г. Здесь была создана Детская академия «Муравейные братья», автор идеи проекта – Е.В. Бойцова.

Основная форма работы в Академии – интерактивные театральные занятия (игровые формы). Театрализованные занятия основаны на принципах толстовской педагогики: «учимся, играя» и «творим вместе». Используются различные виды игр, но главная форма – ролевые игры, которые помогают детям понимать других людей, сострадать им, сопереживать. Занятия с детьми 1-го года обучения в Академии «Муравейные братья» названо «Сказка о мире». Особенность этих занятий – воспитание сказкой. Поэтому занятия 1-го года обучения почти всегда содержат проблемные ситуации, требующие от ребенка совершения нравственного выбора. Занятия для детей среднего школьного возраста нацелены на преодоление закрытости и стеснительности, свойственных детям этого возраста. Для них в музее организуются беседы о важных для этого возраста проблемах.

Интересен опыт средней общеобразовательной школы № 58 г. Тулы: занятие «Урок в Яснополянской школе» (учащиеся знакомятся с крестьянской школой XIX в., занимаются по «Азбуке» Л.Н. Толстого).

В современной России гуманистические идеи свободной педагогики Л.Н. Толстого успешно применяются в деятельности литературно-краеведческих музеев, вузов и школ, библиотек, парков, носящих имя писателя. Один из ярких примеров – деятельность Литературно-этнографического музея имени Л.Н. Толстого при средней общеобразовательной школе в станице Сраогладковская в Республике Чечне. Из двух лет и семи месяцев, которые Толстой жил в Чечне, год и семь месяцев он провел в станице Старогладовская. Позже он написал несколько произведений на кавказские сюжеты, в которых он осуждал Кавказскую войну и вообще насилие в любых его проявлениях. В 1913 году на средства жителей этой деревни была построена школа, которой первой в Российской империи в 1914 году было присвоено

имя Льва Николаевича Толстого. С 1978 года в здании школы создали Литературно-этнографический музей Л.Н. Толстого. Во время военных действий на территории республики музей уцелел благодаря ныне покойному директору музея Хусайну Загибову, который буквально жил в музее и сохранил его. Хусайн Загибов возглавлял музей с 1985–2008 гг. Сейчас директором музея стал его сын – Салавди Загибов. В Музее проводится большая работа со школьниками Чечни – дискуссии о ценностях Толстого, литературные конкурсы, праздники и концерты детских творческих коллективов. Музей стал культурным и просветительским центром, целью которого является воспитание в детях толерантности и миролюбия. Программы музея дают возможность детям задуматься о себе, своём месте в мире, ощутить себя частью истории, личностью, способной повлиять на её ход.

Подлинным «звездным часом» возрождения в педагогике толстовской гуманистической мысли стали 1990-е – 2000-е годы. В эти годы два института в городе Тула внедрили педагогическое наследие Л.Н. Толстого в практику школ и университетов. В 1990 г. к педагогическому опыту Л.Н. Толстого обратилась группа ученых, в которую входили специалисты разных сфер знаний. Они создали концепцию современной «Школы Л.Н. Толстого». В Институте повышения квалификации педагогических работников Тульской области была создана научно-исследовательская лаборатория «Школа Л.Н. Толстого». По словам руководителя лаборатории В.Б. Ремизова, работа лаборатории была основана на «гуманистических идеях свободной Педагогике ненасилия, Культуры ненасилия, Самосознания ненасилия».

В Тульском государственном университете имени Л.Н. Толстого в 1996 г. была создана кафедра духовного наследия Л.Н. Толстого, осуществлялся проект «Содружество поколений. Л.Н. Толстой и проблемы духовной жизни современного общества: от мира насилия к миру согласия. Ежегодные международные Толстовские конференции, семинары, творческие мастерские молодых ученых».

Основным результатом работы кафедры является проект «Школа Л.Н. Толстого», которую создал Виталий Борисович Ремизов. Авторы проекта видят в нем продолжение того педагогического эксперимента, который был начат Л.Н. Толстым в сельской школе для крестьянских детей в усадьбе Ясная Поляна.

Главная задача «Школы Л.Н. Толстого» – создание условий для целостного развития личности, которое предполагает единство развития интеллекта, нравственности и самостоятельности.

Преподавание литературы в проекте «Школа Л.Н. Толстого» осуществляется с использованием книги Л.Н. Толстого «Круг чтения» (1905–1906 гг.), где собраны мудрые мысли и сочинения всех времен и народов. «Круг чтения» позволил сделать чтение процессом

нравственного самосовершенствования, который вырабатывал у читателя ценностные ориентиры, формировал эстетический вкус.

Например, в программе «Чаша жизни», разработанной в «Школе Л.Н. Толстого», изучаются темы:

1. «Этот загадочный мир»;
2. «Моя родина»;
3. «Золотая ветвь» (Письменность. Мир искусств. Сотворение красоты. Игры);
4. «Отчий дом» (Семья. В доме и около. Дети и взрослые. Береги честь смолоду. Душа и имя. Душа народа);
5. «Жизнь и свобода»;
6. «Планета людей»: Земля и люди (Вода и суша. Ландшафт. Города и страны. Глобус и географическая карта. Языки мира).

Преподаватели школы Л.Н. Толстого пытаются развивать у учеников базовые качества: интеллект критичность мышления; способность планировать деятельность для улучшения жизни и сохранения мира, нравственное развитие, добродетель: способность к свободному единению отдельного «Я» с окружающим миром; разумное самоограничение, в основе которого – доброжелательность и ответственность, сопереживание и справедливость, самостоятельность, воля, умение делать свой выбор и преодолевать трудности.

Программа курса «Путь жизни» в школе Толстого – это цикл нравственных бесед для детей среднего и старшего возраста. Именно этой форме общения с ребенком Л.Н. Толстой придавал особое значение. Название одного из его произведений – *«Беседы с детьми по нравственным вопросам»* [4. с. 127]. Сам Л.Н. Толстой постоянно беседовал с детьми по вопросам нравственным. Тематика программы «Путь жизни» в «Школе Л. Н. Толстого» включает разделы, которые позволяют ребёнку задуматься над вопросами нравственности:

1. «Человек – это ангел, рождающийся из зверя» (Л.Н. Толстой).
2. Жизнь – благо. О жизни и смерти.
3. Человек – творец своего счастья или раб обстоятельства (судьбы)?
4. Чистота нравственного чувства. О намерениях злых и добрых.
5. Добро и зло.
6. О любви. Всегда ли она всемогуща?
7. Любовь и измена.
8. Что такое самосовершенствование? С чего оно начинается?
9. Грехи. Есть ли безгрешные люди?
10. Излишество.
11. Тунеядство.
12. Користволюбие.

13. Гнев.
14. Гордость.
15. Насилие и наказание.
16. Тщеславие. Зависть. Осуждение.
17. Ложь и обман.
18. Предательство.
19. Милосердие.
20. Сострадание. Чуткость. Жалость.
21. Мужество.
22. О патриотизме истинном и ложном.
23. Эгоизм и альтруизм.
24. Здоровое питание.
25. Вера. Бог.
26. В чем я вижу мое бессмертие.

Лабораторией «Школа Л.Н. Толстого» были разработаны программы не только для средней, но и для высшей школы. Ее сотрудниками создано уникальное учебное пособие «*Духовное наследие Л.Н. Толстого*» для вузов, где представлены фрагменты текстов из философских трактатов писателя («*Исповедь*» (1879), «*О жизни*» (1886–1887), «*О науке*» (1909), «*Что такое искусство*» (1880-е гг. – 1897), «*Путь жизни*» (1910) и других). Это пособие используется на занятиях со студентами отделений лингвистики и культурологии Института языков и культур имени Льва Толстого.

Научный сотрудник Школы Толстого И.С. Ежов разработал уникальный тест, позволяющий наблюдать за ростом духовного развития ребенка (школа, детский сад). В результате было выявлено, что у учеников школы:

- заметно выше эмпатия в среде участников образовательного процесса;
- намного выше техника вдумчивого чтения, развита культура диалога;
- больше свободы в общении, мыслях, поступках;
- высокая степень понимания важности социального партнерства;
- хороший уровень знаний у большинства учащихся, подтвержденный результатами аттестации и экзаменов;
- выше общий уровень культуры (не только знание различных сфер культурной деятельности человека, но и понимание социальной значимости культуры для жизни каждой личности)
- индивидуальная неповторимость каждого ученика в сочетании с чувством коллективизма и товарищества;
- достаточно высокий уровень проявления творчества и самостоятельности учащихся в сферах, созвучных их способностям (музыка, живопись, точные науки, литературное

творчество, ремесла, прикладное искусство, сельскохозяйственный труд в сельских гимназиях, и т.д.);

- органичная связь с природой через трудовую деятельность ребенка и учителя.

Подводя итоги эксперимента «Школа Л.Н. Толстого», его руководитель В.Б. Ремизов пишет: «Эксперимент, хотя и считался федеральным, был зажат со всех сторон. На протяжении десятков лет мне приходилось доказывать важность деятельности НИЛ «Школа Л.Н.Толстого». Лаборатория никогда по-настоящему не финансировалась, приходилось жить за счет грантов. Спонсоров отпугивал внецерковный Толстой. Они не понимали, что речь идет о педагогике, никакого толстовства никогда в школах не было. Каждый ученик был свободен в выборе своих убеждений, и ему никто не навязывал чужих установок. Все толстовские школы общегосударственные. Далеко были не лучшими, но в ходе эксперимента постепенно приходили к звездному часу. При каждой школе есть детский сад. Произошла духовная революция в самих учителях. Они с радостью давали открытые уроки, педмастерские, участвовали в конференциях и симпозиумах и т.д. Они писали и пишут научные работы. НИЛ издала много пособий по проблемам эксперимента. Созданы учебники и учебные пособия по «Кругу чтения». Есть развернутые программы по предметам. Главная беда – в отпадении педагогической науки и вместе с ней управленческого аппарата от живой души ребенка и родителей. Программы школы порождают в детях чувство социальной неполноценности, умственной нерасторопности. Прибавьте к этому отсутствие физической культуры учителей и учеников».

Ещё одним учебным учреждением, которое имеет хорошие результаты в воспитании и обучении по методам Толстого, является школа № 4 в городе Тула, где созданы образовательные программы: «Основы духовно-нравственной культуры народов России», «Мировая художественная культура», программа по литературе «Час души», «Тропинка к своему Я», природа и труд «Я в мире, мир во мне», «Здоровье», «Семья» и другие.

Система воспитания в школе позволила достигнуть следующих результатов:

- все выпускники Центра образования успешны в социальной среде, быстро достигают поставленных целей;
- за последние 20 лет обучающиеся Центра образования в общении с окружающими не проявили ни одного случая унижения человеческого достоинства по физическим, национальным особенностям и религиозным взглядам (принцип общения – толерантность).

Идеи ненасилия, миролюбия Л.Н. Толстого оказали большое влияние на российских толстовцев, и прежде всего сторонников движения пацифистов. Это молодежное движение объединяет сторонников альтернативной гражданской службы (АГС). Современным

пацифистам помогают общественные и правозащитные организации: Центр миротворческих и правовых действий выпускает газету «Альтернативщик».

В современной России концепция Л.Н. Толстого о народном образовании является актуальной, но встречает трудности в реализации, так как в результате реформ образование становится ориентировано на обучение предметам, а не на воспитание, постоянно сокращается количество бюджетных мест в вузах, дополнительные творческие развивающие занятия становятся платными. Главной проблемой продвижения «Школы Л.Н. Толстого» в современную образовательную практику в России является переориентация образования с вариативности обучения к единообразию. Учебники все меньше сейчас напоминают «Книги для чтения», стали похожи на справочники. Учебный процесс нацелен на подготовку к экзамену в виде тестов.

Современные дети почти разучились писать творческие работы из-за того, что за последние 10–15 лет господствующая в системе образования система не ставила целью научить их мыслить, творчески развивать. Вопреки педагогике Л.Н. Толстого, ребенок в современной школе заучивает множество непонятных и ненужных ему определений, не соотнося их с явлениями реального мира, то есть возрождается схоластика, против которой выступал Л.Н. Толстой. В России обсуждалась концепция нравственного воспитания. Педагоги и ученые пришли к выводу, что нравственному воспитанию не уделяется должного внимания, воспитание компетентного в предметах ученика вышло на первый план, а развитие нравственных качеств не считается обязательным. Из-за приоритета компетенций в школе царит дух конкурентной борьбы между учениками, а лучшие проявления коллективизма уже изжиты в современной школе. К сожалению, за последние годы из-за отсутствия воспитательной работы в школе опасные проявления крайнего индивидуализма не были предметом внимания педагогов-воспитателей. Однако эти проявления очень опасны для общества и идут вразрез с Педагогикой свободы Л.Н. Толстого.

Воспитательно-просветительской работой с большим успехом в современной России занимаются музеи. Однако во многих музеях развивающие занятия с детьми и юношеством являются дорогостоящей образовательной услугой. Необходимы кардинальные меры, чтобы переломить развитие разрушительных процессов в современном образовании.

Литература:

1. Афанасьева Э.М., Каличкина Т.И. Толстовская коммуна «Жизнь и труд»: воспитание посредством литературы // Русский язык за рубежом: международный аспирантский вестник / Ин-т русского языка им. А.С. Пушкина. – Москва, 1915. – № ¾. – С. 21–23.
2. Брешковская К. Ю. Вопросы духовно-нравственного становления человека в педагогической деятельности Толстого и идеи модернизации современного образования // Лев Толстой и мировая культура... С. 139 – 145.

3. Векшан В.А. Л.Н. Толстой – народный учитель. – Москва, 1959.
 4. Инновационная педагогика Льва Толстого / Ин-т образовательной политики «Эврика». – Москва, 2004. – 159 с.
 5. История рус лит XIX века. 70-е – 90-е годы. – Москва: Изд-во МГУ, 2001.
 6. Кросби, Эрнест. Л.Н. Толстой как народный учитель: перевод с английского. Москва: Тип. И. Кушнерева, 1908. (Б-ка свободного образования и воспитания / Под ред. И. Горбунова-Посадова. Вып. 3).
 7. Кудрявая Н. В. Л.Н. Толстой о нравственности и нравственном воспитании // Л.Н. Толстой в движении эпох: философские и религиозно-нравственные аспекты наследия мыслителя и художника: материалы международного Толстовского форума, посвященного 100-летию со дня смерти Л.Н. Толстого (пос. Лев Толстой Липецкой обл.), Тула, Ясная Поляна Тульской обл. – Москва, 20–25 ноября 2010 г.): в 2 ч. Ч. II. – Москва, 2011. – С. 272–280.
 8. Кудрявая Н.В. Л.Н. Толстой – основоположник постнеклассической педагогики // Лев Толстой и мировая культура: материалы Второго международного Толстовского конгресса / редкол.: Т.Т. Бурлакова, В.Б. Ремизов, М.Д. Тихонычева, С.Д. Шелов. – Москва, 2006. – 238 с. С. 127 – 138.
 9. Кудрявая Н.В. Толстой – педагог: от народного учителя к учителю жизни / РАО; Московский психолого-социальный ун-т. – Москва, 2013.
 10. Лукацкий М.А. Религиозно-нравственные воззрения Л.Н. Толстого и современная педагогическая мысль // Толстой о нравственности и нравственном воспитании // Л.Н. Толстой в движении эпох: философские и религиозно-нравственные аспекты наследия мыслителя и художника: материалы международного Толстовского форума, посвященного 100-летию со дня смерти Л.Н. Толстого (пос. Лев Толстой Липецкой обл. – Тула, Ясная Поляна Тульской обл. – Москва, 20–25 ноября 2010 г.): в 2 ч. Ч. II. – Москва, 2011. – С. 294–298.
 11. Музей-усадьба «Ясная Поляна». Музей детям. «Муравейное братство». – Режим доступа: <http://yurmuseum.ru/ru/musey-detyam/detskoe-dvigenie-muraveynoe-bratstvo.html>
 12. Полосина А.П. Лев Толстой и Вовенарг: идея просвещения // Лев Толстой и мировая культура: материалы Второго международного Толстовского конгресса / Гос. музей Л.Н. Толстого; Ин-т языков и культур имени Льва Толстого. – Москва, 2006. – С. 158–163.
 13. Ремизов В.Б. Актуализация изучения литературы в современной школе // Книга в современном мире: год литературы и российское издательское дело». Воронеж: ВГУ, 2016. С. 96–117.
- Ремизов В.Б. Диалоги Толстого. – Тула, ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 1999. – С. 180–181.
14. Ремизов В.Б. Л. Толстой и проблема чтения. «Круг чтения» как метапредмет // Русская словесность. 2015. № 3.
 15. Ремизов В.Б., Бурлакова Т.Т., Юрков С.Е., Е.М. Брешковская, Г.И. Вихров, М.А. Козьмина «Школа Л.Н. Толстого» – модель непрерывного образования нового типа: образовательная программа (ВУЗ). Кн. 3. / Тульский гос. пед. ун-т им. Л.Н. Толстого; Ин-т повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской обл., Научно-исследовательская лаборатория «Школа Л.Н. Толстого»; Ин-т образовательной

политики «Эврика»; науч. руководитель и ред. В.Б. Ремизов, канд. филол. наук, зав. НИЛ «Школа Л.Н. Толстого». – Тула: ИПК и ППРО ТО, 2003. – 354 с. С. 12–20.

16. Романова Т. М. (Тула). Преломление идей экспериментальной техники Л.Н. Толстого в организации научно-исследовательской деятельности школьников // Лев Толстой и мировая культура: материалы Третьего международного Толстовского конгресса: к 180-летию со дня рождения Л.Н. Толстого, 12-14 сентября 2008 г., Москва / Гос. музей Л.Н. Толстого; Ин-т языков и культур им. Льва Толстого. Москва, 2010. С. 431–438.

17. «Школа Л.Н. Толстого». Режим доступа: <http://www.tolstoy-school.ru/teach/teach.htm>

(Выступление на конференции «Грундтвиг и Россия IV», Вартов, 2 апреля 2016 г.)

**Sjette del: Grundtvigs internationale
betydning**

**Часть 6: Международное значение
Грундтвига**

Grundtvig og hans internationale anvendelighed

Karsten Fledelius

I år [2014 – red.] er det 25 år siden jeg var medarrangør af Det andet Sovjetisk-Danske Historikerkollokvium. Det kom til at blive det sidste: to år senere var Sovjetunionen opløst. Et af de mest interessante bidrag til diskussionerne på dette kollokvium kom fra Dr. Vozgrin, Den Øverste Sovjets daværende rådgiver i spørgsmålet om Krimtatarerne. Da jeg i 1986 arrangerede det første kollokvium i København, havde vi inviteret Vozgrin. Fra sovjetisk side sagde man, at han ikke kunne deltage, fordi hans mor var syg. Det har vist sig at være en af de sædvanlige sovjetiske løgne.

Hvorfor var de sovjetiske myndigheder imod, at Vozgrin deltog i kollokviet? I debatten havde han forklaret, at årsagen til Ruslands tilbagestående og mangler var, at landet – til forskel fra de skandinaviske lande – ikke havde gennemgået en religiøs reformation. Denne opfattelse blev fuldstændigt ignoreret af den sovjetiske ordstyrer, som blot sagde: "En højst interessant bemærkning!", idet han lukkede diskussionen. Efter Sovjetunionens fald havde jeg under et besøg af Vozgrin i Danmark mulighed for at tale med ham. Hans mor havde naturligvis ikke været syg. Hans kolleger havde så meget imod hans synspunkter, at de valgte at overse dem. Men havde han ret?

I nogen grad, ja. Reformationen i det 16. århundrede nåede ikke helt til Rusland. Den russisk-ortodokse kirke blev så at sige "modreformeret" uden en forudgående reformation. Især gennem patriark Nikons reformer, som skabte en stor kløft mellem de gammeltroende og den officielle russisk ortodokse kirke. Nikons reformer ville sætte den russiske kirke tilbage på det byzantinske spor gennem at rense den for folkelige forestillinger og ceremonier. Desuden ville han frigøre kirken fra tsarens indflydelse. Dette forsøg mislykkedes. Peter den Stores far, tsar Alexej II Mikhailovitj, lod Nikon falde. De fleste af Nikons liturgiske reformer fik dog lov til at leve videre.

Peter den Store selv gennemførte dog selv en slags reformation ved at tage model efter tyske og skandinaviske fyrster, idet han gjorde sig selv til den nationale kirkes overhoved. År 1700 lod han patriarkens trone stå tom og erstattede denne institution med en regeringskontrolleret "hellig synode", som blev styret af en af tsarens ministre. Peter den Store tolererede den protestantisme, som hans importerede tyskere, hollændere og danskere tilsluttede sig, og han lod dem bygge deres egne kirker. Men han havde intet ønske om at ændre den russisk-ortodokse kirkes doktriner og ceremonier. Og til trods for, at de fleste af hans efterfølgere var blevet opdraget i den lutherske tro, lavede de heller ingen ændringer.

Katharina II var oplysningens datter og tilhænger af Lomonosov og Voltaire, modstander af overtro, en hersker med store ambitioner med hensyn til en progressiv uddannelsespolitik. Men hun fandt det politisk nødvendigt at berolige godsejeradelen ved ikke at kræve radikale reformer. Som så

mange andre russiske herskere blev hun i løbet af sin regeringstid mere og mere skeptisk overfor almindelige mennesker.

I Danmark blev protestantismen i 1536 indført som den officielle tro af kong Christian III og hans råd af verdslige adelsmænd – efter to års borgerkrig. Den danske kirke blev herefter ikke blot sat under formelt lederskab af kongen men også totalt omformet. Liturgien blev dramatisk ændret, og der blev lagt stor vægt på bibellæsning og salmesang. Samtidig blev en ny moral indført blandt de jordejende adelsmænd, som følte, at Gud forpligtede dem til at virke for god styring for hele folket. Dette blev støttet af kongerne, som imidlertid blev mere og mere skeptiske mod adelen og til sidst gik sammen med borgere og præster for at mindske adelens politiske indflydelse, som var blevet bragt i miskredit pga. manglende evne til at afværge de dansk-norske kongers nederlag i det 17. århundrede.

En ny adel af hovedsagelig tysk oprindelse blev importeret til Danmark i det 18. århundrede. Denne elite betragtede bønderne som statens vigtigste ressource. Det var den jordbesiddende højadel under en sindssyg absolut monark i alliance med en ung kronprins, som i 1788 afskaffede stavnsbåndet i Danmark (i Norge var det slet ikke blevet indført). Denne reform blev ledsaget af skolereformer, som kulminerede med en kongelig forordning, som i 1814 introducerede obligatorisk uddannelse for samtlige drenge og piger uanset klassetilhørsforhold – det skete for eksakt 200 år siden.

I det 19. århundrede regeredes Danmark fortsat af en elite, som til at begynde med hovedsagelig var tysktalende – ligesom i Rusland i det 18. århundrede. Da tysk nationalisme fra omkring 1830 stak hovedet frem i de sydlige dele af landet, navnlig i hertugdømmerne Slesvig og Holsten, så følte den dansktalende befolkning i Slesvig, de fleste bønder blandt en hovedsagelig tysktalende uddannet klasse (embedsmænd og godsejere), at de slet ikke havde nogen indflydelse på de politiske beslutninger og på deres egen regions fremtid, dette i en tid, hvor man havde gjort de første spæde forsøg på at indføre valgte regionale råd i hele det danske rige. Dette blev især bemærket af Christian Flor, professor i dansk sprog og litteratur ved Universitetet i Kiel, Holstens hovedstad.

Samtidig havde den danske præst, digter, oversætter og opdrager Nikolaj Frederik Severin Grundtvig udviklet sit romantiske syn på en nordisk 'danskhed' med rødder i Vikingernes hedenske verden, men omformet og videreudviklet af kristendommen. I Rusland ville man have kaldt ham 'narodnik' og 'slavofil'. Dette var yderst provokerende i datidens Danmark. Grundtvig fremmede et billede af et særligt udvalgt folkeslag, danskerne med deres skandinaviske sprog, fundamentalt forskelligt både fra tysk og latin både i lyd og sjæl, med dets egne myter og en egen evne til at give nyt liv til menneskehedens og kristendommens rødder. Ifølge Grundtvig var denne kraft mest uspoleret blandt bønderne. Opgaven var nu at styrke den basale danskhed gennem at udfordre den uddannede elite. Den kongelige forordning om en børneskole var OK, men de eksisterende skoler

var utilstrækkelige. Derfor var en ny slags skole nødvendig, en skoleform, som kunne stimulere tankens frihed, fremsyn og udtryksmåde.

Grundtvig var ikke revolutionær, men en dybsindig kritiker af magtstrukturer. For ham er fornuft godt, håb er bedre, men kærlighed er bedst. Og tillid til individet. Han formulerede sine tanker i *Skolen for Livet* (1883), som præsenterede tanken om at grundlægge en fri 'højskole' for unge mennesker i Sorø på Sjælland. Men tidens liberale ville have en mere praktisk skole, realskolen, som havde som formål at forberede eleverne på kvalificeret manuelt arbejde. Først da Flor i 1840'erne så muligheden for at realisere Grundtvigs skoletanker på slesvigske jord, fik hans idéer et gennembrud ved hjælp af den nye konge, Christian VIII.

Grundtvig elskede Frederik VI, den gamle konge, selv om denne engang havde støttet det teologiske hierarkis kritik af ham. Det var faktisk sådan, at Grundtvig i en årrække var under censur og derfor ikke måtte holde prædikener. Men kongen havde hjulpet ham og havde givet ham mulighed for at få et præsteembede på Vartov, en tidligere hospitalskirke i København. Christian VIII, den nye danske konge, var den mest veluddannede og intelligente danske konge i det 19. århundrede, men samtidig dybt skeptisk mod den liberale opposition, som var Grundtvigs gamle modstandere. Grundtvig delte kongens skepsis; han ville have samarbejde "mellem et frit folk og en fri monark". Uafhængige og samtidigt indbyrdes afhængige. Omtrent som Grundtvig betragtede relationen mellem Gud og Mennesket. Det skulle dog være det individuelle menneske, som tog stilling til sit eget behov af læring. Således kunne Grundtvigs højskole have faste klasser, men uden tvang og uden eksaminer. Enhver skulle deltage efter eget ønske. Og naturligvis uden forskel mellem mand og kvinde.

Bag disse tanker lå kirkefædrenes syn på skabelsen og inkarnationen. Grundtvigs foretrukne teologer var kirkefædre som Irinæus af Lyon og Johannes fra Damaskus, som virkede i det 2. henholdsvis 8. århundrede. Begge var græske teologer, som kæmpede for den rette tro – dog under meget forskellige vilkår. Irinæus var født i Lilleasien, flyttede til Gallien, og da han var en målbevidst kritiker af gnosticismen, blev han valgt til biskop i Lyon. Johannes var embedsmand ved Umayyadekalifatets hof i Damaskus, og han kæmpede fra denne position imod billedstormerne i Byzans. Grundtvig oversatte en række byzantinske salmer, bl.a. af Johannes fra Damaskus; mange af disse er mundtlige ikoner, som hovedsagelig handler om kristendommens grundlæggende mysterier og kirkeårets store højtider, og de er blandt de mest populære og oftest brugte salmer i den moderne danske folkekirke.

Inspirationen fra Grundtvigs kirkelige poesi er en vigtig del af hans arbejde, som klart kan overføres til andre sprog og kirker: Lida Sjkorkinas oversættelser til russisk af nogle af de vigtigste Grundtvig-salmer er et godt eksempel herpå. Der findes også andre, som har oversat Grundtvig til engelsk og svensk. Det er hævet over enhver tvivl, at Grundtvigs salmer, som synges hver eneste søndag i hele Danmark, har bidraget til at 80 % af den danske befolkning forsat er betalende medlemmer af den

danske folkekirke. Den danske lutherske kirkes indre demokrati har meget at takke Grundtvig for. I hver eneste demokratisk valgt menighedsråd. Dette ligger helt i tråd med N.F.S. Grundtvigs politiske idéer.

Den folkelige inddragelse måtte, ifølge Grundtvig, starte lokalt og tage udgangspunkt nederst i hierarkiet. Denne tanke bliver mere og mere udtalt i løbet af hans liv. Og folk skal have mulighed for selv at bestemme over deres uddannelse – i frihed. Historiens og mytens nationale skatte (Grundtvig skelnede ikke altid strengt mellem disse kilder) skulle stilles til rådighed for den enkelte gennem mundtlige eller skriftlige fortællinger. Den mundtlige tradition, ”det levende ord”, spillede en stor rolle for Grundtvig – skolastikken lå ham fjernt. Han lod sig inspirere ikke blot af oldtidens kirkefædre, men også af barderne fra oldnordisk og oldengelsk (angelsaksisk) tradition. At lytte og at spørge er en uadskillelig del af hans didaktiske idéer. Fra 1860’erne bredte hans tanker sig om en fri folkelig ungdoms- og voksenuddannelse til lande som Sverige og Finland. I Finland inspirerede han den voksende følelse af ”finskhed”, som hang sammen med storfyrstendømmet Finlands finsktalende majoritets frigørelse fra det dominerende svenske sprog.

For Grundtvig var ”*Modersmaalet*”, det nationale tungemål, yderst betydningsfuldt – uanset folkeslag. Julenat 1837 skrev Grundtvig *Moders navn er en himmelsk lyd* i glæde over, at den personlige censur, han havde været underlagt, nu endelig var blevet fjernet. En anden version af denne sang er formuleret i indledningen til *Skolen for Livet* fra 1838, som er Grundtvigs grundlæggende uddannelsesmanifest. Selv grundlagde Grundtvig ingen folkehøjskole. Men Christian Flor, Kristen Kold og andre brugte hans ideer i fuld anerkendelse af deres ophavsmand.

Folkehøjskolens idé er en fri og frivillig, livslang uddannelse, uanset hvor i livet du befinder dig - som studerende, i beskæftigelse eller som pensionist. Mange danskere deltager i højskolekurser adskillige uger hvert år, også som en slags netværksdannelse. Frigørelsen af den danske bonde- og arbejderbefolkning i det 19. og 20. århundrede var ikke blot åndelig, men også økonomisk, social og politisk. På en konference i Sverige om forskellen mellem danskere og svenskere viste det sig, at Grundtvig formodentligt var det mest relevante svar. Den opfattelse rummer megen sandhed.

Kan Grundtvigs ideer praktiseres universelt? Som jeg ser det, absolut. Men måske må man i nogen grad frigøre dem fra deres danske fortolkninger. Danskere har en tilbøjelighed til at vide helt præcis, hvordan Grundtvig skal fortolkes – selvom de ikke altid er indbyrdes enige om fortolkningen.

Danskernes Grundtvigoplevelse kan måske i høj grad blive beriget gennem studier i, hvordan man i udlandet har modtaget og arbejdet videre med hans tanker. Grundtvig var så heldig, at han levede i et land, hvor indre ændringer foregik på en fredelig måde, og retsstatens regler fungerede også i tider med nationale ulykker. Grundtvig var en af dem, som lærte sine landsmænd at vende ulykke til fremskridt gennem åben og frivillig social vekselvirkning. Han respekterede staten som en nødvendig ramme for socialt og åndeligt liv, men han placerede ansvaret for trivsel og fremskridt

hos det enkelte individ i tillidsfuldt samarbejde med andre individer – og i Grundtvigs optik også ved Guds hjælp. I virkeligheden er han civilsamfundets store profet. Netop heri har han universel betydning.

”Menneske først, kristen så”, siger Grundtvig, og derefter er du medlem af et samfund af dit eget velovervejede valg. Selv din nationalfølelse afgøres af din egen fri vilje, ikke af geografi, sprog, race eller religion. Valget er dit – og ansvaret!

(Foredrag på konferencen om ”Grundtvig og Rusland III, Moskva den 25. september, 2014)

Грундтвиг и его применимость в международном контексте

Карстен Фледелиус

25 лет назад я был одним из организаторов второго советско-датского симпозиума историков. Он стал последним, два года спустя Советский Союз распался. Одним из наиболее интересных вкладов в обсуждение на данном симпозиуме было сделано доктором Возгрином, в то время советником Верховного Совета по вопросу крымских татар. Когда я в 1986 году организовал первый симпозиум в Копенгагене, мы пригласили Возгина. Советская сторона сказала, что он не сможет принять участие по причине болезни его матери. Это было обычной советской ложью.

Почему советские власти были против участия Возгина в симпозиуме? В ходе обсуждения он пояснил, что причиной отсталости и недостатков России было то, что страна, в отличие от скандинавских стран, не прошла стадию реформации. Эта точка зрения была полностью проигнорирована советским модератором, который просто сказал: «Очень интересное замечание», после чего модератор немедленно прекратил дискуссию. После распада Советского Союза во время визита Возгина в Данию я имел возможность поговорить с ним. Его мать, конечно, не была больна. Его коллеги были настолько против его взглядов, что они решили проигнорировать их. Но был ли он прав?

В какой-то степени, да. Реформация 16-ого века не добралась до России. Русская Православная Церковь прошла, так сказать, «контрреформацию» без предшествующего этапа реформации. Это были реформы патриарха Никона, которые привели к расколу между приверженцами старой веры и официальной Русской Православной Церковью. Реформы Никона имели целью возврат русской церкви к византийским канонам, чтобы очистить ее от народных представлений и обрядов. Кроме того, он хотел освободит церковь от влияния царя. Но это ему не удалось. Отец Петра Великого, царь Алексей Михайлович, низложил Никона с патриаршего престола. Большинство литургических реформ Никона, однако, остались в действии.

Петр Великий, со своей стороны, провел своего рода реформацию, взяв пример с немецких князей и скандинавских королей, он сделал себя главой национальной церкви. В 1700-ом году он оставил патриарший престол пустым и заменил этот институт контролируемым правительством Священным Синодом, который находился под контролем царского министра. Петр был толерантным к протестантской вере, к которой принадлежали им импортированные в Россию немцы, голландцы и датчане, он позволил им строить свои церкви. Но у него не было никакого желания изменить доктрины и обряды Русской Православной Церкви. И несмотря на то, что большинство его преемников были воспитаны в лютеранской вере, они также не сделали никаких изменений.

Екатерина II была дочерью просвещения и последовательницей Ломоносова и Вольтера, противником суеверия, Правителем с большими амбициями проведения политики прогрессивного образования. Но для нее было политически необходимо успокоить помещиков, и поэтому она не требовала радикальных реформ. Как и многие другие российские правители она во время своего правления стала более скептически относиться к обычным людям.

В 1536 году, после двух лет гражданской войны, король Кристиан III и его совет светских дворян ввели протестантизм в качестве официальной религии в Дании. Датскую церковь не только поставили под формальное руководство короля, но ее и полностью преобразовали. Литургия резко изменилась, стали делать упор на чтение Библии и пение псалмов. В то же время возникла новая мораль среди землевладельческой аристократии, в соответствии с которой аристократия начала считать, что Бог от них требует, чтобы они работали во благо всего народа. Короли это поддерживали, но, однако, они все более и более скептически стали относиться к дворянству, и в конечном итоге, вступили в союз с бюргерами и священством, чтобы уменьшить политическое влияние дворянства, которое было дискредитировано в связи с тем, что оно не сумело предотвратить поражение датско-норвежских королей в 17-ом веке.

Новая аристократия, в основном немецкого происхождения, была завезена в Данию в 18-ом веке. Эта элита считала, что крестьяне являются важнейшим ресурсом государства. И в 1788-ом году во время правления безумного абсолютного монарха именно эта землевладельческая аристократия в союзе с молодым наследным принцем упразднила крепостное право в Дании (в Норвегия оно никогда не была введено). Эта реформа сопровождалась школьными реформами, кульминацией которой был королевский указ 1814 года, который ввел обязательное образование для всех мальчиков и девочек независимо от классовой принадлежности. Это произошло ровно 200 лет назад.

В 19-ом веке в Дании правила элита, которая изначально в основном была немецкоязычной - как и в России в 18-ом веке. Когда немецкий национализм с 1830 года начал проявляться в южных районах страны, особенно в герцогствах Шлезвиг и Гольштейн, датскоязычное население в Шлезвиге, в большинстве крестьяне, среди в основном немецкоязычного образованного класса (должностные лица и землевладельцы), стало чувствовать, что оно не имеет никакого влияния на политические решения и будущее собственного региона, и это в то время, когда делались первые робкие попытки ввести избираемые региональные советы по всему Датскому королевству. Это было особенно отмечено Кристианом Флором, профессором датского языка и литературы при университете в Киле, столице Гольштейна.

В то же время датский священник, поэт, переводчик и педагог Николай Фредерик Северин Грундтвиг разработал свое романтическое видение скандинавской «датскости» с корнями,

уходящими в языческий мир викингов, но преобразованное и развитое на христианской основе. В России его назвали бы «народником» и «славянофилом». Это было крайне провокационным в тогдашней Дании. Грундтвиг продвигал образ особо избранного народа, датчан с их скандинавским языком, который принципиально отличается от немецкого и латыни как своими звуками, так и своей душой, со своими мифами и с собственной способностью дать новую жизнь корням человечества и христианства. Грундтвиг считал, что эта сила проявлялась в наиболее чистом виде среди крестьян. Для него задача состояла в том, чтобы укрепить эту основную датскость бросив вызов образованной элите. Королевский указ 1814 г, об образовании был хорошим, но существующие школы его не удовлетворяли. Поэтому новый вид школы был необходим, надо было провести школьную реформу, стимулирующую свободу мышления, умение смотреть вдаль и умение выражать свои мысли.

Грундтвиг не был революционером, а глубоким критиком властных структур. Для него разум - хорош, надежда - лучше, а любовь - лучше всего. А также доверие к человеку. Он выразил свои мысли в «Школе для жизни» (1838 г.), где он сформулировал идею о создании свободной «высшей школы» для молодых людей в Сорё на острове Зеландия. Но тогдашние либералы желали иметь более практически ориентированную школу, «реальную» школу, целью которой была подготовка учеников для квалифицированного ручного труда. Только тогда, когда К. Флор в 1840-ые годы увидел возможность реализовать образовательные идеи Грундтвига в Шлезвиге, его идеи были с успехом претворены в жизнь при поддержке нового короля Кристиана VIII.

Грундтвиг любил Фредерика VI, старого короля, несмотря на то, что он когда-то поддерживал теологическую верхушку в ее критике его. Грундтвиг в течение многих лет был под цензурой и поэтому не мог читать проповеди. Но король помог ему и дал ему возможность стать пастором в Вартове, бывшей больничной церкви в Копенгагене. Кристиан VIII, новый датский король, был самым образованным и умным датским королем в 19-ом веке, но в то же время он очень скептически относился к либеральной оппозиции, бывшей старым противником Грундтвига. Грундтвиг разделял скептицизм короля, он желал иметь сотрудничество «между свободными людьми и свободным монархом», независимые и одновременно зависимые друг от друга. Примерно также, как Грундтвиг рассматривал отношение между Богом и человеком. Однако каждый человек сам должен был определять свою потребность в обучении. Таким образом, высшая школа Грундтвига могла иметь регулярные занятия, но без принуждения и без экзаменов. Каждый присутствовал по собственному желанию. И, конечно, без различия между мужчиной и женщиной.

В основе этих его идей лежали взгляды Отцов Церкви о сотворении и воплощении. Любимыми богословами Грундтвига были Отцы Церкви Ириней Лионский и Иоанн Дамаскин, жившие, соответственно, во втором и восьмом веках. Оба были греческими богословами, боровшимися за истинную веру, но в очень разных условиях. Ириней родился в Малой Азии,

переехал в Галлию, и так как он в то время был решительным критиком гностицизма, он был избран епископом Лиона. Иоанн служил при дворе Омейядов в Дамаске, и со своей позиции боролся против иконоборчества в Византии. Грундтвиг перевел ряд византийских гимнов, в том числе написанные Иоанном Дамаскиным. Многие из них, так сказать, являются устными иконами, тема которых в большинстве случаев основные таинства христианства и великие праздники церковного года, и они являются одними из самых популярных и наиболее часто используемых псалмов в современной датской народной церкви.

Важной частью творчества Грундтвиг являются его псалмы, которые явно могут быть переведены на другие языки, использованы в других церквях — и приносить вдохновение. Переводы Лидии Шкоркиной на русский язык некоторых из важнейших псалмов Грундтвиг — хороший пример этому. Есть и другие переводчики, которые перевели Грундтвиг на английский и шведский языки. Тот факт, что псалмы Грундтвиг, которые поются каждое воскресенье по всей Дании, безусловно является причиной того, что 80% населения Дании до сих пор платит церковный налог и, таким образом, являются членами датской национальной церкви. Внутренняя демократия датской лютеранской церкви в большой степени является заслугой Грундтвиг. В каждой общине священника утверждает избранный демократическим путем приходский совет. Это полностью согласуется с политическими идеями Грундтвиг.

Вовлечение людей, по словам Грундтвиг, начинается на местном уровне и должно исходить из нижней части иерархической лестницы. Эта идея становится все более и более заметной в течение его жизни. Люди также должны иметь свободу самим выбрать свое образование. Сокровище истории и народных мифов (Грундтвиг не всегда делал строгое различие между этими источниками) должно быть доступно для каждого в устной или письменной форме. Устная традиция, «живое слово», играла важную роль для Грундтвиг: он был далек от схоластики. Его вдохновляли не только древние Отцы Церкви, но также и барды древнескандинавской и древнеанглийской (англо-саксонский) традиции. Слушать и спрашивать является неотъемлемой частью его дидактических идей. С 1860-х годов его идеи о свободном народном образовании для молодежи и взрослых распространились в Швецию и Финляндию. В Финляндии он вдохновил растущее чувство «финскости», которое было связано с освобождением финноязычного большинства в Великом княжестве Финляндском от доминирующего шведского языка.

Для Грундтвиг «родной язык», национальный язык, являлся чрезвычайно важным, независимо от того, о каком народе шла речь. В Рождественскую ночь 1837-ого года Грундтвиг написал стихотворение «*Имя матери - райский звук*», как гимн родному языку, в восторге от того, что личная цензура, которой он был подвергнут, наконец-то была отменена. Другой вариант этого стихотворения помещен в предисловии к «*Школе для жизни*» от 1838 г., книге, которая является основным манифестом Грундтвиг, касающегося вопросов образования.

Грундтвиг сам не основал ни одной высшей народной школы. Но Кристиан Флор, Кристен Колд и другие использовали его идеи с полным признанием их автора.

Идеей высшей народной школы является свободное и добровольное обучение на протяжении всей жизни, независимо от того, на какой стадии жизни находится человек, учащийся ли он, работающий или пенсионер. Многие датчане ежегодно несколько недель в году принимают участие в курсах, которые проводятся высшими народными школами, где участие - это тоже своего рода возможность установления социальных связей. Освобождение датского крестьянина и рабочего в 19-ом и 20-ом веках было не только духовным, но также и экономическим, социальным и политическим. На конференции в Швеция о различии между датчанами и шведами выяснилось, что Грундтвиг, вероятнее всего, является причиной этого различия. Это представление содержит много правды.

Возможно ли практиковать идеи Грундтвига повсеместно? Я считаю, что безусловно да. Но наверное есть необходимость в какой-то степени освободить их от датских интерпретаций. Датчане, как правило, точно знают как следует интерпретировать Грундтвига, хотя они не всегда между собой согласны в интерпретации.

Датское понимание Грундтвига может значительно обогатиться за счет исследований того, как люди за рубежом приняли его мысли и работали с ними дальше. Грундтвиг повезло, что он жил в стране, где внутренние изменения произошли мирным путем, и где законность правового государства также соблюдалась и во время национальных катастроф. Грундтвиг был одним из тех, кто научил своих сограждан превращать несчастье в прогресс посредством открытого и добровольного социального взаимодействия. Он уважал государство как необходимую основу для социальной и духовной жизни, но он возложил ответственность за благополучие и прогресс на отдельного человека в доверительном сотрудничестве с другими людьми, и, как Грундтвиг видел это, также и с помощью Бога. В действительности Грундтвиг является великим пророком гражданского общества. И именно в этом он имеет универсальное значение.

«В первую очередь - человек, христианин - во вторую», говорит Грундтвиг, и ты становишься членом общества по собственному осознанному выбору. Даже национальное чувство человека определяется по собственной воле, а не географией, языком, расой или религией. Выбор за вами - и ответственность тоже!

(Доклад на конференции «Грундтвиг и Россия III», Москва 25-ого сентября 2014 года)

Grundtvigs internationale virkningshistorie

Michael Schelde

Grundtvig levede det meste af sit liv inden for voldene i København. Nogle få gange rejste han til udlandet, ikke for at udbrede sine tanker, men for at studere. Det gælder således i forhold til hans fire rejser til England. Med god ret kan man derfor spørge: Hvordan kan en sådan hjemmefødning få en international virkningshistorie? For det er uomtvistelig, at en række af Grundtvigs tanker har bredt sig ud i verden – fra Japan over Indien og Europa til Syd- og Nordamerika.

For at svare på det spørgsmål må vi først overveje, hvad virkningshistorie er for en størrelse, og ad hvilke veje virkningen løber. Der kan anlægges to synsvinkler på virkningshistorie. En snæver og en bredere.

Med **den snævrere forståelse** tænkes på, at Grundtvigs tanker og ideer mere eller mindre direkte er blevet overført til andre mennesker, grupper eller institutioner. Der er med andre ord en mere direkte sammenhæng mellem Grundtvigs udsagn og den måde tankerne og ideerne er blevet modtaget og omsat. En sådan tilgang er mere afsender orienteret – det er Grundtvigs tanker og synspunkter –, der er centrale og det på trods af de tidsmæssige forskelle, der ofte er mellem Grundtvig og de grupper og institutioner, der lader sig inspirere af Grundtvigs tanker.

Med **den bredere forståelse** af virkningshistorien forstås den mangfoldighed og meget brede virkning, som Grundtvigs tanker har haft uafhængigt af den kontekst hans tekster er skrevet ind i. Den brede forståelse af virkningshistorien er en mere modtagerorienteret tilgang, hvor vi er optaget af, hvordan Grundtvigs tanker løftes ind i en ny kontekst, får ny udsigelseskraft og hvor Grundtvig så i højere grad blot agerer som bagtæppe uden at han direkte kan knyttes til den aktuelle kontekst.

Lad mig give et par eksempler på det sidste:

I 1820 skrev Grundtvig en afskedssang til Pram, der skulle til Vestindien. Sangen fik titlen *Langt højere bjerge* på engelsk *Far higher mountains elsewhere on the earth*. Sangen fortæller om den dobbelthed – at alt er småt i Danmark, men alligevel stort. Sangen slutter med følgende strofe:

*Langt mere af malmen så hvid og så rød
fik andre i bjerg og i bytte;
hos dansken dog findes det daglige brød
ej mindre i fattigmands hytte;*

*og da har i rigdom vi drevet det vidt,
når få har for meget og færre for lidt.*

Med denne lejlighedssang - ganske som når vi skriver en sang til datterens bryllup eller sønnens konfirmation - blev Pram sendt til Vestindien. Pram er for længst glemt. Han døde efter 12 måneder i Vestindien af en infektion. Men sangen, ja den lever i bedste velgående. Den er blevet løftet ud af sin oprindelige kontekst og har fået mangfoldige betydninger i forskellige sammenhænge - ikke mindst på grund af de to sidste linjer i sidste vers.

*Og da har i rigdom vi drevet det vidt,
når få har for meget og færre for lidt.*

Disse to linjer udtrykker essensen af, hvilken økonomisk fordeling vi ønsker i Danmark. Hvor ved vi det fra? Det ved vi fordi disse to linjer citeres vidt og bredt fra højre til venstre i det politiske landskab. Få har for meget og færre for lidt. Ordene rammer en nerve i den danske selvforståelse. Det er et eksempel på den brede forståelse af virkningshistorien, hvor Grundtvigs ord og sætninger får deres eget liv uden for den kontekst Grundtvig havde tænkt dem ind i.

Tilsvarende har en række Grundtvig citater fået deres eget liv i andre sammenhænge. Lad mig nævne

*Frihed for Loke såvel som for Thor (1832).
Menneske først og Christen saa,
Det er livets sande Orden (1837).
Til et Folk de alle hører,
Som sig regne selv dertil (1848.)*

Inden for det pædagogiske felt, hvor Grundtvig særlig har haft international gennemslagskraft møder vi en række citater, der er løbet egne veje rundt i verden.

*Og han har aldrig levet,
som klog på det er blevet,
han først ej havde kær. (1834)
Hvad Solskin er for det sorte Muld,
er sand Oplysning for Muldets Frænde,
Langt mere værdt end det røde Guld,
Det er sin Gud og sig selv at kende; (1856)*

Det levende ord.

Der er pædagoger, undervisere og forskere, der er blevet optændt af disse ord ofte i samspil med et ophold eller besøg på en dansk højskole eller en dansk inspireret højskole i udlandet. I det følgende ser jeg på, hvordan Grundtvig kom ud i verden – ad hvilke veje og med hvilke midler.

Hvordan kom Grundtvig ud i verden og hvor fik hans ideer fat? Hvad skal vi se efter?

Grundtvigs internationale spor er mangfoldige. Derfor kan man med god ret spørge om, hvad vi skal lede efter? Det kunne være:

Grundtvigske menigheder og kirker
Folkehøjskoler
Andre uddannelsesinstitutioner
Andelsbevægelser eller kooperativer
Grundtvig-oversættelser i sang- og tekstbøger
Anden indflydelse fx via folkelige bevægelser

Hvordan kom Grundtvig ud i verden? Ad to veje

1. Export: Grundtvig kom ud i verden via 1800-tallets immigration

Når immigranterne havde slået rod i det fremmede, så meldte ønsket sig om at få tilknyttet en dansk-præget skole og tilsvarende dansk-præget kirke og præst. Det er der mange eksempler på:

I USA er det staterne Missouri, Illinois, Michigan og Wisconsin, der tager imod danske indvandrede i 1840'erne, og en af de første, der løfter Grundtvig med til USA, er lærer Rasmus Møller Sørensen, der udvander i 1852. Han rejser flere gange mellem USA og Danmark og får herigennem fastholdt og udbygget samspillet mellem Danmark og USA. Egen skole og egen kirke var her vigtig for immigranterne. I 1870'erne begynder danske indvandrede at få egne kirker og præster samt højskoler i USA. Den første højskole etableres i 1878 i Elk Horn og flere kommer til bl.a. i West Denmark 1884 – senere præsteuddannelse fra 1887. Det næste skridt for grundtvigianerne i USA er netop oprettelsen af egen præsteuddannelse. Det sker i et samspil med lokale initiativtagere koblet med danske præster i USA. Grand View College i Iowa (i dag Grand View University) åbnes 1896. Rødderne til Danmark er stadig stærke, men langsomt integreres de danske immigranter og op gennem 1900-tallet assimileres de og bliver formet i den store amerikanske smeltedigel. De taler nu amerikansk og lever med tiden et liv som andre amerikanere.

2. Import: Ikke-danske lærere og undervisere har læst om Grundtvig eller har mødt Grundtvigs tanker på højskoler m.v. og indarbejdet dem i egen kontekst.

To eksempler:

A. Highlander Folk School i Tennessee – kendt via Rosa Park, Martin Luther King og Pete Seeger

Skolen blev startet af Myles Horton, der kom fra et stærkt raceadskilt miljø i Tennessee. Horton var aktivist og havde fokus på de fattige og svage i området – såvel hvide som sorte. Han blev en del af undervisningsverdenen via mødet med Metodist kirken og KFUM. Han afsluttede sin universitetsuddannelse i 1928. Efterfølgende arrangerede han undervisning ligesom han pædagogisk blev inspireret af John Deweys tanker. I 1929 blev han optaget på Union Theological Seminary, New York. Via kontakter til undervisere på Columbia University fik Myles Horton kontakt til den danske Folkehøjskoletradition. Den udbygges med kontakt til danske immigranter og han rejser i 1931 til Danmark og besøger den internationale højskole i Helsingør, arbejderhøjskolen i Esbjerg samt Borups højskole. I første omgang blev han skuffet, men blev siden optaget af "det levende ord" og ser Grundtvig som en rebel; en forkæmper for og inspirator for de fattige og ordløse. Myles Horton spejler den store amerikanske depression i 30'erne med Grundtvigs erfaringer med statsbankerotten i 1813. Ud fra dette åbnede tankerne om Skolen for Livet sig i modsætning til den akademiske skole sig. Myles Horton tog blandt andet følgende tanker med sig hjem til Tennessee og formede det i den amerikanske kontekst:

- at elever og lærere boede sammen (både sorte og hvide)
- at eleverne kunne lære af andre elever
- fællessang
- ingen statslig indblanding
- ikke-kompetencegivende undervisning
- eksamensfrihed
- sociale relationer i uformelle grupper (på tværs af racer)
- klarhed over, hvad man er for, og hvad man er imod

Myles Horton lod sig inspirere af Grundtvig og den danske tradition, men han flyttede den ind i en anden kontekst præget af modsætningerne mellem de sorte og hvide i USA. Herigennem transformeredes den energi, der lå i Grundtvigs tekster. 1930'ernes danske højskoletradition føjedes ind i en ny kontekst, hvor den fik sit eget liv. Tanker om frihed, ligeværd, samtale og dialog på tværs af klasse- og raceskel blev den lokale Grundtvig i Tennessee.

B. The Folk High School at "House of Europe in St. Petersburg".

Grundtvig har haft ringe indflydelse i Rusland. Det er først blevet en realitet i de seneste år. Et par eksempler er fra St. Petersburg.

The Folk High School at "House of Europe" in St. Petersburg er oprettet 1997.

1998: Åbning af den første russiske folkehøjskole samt samarbejde med Västra Nylands Folkhögskola, Finland. Skolens undervisning består af forskellige aktiviteter for ældre mennesker, studiegrupper fra 40 år og opefter, pensionister, invalide, husmødre m.fl. Undervisningen har et bredt fokus på det sociale miljø; psykologi, økonomi, kunsthistorie, klubaktiviteter samt ekskursioner, kunst og kulturoplevelser.

C: Skt. Petersburg fra forstaden Kirovskij (Kristeligt Dagblad den 24.01.2000)

"Ved hjælp af enkle midler har Andrej Dombrovskij startet en daghøjskole for arbejdsløse kvinder i alderen 40-50 år i forstaden Kirovskij i St. Petersburg. Fire rum danner rammen om den lille højskole. Et klasselokale, to værkstedsrum og et mikroskopisk kontor. Herfra prøver Andrej med inspiration i den danske højskoletradition at øge kvindernes selvtillid ved at give dem en større viden om dem selv og samfundet. /.../ Daghøjskolen startede i 1996 med syv elever. I dag har skolen 10 - 15 elever hvert halve år. Programmet består dels af teoretisk undervisning om samfundsforhold, politik, demokrati, filosofi og dels kreativt værksted, hvor der arbejdes med ler, papmache eller hvad for nogle materialer, der lige er ved hånden. Undervisningen er meget inspireret af danske ideer om demokrati og folkeoplysning. Andrej benytter blandt andet Hal Kochs bog: »Demokrati hvad er det?«, som er oversat til russisk. En bog om Grundtvig er også at finde på daghøjskolens bogreol, men bogen, som er udgivet af Århus Universitets forlag, er på engelsk, så Andrej bruger den ikke i sin undervisning. Den er lidt for svær. Mine elevers engelsk er ikke så godt. Der er desværre ikke oversat noget af eller om Grundtvig til russisk. Jeg håber, det kommer på et tidspunkt. Rusland kan lære meget af hans ideer om folkeoplysning", siger han.

Afslutning

Grundtvig er stadig i dag en stor inspirationskilde for mange forskellige personer og professioner rundt i verden. Det skyldes ikke en "en til en overførelse" af hans tanker og tekster, men langt snarere en til stadighed fornyende læsning og fortolkning af hans tekster.

Grundtvig var oprindeligt "rejsekammerat" med de danske immigranter, der slog sig ned i Øst og Vest. Sangen og gudstjenesten med dens salmer gav dem identitet i det fremmede. Men over tid tog de farve efter den kultur de blev indlejret i, og Grundtvig og det danske og grundtvigske løb nye

veje.

Vejen videre frem med Grundtvig internationalt er ovennævnte importstrategi, hvor læsere fra andre sammenhænge og kulturer tager Grundtvigs tanker til sig. Ganske som præsident Barack Obama gjorde det ved mødet med de nordiske statsministre i maj 2016:

”And many of our Nordic friends are familiar with the great Danish pastor and philosopher Grundtvig. And among other causes, he championed the idea of the folk school — education that was not just made available to the elite but for the many; training that prepared a person for active citizenship that improves society. Over time, the folk school movement spread, including here to the United States. And one of those schools was in the state of Tennessee — it was called the Highlander Folk School. At Highlander, especially during the 1950’s, a new generation of Americans came together to share their ideas and strategies for advancing civil rights, for advancing equality, and for advancing justice. We know the names of some of those who were trained or participated in the Highlander School. Ralph Abernathy. John Lewis. Dr. Martin Luther King, Jr. They were all shaped, in part, by Highlander and the teachings of a great Nordic philosopher — and they ended up having a ripple effect on the Civil Rights Movement, and ultimately on making America a better place. We would not have been here had it not been for that stone that was thrown in a lake and created ripples of hope that ultimately spread across an ocean to the United States of America”.

Barack Obama 13. Maj 2016

(Foredrag på konferencen om “Grundtvig og Rusland IV”, Vartov, den 2. april, 2016)

История международного влияния Грундтвига

Микаэль Шелде

Грундтвиг прожил большую часть своей жизни не покидая Копенгаген. Он был за рубежом только несколько раз, и не для того, чтобы распространять свои мысли, а чтобы учиться. И это касается его четырех поездок в Англию. И можно задать себе естественный вопрос: как такой домосед мог так сильно повлиять на мир? Потому что идеи Грундтвига распространились по всему миру — от Японии до Индии, от Европы до Южной и Северной Америки.

Но сначала надо выяснить, что такое история влияния, и как это влияние распространяется. Историю влияния можно рассмотреть с двух точек зрения: с узкой и с широкой.

Под узкой понимается то, что идеи Грундтвига напрямую вдохновляют отдельного человека, группы людей и институты в обществе. То есть существует прямая связь между словами Грундтвига и тем, как его мысли и идеи воспринимаются и воплощаются. В данной ситуации мы смотрим с точки зрения отправителя: мысли и идеи Грундтвига являются основой, и это несмотря на том временном разрыве, который часто существует между Грундтвигом и теми, которые вдохновляются его идеями.

Под широкой точки зрения понимается то разнообразное и широкое влияние, которое мысли Грундтвига имели, несмотря на то, в каком контексте они встраивались. Здесь мы смотрим с точки зрения получателя, где нас интересует, как мысли Грундтвига входят в новый контекст, как они получают новый смысл. То есть мысли Грундтвига является сценой, на которой разыгрывается новый контекст.

Приведем пару примеров последнего:

В 1820-ом г. Грундтвиг написал прощальную песню Праму, которой отправлялся в датские колонии в Карибском море. Песня получила название «Высокие горы есть в странах других». Песня рассказывает о двойности Дании: все является маленьким в Дании, но одновременно и большим. Песня заканчивается так:

*Металл благородный есть в странах других,
Намного те страны богаче,
Но нам и не надо вещей дорогих,
Коль нет их у нас, не заплачем.*

*Коль мало богатых, а горстка бедна,
Тогда лишь и будет богатой страна.*

С такой песнью, написанной на случай, как мы обычно пишем на случай свадьбы дочери или на случай конфирмации сына, отправили Прама в датские колонии. Прам давно всеми забыт. Он умер после года проживания в датских колониях. Но песня живет прекрасно и по сей день, но в других контекстах, и это именно из-за двух последних строк:

*Коль мало богатых, а горстка бедна,
Тогда лишь и будет богатой страна.*

Эти две строки рассказывают, какое распределение богатства мы хотим в Дании. Откуда нам это известно? Потому что эти две строки цитируются все время от правых до левых. Коль мало богатых, а горстка бедна. Эти слова играют на нашем самопонимании. Это является примером истории влияния в широком понимании, где слова Грундтвига используются в другом контексте, чем изначально задумано Грундтвигом.

И другие цитаты Грундтвига используются сегодня в других контекстах.

Свобода и для Локе и для Тора (1932)

Стать человеком, а потом

Для души выбрать веру.

Таков природы есть закон,

Другого закона нету (1837)

Все, которые считают себя частью народа, являются народом (1848)

В области педагогики, где Грундтвиг имел международное влияние, мы находим несколько цитат, которые используются по сей день.

Любовь - всему начало.

Тот жил на свете мало,

Кто это не постиг. (1834)

Свет знаний в судьбах простых людей,

Что солнца свет для богатой почвы.

Нет злата и нет идей ценней

Для тех, кто Бога, себя знать хочет. (1856)

Живое слово

Педагоги, преподаватели и исследователи часто после посещения датского народного университета или народного университета по датскому образцу за рубежом вдохновлялись этими словами. В следующей части я буду рассматривать, как слова Грундтвига распространились по миру.

Как слова Грундтвига распространились по миру, и где его мысли получили отклик?

Грундтвиг оставил много следов по всему миру. Так-что возникает вопрос: Где искать? Примеры того, что можно рассматривать:

Церковные общины, которые следуют идеями Грундтвига

Народные университеты

Другие образовательные учреждения

Кооперативы

Переводы песен и произведений Грундтвига

Другое влияние. На пример, на народных движений

Как распространились слова Грундтвига по миру: два способа

1 Экспорт: В связи с эмиграцией в 19-ом веке

Когда датчане основывались на чужбине, у них возникало желание иметь школу по датскому образцу и датскую церковь и пастора. Существует много примеров этого:

В 1840-е г. датчане эмигрировали в США в штаты Миссури, Иллинойс, Мичиган и Висконсин. Учитель Расмус Мюллер Сьеренсэн, который эмигрировал в 1852-ом г., был одним из первых, который использовал идеи Грундтвига в США. Он часто бывал в Дании, и таким образом он поддерживал и развивал датско-американские связи. Для иммигрантов было важно иметь свою школу и церковь. В 1870-е г. датские иммигранты имеют свои первые датские церкви, пасторов и народные университеты. Первый народный университет создается в 1878 г. в городе Элк Хорн. Другой в 1884 в г. Уэст Дэнмарк. Следующим важным шагом для последователей Грундтвига в США является создание собственной духовной семинарии в 1887-ом году. Колледж Гранд Вью (сегодня университет) в штате Айова создается в 1896-ом г. Связи с Данией остаются сильными, но датские иммигранты постепенно ассимилируются, и в течение 20-ого века они растворяются в американском плавильном котле. Они говорят по-английски и живут как другие американцы.

2 Импорт: Иностранные преподаватели читают Грундтвига или знакомятся с его идеями в народных университетах и т.д. Потом они используют их в своем контексте. Два примера:

А. Народный университет «Хайландер» в Теннесси. Известен через таких личностей, как Роза Парк, Мартин Лютер Кинг и Пит Сигр

Народный университет был основан Майлесом Хортоном, который жил в расово сегрегированном месте в Теннесси. Хортон был гражданским активистом и помогал слабым и бедным, белым и черным. Он стал преподавать после знакомства с методизмом и ИМКА. Он получил университетское образование в 1928-ом году. В 1929-ом году он поступил в духовную семинарию «Юнион» в штате Нью Йорк. Преподаватели в Колумбийском университете знакомят его с датской системе народных университетов. Датские иммигранты расширяют его знания о данной системе. И в 1931-ом г. он посещает Данию и учится в международном народном университете в Эльсиноре и в народном университете для рабочих в Эсбьерге. В начале он был разочарован, но спустя некоторого времени его стало интересовать грундтвиговское «живое слово», и он стал рассматривать Грундтвига как революционера и защитника и вдохновителя бедных. Хортон сравнивает мысли Грундтвига о датском дефолте в 1813-ом г. с происходящей Великой депрессией. И он разработал идею о «Школе для жизни» в противовес к традиционному академическому образованию. Хортон встроил следующие идеи, которые он взял с собой из Дании, в свой американский контекст:

преподаватели и ученики живут вместе (и черные и белые)

ученики учатся у других учеников

совместное пение

никакого вмешательства со стороны государства

никаких экзаменов

общение в неформальных группах независимо от цвета кожи

четкое понимание своих ценностей

Хортон был вдохновлен Грундтвигом, но он использовал его в другом контексте: в противостоянии между белыми и черными в США. И так та сила, которая есть в словах Грундтвига и датских народных университетах 30-х г., преобразовалась и получила новую жизнь. Идеи о свободе, равноправии, общении, диалога несмотря на расовую и классовую принадлежность стали местным Грундтвигом в Теннесси.

Б. Народный университет «Европейский дом» в Санкт-Петербурге

Грундтвиг мало повлиял на Россию. Только в последние годы это влияние стало реальным. Два примера из С-Петербурга:

Народный университет «Европейский дом» был основан в 1997-м году в кооперации с народным университетом Вэстра Нюландс в Финляндии. Он сотрудничает с разными европейскими партнерами в области обучении взрослых. Группы обучающихся состоят из пенсионеров, домохозяек, инвалидов и т.д. Направления обучения: социальная среда, психология, экономика, история искусств, культура и экскурсии. Он участвует в международных программах в сфере преподавания для взрослых.

Кировский район в С-Петербурге:

Не затрачивая много средств, Андрей Домбровский создал народный университет с дневным обучением для безработных женщин в возрасте от 40 до 50 лет. В нем имеется 4 комнаты: маленький офис, одно помещение для преподавания и две мастерские для труда. Используя датскую систему народных университетов, Андрей хочет повысить самооценку этих женщин, давая им больше знания об обществе и о самих себе. /.../ Народный университет открылся в 1996-м году и имел тогда 7 студентов. Сейчас от 10 до 15 студентов обучаются каждые полгода. Обучение состоит из теоретической части: обществоведение, политика, демократия, философия. И из креативной части: изделия из глины, папье-маше и других подручных материалов. Обучение сильно инспирировано датскими идеями в области демократии и народного просвещения. Андрей использует книгу Хала Коха «*Что такое демократия?*», которая переведена на русский язык. У него также есть книга о Грундтвиге, но книга написана на английском, так что она не используется в классе. «Она слишком сложная. Ученики не так хорошо знают английский. К сожалению, не переведены на русский ни произведения Грундтвига, ни книги о нем. Я надеюсь, что это будет сделано. Россия может многому научиться от его идей о народном просвещении», говорит он.

Заключение

Грундтвиг сегодня по-прежнему является большим источником вдохновения для многих людей различных профессий во всем мире. И это не благодаря «точка в точку» переводу его мыслей и текстов, а в большей степени, благодаря постоянному новопроцтению и обновляющемуся толкованию его произведений.

Изначально Грундтвиг был «со-путешественником» датских иммигрантов, которые осели на Востоке и на Западе. Песня и служба со своими псалмами помогли им на чужбине чувствовать себя датчанами. Но со временем они ассимилировались и изменились в соответствии с новой культурой, и Грундтвиг, датскость и идеи Грундтвига пошли по другим тропам.

Для продвижения Грундтвига и его идей в другие страны хорошо подходит стратегия "импорта", где читатели из других культур берут мысли Грундтвига себе на вооружение. Подобно тому, как президент Барак Обама это выразил на встрече с премьер-министрами скандинавских стран в мае 2016 года:

«Многие из наших скандинавских друзей знают великого датского пастора и философа Грундтвига. Он боролся за проведение своих идей в жизнь, в том числе, идею высшей народной школы – школы, где образование не только было доступно для элиты, но и для широких масс, и обучение в которой готовило человека к тому, чтобы стать активном гражданином, который мог улучшить общество. Со временем движение высших народных школ распространилось, в том числе, и в США. И одна из этих школ находилась в штате Тенесси - высшая народная школа «Хайландер». В этой школе, особенно в 1950-х годах, новое поколение американцев собралось вместе, чтобы делиться своими идеями и стратегиями по продвижению гражданских прав, продвижению равенства и продвижению правосудия. Мы знаем имена некоторых из тех, кто обучался или участвовал в жизни школы «Хайландер»: Ральф Абернати, Джон Льюис, д-р Мартин Лютер Кинг-младший. Личность этих людей была частично сформирована высшей народной школой «Хайландер» и учением великого скандинавского философа, и они в конечном итоге оказали влияние на движение за гражданские права, и в конце концов сделали Америку лучше. Мы бы не были здесь, если бы не тот камень, который был брошен в озеро, от которого пошли круги надежды, распространившиеся в конечном счете через океан в Соединенные Штаты Америки». Барак Обама 13-ого мая 2016 г.

(Выступление на конференции «Грундтвиг и Россия IV», Вартов, 2 апреля 2016 г.)

Некоторые из ссылок Грундтвига в этой главе относятся к переводам Лидии Шоркиной на русский язык гимнов и песен Грундтвига.

Forfattere:

Alla Nazarova, eksamen i uddannelsesplanlægning og ledelse, embedsmand i statsdumaens uddannelsesudvalg. Interesser: pædagogik, der sigter til positiv menneskelig udvikling, demokrati og aktivt globalt borgerskab. Organiserer seminarer for lærere om bl.a. om opdragelse, sociale projekter, Grundtvig, internationalt samarbejde. Medlem af Association for World Education og Dansk-Russisk Forening.

Dorrit Røtting, tidligere folkeskolelærer, som i 20 år har virket som kustode i Grundtvigs Mindestuer. Det er Dorrit Røtting, der fortæller om Grundtvigs liv og levned, når mindestuerne og kirken får besøg af Grundtviginteresserede gæster.

Irina Kurjumova, dr.pæd., seniorforsker ved Centret for Komparativ Pædagogik ved instituttet for strategisk udvikling af udvikling under Det Russiske Akademi for Uddannelse. Mangeårig videnskabelig medarbejder og viceforsøgsleder ved dette center. Siden 2014 formand for den internationale forening til støtte for skolebestyrelser, IFFS. Interesse- områder: udenlandsk pædagogik, komparativ pædagogik, de nyeste pædagogiske erfaringer i Storbritannien og andre engelsksprogede lande.

Johannes Væрге, cand. theol. Derefter præst ved Christianskirken, Fredericia., studenterpræst ved Trinitatis Kirke, København, sognepræst ved Vor Frue Kirke, København (1988 – 2007). I årene ved domkirken: Ansvarlig for nye gudstjenstformer. Medansvarlig for oprettelsen af Natkirken. Forfatter og foredragsholder. Teologisk medarbejder ved Weekendavisen 1983 - 2010. Medarbejder ved den autoriserede bibeloversættelse 1992. Forfatter til række nye morgen og aftenbønner.

Jutta Bojsen-Møller, cand. mag. ved Københavns Universitet. Har arbejdet som universitetslærer, højskolelærer, freelance journalist på DR, gymnasielektor, foredragsholder / fortæller, medarbejder på Nordisk Kvindelitteraturhistorie. Forfatter: ”- men størst er kærligheden. Eline Bojsens erindringer fra forrige århundredes midte” (1985) og ”Grundtvig og Marie – en fortælling fra Rønnebæksholm (2007)”.

Jørgen Hinsby, mag.art. i russisk, tidligere lærer på idrætshøjskolen i Sønderborg, med utallige og årelange kontakter indenfor den sovjetiske og senere russiske uddannelsesverden – i byen og på landet.

Jørn Boye Nielsen, cand. scient. pol, lærer ved den Internationale Højskole i Helsingør 1980 – 2008, formand for Rådet for International konfliktforskning, forfatter til en række bøger om international konfliktforskning.

Karsten Fledelius, *cand.mag., fhv. Universitetslektor ved Københavns Universitet, historiker, medieforsker, forfatter og debattør, rejseleder, kirkelig græsrod, siden 2005 landsformand for Dansk-Russisk Forening, siden 2007 formand for Den Danske Helsinki-Komité for Menneskerettigheder, honor r konsul for Bosnien-Hercegovina.*

Lydia Sjkorkina, *cand.pæd. fra Tjeljabinsk Pædagogiske Statsuniversitet, tidligere skole- og universitetslærer samt leder af en friskole. Danske samarbejdsprojekter: "Universelle tænkere", bl.a. "Grundtvig i Rusland", "Menneskehedens visdom" og "Skole og demokrati". Oversætter fra dansk til russisk af en række af Grundtvigs artikler og salmer. Forfatter, digter og foredragsholder.*

Michael Schelde, *cand.theol. og cand.mag., ph.d. på enafhandling om "Kirkelig voksenundervisning", leder af Grundtvig Centeret, hvor han bl.a. arbejder med at digitalisere Grundtvigs værker og gøre dem tilgængelige på internettet, at arbejde, som forventes at være færdigt i 2030. Erfaringer fra forlagsvirksomhed, foreningsliv, bestyrelsesarbejde m.m.*

Nikolaj Nikolajevitj Khitajlenko, *eksamen i russisk litteratur fra Moskva Statsuniversitet. Tidligere journalist, medlem af journalistforbundet i Moskva. Fra 1981 ansat på Leo Tolstojs Statsmuseum i Moskva, derefter direktør for Tolstojs Mindestuer, nu museumseksper, tilknyttet Tolstojmuseerne – med Tolstojs liv og forfatterskab som speciale. Modtager af den Russiske Føderations udmærkelse til kulturarbejdere.*

Ole Vind, *cand. scient. i matematik og fysik, dr. phil. i idéhistorie med en disputats om Grundtvigs historiefilosofi. Lærer på Grundtvigs Højskole (1976 – 2009), nu pensionist og skolens lokalhistoriker, arkivar og gæstelærer. Skriver til diverse medier og bogudgivelser om idéhistoriske og historiefilosofiske mner.*

Olga Zvjagina *har fra 1996 arbejdet som geografilærer i skole nr. 865, i 2002 blev hun souchef, i 2004 skoleleder. I 2014 blev tre skoler og seks børneinstitutioner fusioneret til én stor institution, "gymnasium 1507", med over 3000 børn i alderen 3 – 18. Her er Olga Zvjagina administrerende direktør. Hun har fået udm rkelsen "m nsterl rer" for sine pædagogiske resultater. Gymnasium 1507 deltager sammen med S nderkovskolen i Sønderborg i Unesco-projektet "Earth Charter", som handler om bæredygtig udvikling.*

Thorstein Balle, *læreruddannet og cand. pæd. p d. I en årrække lavede han radioudsendelser for Danmarks Radio om skole og uddannelse, især interesseret i de frie skoler. I 9 år var han forstander for Den frie Lærerskole i Ollerup, i dag seniorforsker på Aarhus Universitet, tilknyttet Grundtvig Centeret, hvor han forsker i Grundtvig og folkeskolen.*

Valeria Trofimova, *ph.d. i pædagogik fra Moskvas statslige kulturinstitut, fakultetet for museums- og biblioteksvidenskab. Speciale i russisk litteratur. Ansættelser: Det russiske akademi for uddannelse, afdeling for litteraturvidenskab og Leo Tolstoj - Instituttet for Sprog og litteratur.*

Сведения об авторах

Алла Назарова, Специальность: планирование и управление образованием. Госслужащий при комитете по образованию и науке Государственной Думы. Интересы: педагогика, направленная на положительное развитие человека, демократии и активного глобального гражданства. Она организует семинары для учителей, в том числе, по вопросам воспитания, социальных проектов, международного сотрудничества, а также семинары о Грундтвиге. Является членом Ассоциации Международного Образования и Датско-Российского общества.

Доррит Реттинг, бывший школьный учитель. Она уже 20 лет является смотрителем в доме-музее Грундтвига. И это она, которая рассказывает о Грундтвиге, когда дом-музей и церковь посещают гости, которые интересуются Грундтвигом.

Ирина Курдюмова, доктор пед. наук, ведущий научный сотрудник Центра педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО; много лет работала в системе Академии образования в качестве научного сотрудника, зав. лабораторией. Президент Международной Ассоциации содействия школьным советам (МАСШС) с 2014г. Область научных интересов: иностранная педагогика, сравнительная педагогика, современный педагогический опыт Великобритании и других англоязычных стран.

Йоханнес Верге, магистр богословия. Священник при Кристианскиркен в г. Фредериции., пастор для студентов при церкви Тринитатис в Копенгагене, пастор при соборе Богоматери, главном соборе Копенгагена с 1988 по 2007 г. Во время работы в соборе был ответственным за новые формы службы, а также вместе с другими за создание Ночной церкви. Автор многих книг, занимается лекторской деятельностью. Сотрудничал в газете *Weekendavisen* с 1983 по 2010 г., где освещал вопросы богословия. В 1992 г. работал над авторизованным переводом Библии. Автор нескольких утренних и вечерних молитв.

Ютта Бойсен-Мюллер, Окончила Копенгагенский университет, магистр гуманитарных наук. Преподавала в университете и гимназии, работала учителем в высшей народной школе, внештатным журналистом на датском государственном телевидении, а также занималась лекторской деятельностью. Сотрудник издания "Истории Скандинавской Женской Литературы". Автор следующих книг: «Но выше всего любовь. Воспоминания Элины Бойсен середины прошлого века» (1985) и «Грундтвиг и Мария - повествование из Реннебексхолма» (2007).

Ёрген Хинсбю, магистр русского языка, бывший преподаватель высшей народной спортивной школы в Сёндерборге. Имеет многочисленные и многолетние (начиная с советского времени и по сегодняшний день) контакты в образовательных учреждениях, находящихся как городе, так и в сельской местности.

Йорн Бойе Нильсен, магистр политических наук, преподаватель при Международной Народной Высшей Школе в Эльсиноре в 1980-2008 гг., председатель Совета по изучению международных конфликтов, автор нескольких книг по исследованию международных конфликтов.

Карстен Фледелиус, магистр, бывший преподаватель копенгагенского университета, историк, специалист по СМИ, писатель и гид-переводчик, активный участник в церковных делах. С 2005 года председатель Датско-Российского общества. С 2007 года председатель Датского Хельсинского Комитета по правам человека, почетный консул Боснии и Герцеговины.

Лидия Шкоркина, получила степень кандидата наук в Челябинском государственном педагогическом университете. Работала преподавателем в школе и в университете. Бывший директор частной школы. Участник в датско-русских проектах: «Универсальные мыслители» , например «Грундтвиг в России», «Мудрость человечества», «Школа и демократия». Перевела ряд статей и религиозных песен Грундтвига на русский язык. Писательница, поэтесса и лектор.

Микаэль Шелде, теолог, магистр гуманитарных наук, защитил диссертацию на тему «Обучение взрослых с помощью церкви», руководитель Центра изучения Грундтвига, где, в том числе, работает по оцифровке произведений Грундтвига с целью сделать их доступными в интернете. Ожидается, что эта работа будет завершена к 2030 г. Имеет опыт издательской работы, опыт работы в правлении и в общественных, некоммерческих организациях.

Николай Николаевич Хитайленко. Окончил МГУ по специальности русская литература. Работал журналистом, член Союза журналистов г. Москвы. С 1981 работает сотрудником Государственного музея Л. Н. Толстого в Москве, позже стал главным хранителем музея-усадьбы "Хамовники". В настоящее время является экспертом при музеях Толстого в области, касающейся жизни и творческой деятельности Л. Н. Толстого. Заслуженный работник культуры РФ (2009).

Оле Винд, имеет высшее образование в области математики и физики, доктор философии, защитил диссертацию на тему "Историческая философия Грундтвига". Преподаватель высшей народной школы им. Грундтвига (1976 - 2009), в настоящее время - на пенсии. Занимается архивной работой, архивами школы, а также работает её внештатным преподавателем. Печатается в различных средствах массовой информации и книгах, где освещает вопросы, связанные с историей идей и исторической философией..

Ольга Григорьевна Звягина, с 1996 г. преподавала географию в школе №865. В 2002 г. она стала заместителем директора школы, а в 2014 директором. В 2014 г. три школы и шесть детских учреждений были объединены в гимназию №1507, где обучаются свыше 3000 детей в возрасте от 3-х до 18-ти лет. Ольга Григорьевна Звягина является директором этой гимназии. За свои педагогические достижения она получила награду «Отличник народного просвещения». Гимназия №1507 вместе со школой «Сёндерсков» в городе Сёндерборге участвует в проекте ЮНЕСКО «Earth Charter», который занимается вопросами устойчивого развития.

Торстейн Балле, учитель, магистр педагогики. В течение многих лет делал радиопередачи для датского радио о школе и образовании, особый интерес для него представляют свободные школы. 9 лет был директором Свободного педагогического колледжа в Оллерупе. В настоящее время является старшим научным сотрудником университета г. Орхуса, где работает в Центре изучения Грундтвига, где занимается научной работой по исследованию творчества Грундтвига и датской государственной школы.

Валерия Трофимова, кандидат педагогических наук. Данная степень была защищена в Московском государственном университете культуры и искусств, кафедра музееведения и библиотековедения.

Дипломная работа: Русская литература.

Должности: старший научный сотрудник Института художественного образования и культурологии Российской академии образования и сотрудник Института языков и культур имени Льва Толстого.



Seminar om Grundtvig og Rusland

fredag den 23. marts, 2012, kl. 14.30 – ca. 22

på Udby Kro, Københavnsvej 588, 4750 Lundby

- kl. 14.30 Ankomst til Udby Kro. Velkomst ved Gunvor Andersen. Eftermiddagskaffe med russiske lækkerier. Grundtvigsange.
- Kl. 15.30 – 18.00 Spadsere- eller køretur til Grundtvigs Mindestuer, omvisning i stuerne, præstegårdshaven og i Udby Kirke ved Dorrit Røtting.
- Kl. 18.00 Russisk buffet på Udby Kro
- 19.00 – 21.30 Lida Sjkorkina, Association for International Education, Rusland: Grundtvig og Rusland, set med russiske øjne (på engelsk med oversættelse).
Universitetslektor Karsten Fledelius:
Grundtvig og Rusland, set med danske øjne.
Foredrag og samtale.
- 21.30 Afslutning med Grundtvigsange.



Arrangør: Dansk-Russisk Forening i Region Sjælland



Grundtvig og Rusland II

Herskabsstalden, Rønnebæksholm, 4700 Næstved

Lørdag den 24. august, 2013, kl. 13.30 – ca. 21

- 13.30 Velkomst på vegne af Dansk-Russisk Forening ved Gunvor Andersen
- 13.45 Jutta Bojsen-Møller, lektor og forfatter: "Rønnebæksholm, Marie Toft og Grundtvig", og en spadseretur til Grundtvigs digterhus "Venligheden".
- 15.15 Kaffe og kage
- 15.45 Uffe Jonas, ph.d. Grundtvigforsker: "Grundtvig og Rusland"
- 17.00 Johannes Værge, cand. theol, pastor emeritus ved Københavns Domkirke: "Grundtvig og den ortodokse tradition".
- 17.40 Afslutning på konferencens 1. del
- 17.45 Strække-ben-pause
- 18.00 Russisk buffet
- 19.30 Klassisk koncert ved den russiske pianist Maria Esjpaj:
Andrej Esjpaj: Sonatine; S. Prokofjiev: Sonate nr. 2, S. Rakhmaninov: Etude



Arrangør: Dansk – Russisk Forening i Region Sjælland.

International Conference

“N.F.S. Grundtvig and Russia” III

Moscow Sept.25, 2014

This conference continues the work of two previous conferences, which took place in Denmark, organized by the Danish - Russian Association in the Region of Sjælland at Udby Kro (March 23, 2012) and Rønnebæksholm (August 24, 2013).

Organizers: -

The Danish-Russian Association in the Region of Sjælland, Denmark (Gunvor Andersen, President);
Moscow Humanistic and Economic Institute (L.A. Demidova, rector, RF);
Regional NGO “Quality of Life” (A. Nazarova, chairperson of the NGO, RF);

Under the auspices of: -

The Committee of Education of the State Duma RF;
The Royal Danish Embassy in Moscow (Galina Simonova, Cultural Attaché);
Association for World Education (The general Assembly. Oct. 26 2013).

The goal:

To get acquainted with Grundtvig’s spiritual heritage and to show the importance of his ideas in the modern world;
To develop the connection and further collaboration between Denmark and Russia.

Participants:

Representatives of the Danish-Russian Association
Representatives of the Danish system of education;
Representatives of AWE;
Representatives of Russian institutions of culture, education and NGOs;
Representatives of NGOs from the countries of CIS..

Venue:

Conference hall of Moscow Humanistic and Economic Institute. The Leninsky Prospect 8, building 16. Moscow (Metro station “Oktyabrskaya”).

The languages of the conference:

Russian, English

Program

09.30-10.00 – Registration of the participants.

10.00 - 10.30 - Opening the conference. Greeting speeches:

- L.A. Demidova, Rector of Moscow Humanistic and Economic Institute;
- Steen Nørlov, the Royal Danish Embassy in Moscow

10.30 - 10.50 – “Some key points in Danish and Russian historical relations” - Lars P. Poulsen- Hansen, MA in Slavonic philology, interpreter, writer (Denmark).

10.50 – 11.00 - Questions

11.00 - 11.20 – “Grundtvig’s ideas on the importance of enlightenment in educational process” – Jorgen Hinsby, MA, former teacher in the Danish Folk High School for more than 20 years, coordinator of the joint Danish and Russian educational programs (Denmark).

11.20 – 11.30 - Questions

11.30 - 11.45 – “Democratizing educational process in Russia: experience, challenges and perspectives” (sharing the experience of work of the International Association of Promoting school bodies) – Irina Kurdyumova, prof., Doctor of Pedagogical Sciences. Russian Academy of Education (RF).

11.45 - 11.55 - Questions

11.55 - 12.15 – Coffee break

12.15 – 12.35 – “Folk High Schools is an example of popular enlightenment” - Jorn Nielsen, chairman of the Council for International Conflict Resolution; member of the Board of IPC (International people’s college) and former IPC teacher for 28 years; member of the board of the Danish AWE Chapter (Denmark).

12.35 - 12.45 - questions

12.45 - 13.00 – “AWE Activity” – Rikke Schultz, vice-president of AWE (Denmark).

13.00 - 13.10 - Questions.

13.10-13.25 -”Collaboration with the Danish colleagues in the field of democratizing educational process” (Sharing the experience of joint work between Moscow school No. 865 and AWE, Russian AWE Chapter and International Association of Promoting school bodies) – Olga Zvyagina, director of a municipal secondary school No.865 (RF).

13.25 - 13.35 - Questions

13.35 - 14.05 – “The Importance of Grundtvig’s ideas and how Grundtvig can contribute to modern Russia” - Karsten Fledelius, MA, associate professor at the University of Copenhagen, President of the Danish-Russian Association, President of the Danish Helsinki Committee for Human Rights.

14.05 – 14.15 - Questions

14.15 – 14.45 – Discussion and proposals for developing the relations between Denmark and Russia. Making conclusions.

14.45 – 15.45 – Non-formal communication. Late lunch, hosted by Moscow Humanistic and Economic Institute.



“Grundtvig og Rusland IV”, Vartov, 2. april, 2016

Samling ved Grundtvig-statuen på Vartov.

Program:

- | | |
|---------------|---|
| 12.15 – 13.15 | Ankomst og rundvisning på Vartov: Thorstein Balle, Grundtvig Centeret: ”Grundtvig og Vartov”. |
| 13.15 – 13.30 | Velkomst i foredragssalen ved Gunvor Andersen, formand for Dansk-Russisk Forening i Region Sjælland. |
| 13.30 – 14.00 | Ole Vind, cand.scient, dr.phil. på en afhandling om “Grundtvigs historiefilosofi”, tidligere lærer på Grundtvigs Højskole i Hillerød: ”Det levende ord anno 2016” |
| 14.00 – 14.20 | Nikolaj Nikolajevitj Khitajlenko: museumseksper, Tolstojs Mindestuer, Moskva: ”Tolstojs og Grundtvigs ideer om opdragelse og opdragelse. En sammenligning”. |
| 14.20 – 14.40 | Valeria Trofimova: ph.d., Leo Tolstoj-instituttet for sprog og kultur i Rusland: ”Tolstoys pædagogiske ideer – kan de realiseres i dagens Rusland?” |
| 14.40 – 15.00 | Spørgsmål til foredragsholderne. Debat. |
| 15.00 – 15.30 | Kaffepause. |

- 15.30 - 16.00 Michael Schelde, ph.d., center leder, Grundvig Centeret: "Grundtvigs internationale virkningshistorie"
- 16.00 – 16.30 Alla S. Nasarova, uddannelsesplanlægger i statsdumaens uddannelsesudvalg: "Mine erfaringer med Grundtvig i Rusland. Hvad virker? Hvad virker ikke?"
- 16.30 – 17.00 Spørgsmål til foredragsholderne. Debat.
- 17.00 – 17.15 Universitetslektor Karsten Fledelius, Københavns Universitet: "Afrunding".

Strække-ben- pause

17.30 - Spisning; derefter uformelt samvær så længe energi haves.

To simultantolke dansk/russisk; russisk/dansk:

Mag.art. Lars P. Poulsen Hansen og cand.mag. Michael Kaidin Frederiksen.

Entré: Billetter bestilles og betales i forvejen.



Arrangører:

Dansk-Russisk Forening i Region Sjælland, Grundtvigsk Forum og Grundvig Centeret

Dansk-Russisk Forening i Region Sjælland har i årene 2012-2016 afholdt fire konferencer om "Grundtvig og Rusland", på Udby Kro og i Udby Præstegård, på Rønnebæksholm, i Moskva og på Vartov. Vi har nu samlet størsteparten af de foredrag, som blev holdt på disse konferencer i en e-publikation, som fokuserer dels på den danske forståelse af Grundtvig, dels på hvordan russiske kredse har modtaget og fortolket Grundtvigs tanker, bl.a. i sammenligningen med Tolstojs på mange måder beslægtede syn på opdragelse og uddannelse. Det er interessant at læse om, hvilke pædagogiske eksperimenter man i Rusland har realiseret i Grundtvigs ånd og ikke mindst om hvordan de indføres i en sammenhæng, som ligger så langt fra dansk opfattelse af Grundtvig, at den så at sige får selvstændigt liv.

ISBN: 978-87-998558-1-0