

Н. Н. ИОРДАНСКИЙ

ОРГАНИЗАЦИЯ  
ДЕТСКОЙ СРЕДЫ

---

---

ИЗДАТЕЛЬСТВО  
„РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“  
МОСКВА — 1925

Н. Н. ИОРДАНСКИЙ

ОРГАНИЗАЦИЯ  
ДЕТСКОЙ СРЕДЫ



ИЗДАТЕЛЬСТВО  
„РАБОТНИК ПРОСВЕЩЕНИЯ“  
МОСКВА — 1925



## ВМЕСТО ПРЕДИСЛОВИЯ.

«Если человек черпает все свои ощущения, знания и т. д. из внешнего мира и из опыта, приобретаемого от этого мира, то надо, стало быть, так устроить окружающий его мир, чтобы человек получал из этого мира достойные его впечатления, чтобы он привыкал к истинно человеческим отношениям, чтобы он чувствовал себя человеком».

*К. Маркс о французском материализме XVIII в.*

«Материалистическое учение о том, что люди представляют собою продукт обстоятельств и воспитания и что, следовательно, изменившиеся люди являются продуктом изменившихся обстоятельств и другого воспитания, забывает, что обстоятельства изменяются именно людьми и что воспитатель сам должен быть воспитан».

*К. Маркс о Фейербахе.*

Эти два положения характеризуют основную точку зрения на организацию детской среды. Ее организует и изменяет сам человек и в меру своих сил—сам ребенок. Последний в своей среде иногда, если не всегда, является сам воспитывающим и организующим фактором воспитания. Вся моя книга пронизана идеей деятельного раскрытия педагогического процесса жизни детей и ее среды. Среда для нас не мертвый или даже живой объект наблюдения; для нас дорог весь процесс воздействия на нее, изменения ее именно людьми. В раскрытии этого процесса заключается истинная педагогика, претендующая на название социальной педагогики, и действительное социальное воспитание. Важно

поэтому не только учитывать влияние среды, но и проследить, что и как, какими средствами изменяет и приспособляет ее для того, чтобы „человек чувствовал себя человеком“ и властелином этой среды, а не ее рабом. Вопрос „оздоровления среды“ занимает в моей книге небольшое место в гл. V, но эта идея Руссо (он чуть ли не впервые употребил этот термин) является всем содержанием моей книжки, говорю ли я о мертвой природе, или о человеческом обществе, или о внутренних психических переживаниях человека. „Организация детской среды“ прежде всего есть ее „оздоровление“.

---

## I.

### **Вопрос организации детей в современной его постановке.**

Если подойти к вопросу об организации детской жизни в ее упрощенной форме, мы найдем следы ее далеко в прошлом, в жизни старой школы и вне ее, в семейной обстановке детей, на улице, в товарищеской среде. В самом деле, разве дети, гурьбой идущие в лес по ягоды или по грибы, затевающие скопом шалость, ведущие свою несложную, но совместную игру, не сорганизованы? В старой школе, среди детей, прикрепленных к партам, в суровой дисциплине, разве нет проявления не только организации, но и самоорганизации школьников? Вот они вместе затевают грубую школьную выходку против нелюбимого учителя, идут за воожаками, добровольно подчиняются им. Сколько в коллективной подготовке ее обединяющих, взаимоорганизующих моментов! Как они сложны и разнообразны! Дети составляют заговоры, обсуждают их всесторонне и совместно. Выходка их груба, но она сорганизована, как сорганизована и определена своими законами и правилами драка их стенка на стенку, улицы с улицей, школы с другой школой. Старая бурса Помяловского так была полна этой „соганизованностью“, что перед ней терялась сильная своей властью администрация бурсы, трепетали все обыватели города. И здесь и там идет своеобразная „социальная“ жизнь, формируется „социальная“ среда, как бы грубо она ни проявлялась. Девочки затевают сложную игру в куклы; в них они организованно воспроизводят жизнь во всей ее сложности, как бы она ни была неприглядной, воспроизводят все традиции жизни со всеми ее антипедагогическими сторонами. Отвергать организационные формы этой детской работы-игры никто не станет.

Но не об этой организации и самоорганизации детей думаем теперь мы, говоря о ней, как об одной из основных проблем школы и воспитания. Где разграничительная черта к грань, разделяющие эти две стороны жизни детей?

Они находятся в психологической обстановке их, в плоскости внешних форм организации детей и в ее содержании. Не все, соприкасающиеся с общественными внешними формами жизни, социально по своему духу, как не все социальное социалистично.

Организованность детей возникает в пределах активной жизни их. Все, что входит в область пассивного восприятия, пассивных переживаний, находится вне поля действия организации. С такими переживаниями можно только организованно бороться, организованно преодолевать их, пользоваться ими как вспомогательными средствами организации. Это—первый исходный момент всякой организованности, независимо от возраста, среды и условий, где она возникает. Нет ее в сущности там, где дети задавлены пассивным воспитателем, где господствует режим угнетения и исключительного подчинения. Если там мы находим активных детей, то они активны вопреки влиянию своей среды, в зависимости от каких-либо других взаимно исключающих факторов, другой среды и другого влияния; такие организации сложились среди детей в силу каких-либо психологических и бытовых моментов их жизни. Не может быть речи об организации, когда она формируется автоматически и бессознательно воспринимается и воспроизводится. Только тогда, когда автоматический и бессознательный акт освещается сознанием, повышается и осмысливается ценность организации. Сам ребенок в своей душе должен переживать ее. Так автоматически мы входим иногда уже в готовую организацию, но мы еще не члены ее по существу, если не вдумались, не вжились в нее. Вся обстановка жизни бурсы Помяловского была антисоциальна, говорила о дезорганизации жизни, но когда в интимных, задушевных, разговорах друзей-бурсаков проглядывало сознательное отношение к этой жизни, когда бурсацкая грубая борьба с своей властью осмысливалась, как сознательное стремление сломить этот антисоциальный строй жизни, когда намечались, хотя бы и смутно, поиски или только жажда каких-то новых форм жизни, сразу приобретало свое социальное значение организованное движение юношества. Оно должно целиком охватить наше сознание, чувство и волю, чтобы стать актуальным моментом жизни. Организованное выступление не должно быть стихийным.

Вторым формальным моментом всякой организации является наличие организующей и организуемой среды. Как бы ни была богата своим содержанием индивидуальная личность, она не может переживать моменты самоорганизации без внутреннего и внешнего взаимодействия с другими. Вот почему казарма и казарменный уклад жизни школы—чуждая среда для организации, хотя бы, как в старом приюте, там об'единялись двести-триста детей. Суровый педант учитель—отталкивающая детей среда в школе. Против него, а не с ним организованно идут дети. Чем меньше этого коллективного сознания сорганизованности в этой группе детей, идущей на современную прогулку в поле, тем меньше она может быть названа организованной прогулкой, детской организацией.

Всякая организация целесообразна, куда бы она ни была направлена. Но эти цели могут иметь и социальное и антисоциальное направление, об'единять или раз'единять человечество. С этой точки зрения нас интересуют и организованная шалость и выходки детей, интересует организованная драка, но только постольку, поскольку они могут быть использованы в целях социального воспитания, как могут быть использованы все проявления индивидуального характера и индивидуальной жизни каждого отдельного человека.

Когда мы ставим вопрос об организации детей, мы поэтому должны разобраться в том: 1) что представляет из себя ребенок, подвергающийся влиянию организующей среды; 2) кто и что его организует, какова роль руководителя и педагога в этой организации и 3) какова среда, где складывается социальная жизнь ребенка. Последний вопрос особенно важен: он злободневно врывается в жизнь семьи, общества, современной школы, которая перестает быть местом только для учебы, для образовательных занятий. Она становится центром социальной жизни детей, организующей их средой, даже в процессе учебных занятий. Это сама жизнь во всей своей полноте вторгается в семейную жизнь ребенка. Последняя перестает быть замкнутым очагом; она переплетается с внешней жизнью, с ее влияниями; она обобществляется вплоть до отрицания семьи и ее роли без пронизывающего ее общественного начала. Только после ориентировки в этих трех вопросах станут ясными все формы и детали организации

детей и роль педагога в ней. Одно изучение деталей, подбор и практическое использование их никогда не дадут исчерпывающего результата, пока не будут продуманы общие основы их. В деталях всегда легко заблудиться.

Моя работа возникла отчасти под влиянием прямых запросов жизни. Я получил приглашение провести семинарий об организации детской среды на педфаке 2-го Гос. университета и Центральном институте организаторов просвещения. Придавая практический характер занятиям, я остановился прежде всего на реферировании литературы по этому вопросу. Наша педагогическая литература очень богата яркими описаниями отдельных детских организаций, но в ней сравнительно мало обобщающего материала, рассматривающего этот вопрос с точки зрения организации детской среды, как таковой вообще, независимо от тех форм, в какие в конце-концов она отливается. Каждый автор смотрит на организации детей в пределах того учреждения и мероприятия, которые он характеризует. В общих же курсах, касающихся вопросов педагогики, обыкновенно среда рассматривается и не всегда достаточно полно, как общий фактор воспитания, без конкретизации ее отдельными явлениями детской жизни, как ее отражения.

Вместе с тем мною в семинариях было предложено студентам охарактеризовать отдельные виды и формы детских учреждений с точки зрения организации в них и через них детей на основании личных наблюдений студентов. Эта работа натолкнула нас на вопросы: 1) выделения во всех учреждениях для детей этих организующих моментов с отчетливой мотивированкой их, исходя из основных задач и характера каждого учреждения; 2) уяснения методов и практических приемов изучения детской среды; 3) установления основных типов детей, как отражения детской среды. Эти три темы в настоящей книге только слегка затронуты: специальная проработка их кое-где, преимущественно в области дошкольного воспитания, отчасти о пролетарском ребенке и подростке уже начата. К ней придется снова вернуться в более организованно развернутой коллективной форме работы.

## II.

### Ребенок.

Развернем те стороны жизни ребенка и подростка, которые связаны с организацией его среды. Ребенок выносит свои впечатления от семьи на улицу, оттуда он приносит их домой. Дома он дышит воздухом улицы, вплетая ее переживания в домашнюю обстановку, вызывая горький упрек матери: „ты вовсе стал уличным мальчишкой; перестань, будь паинькой“, т.-е. стряхни с себя все эти уличные влияния, ее соблазняющие толчки. Школьник приходит в школу со своими переживаниями дома, на улице, вне класса. Впечатления школьной жизни он целиком переносит в домашнюю обстановку. В классе он не только мыслит и изучает; он чувствует, полный стремлениями и желаниями. Все они переплетаются с его умственной деятельностью.

Ребенок занимается на уроке. Форма его вопросов и ответов, темп ответа, иногда даже и содержание его зависят не только от уровня его познаний, от степени его подготовки, от умственных способностей, но и от того настроения, которое возникло в нем в моменты, предшествующие его ответу. Что он пережил дома, был ли он справедливо или несправедливо наказан дома, приласкали ли его дома, с кем он встречался на улице, болен или здоров, бодр или недоволен, какова погода и обстановка его домашней жизни— целый ряд самых разнообразных и неожиданных условий создает обстановку его ответа, влияет на характер его. Как он читает, на что он реагирует в читаемом произведении, как он передает свои впечатления в свободном сочинении,— источник этих впечатлений ищите не в одном личном влиянии учителя, его приемов работы, в ее содержании, а в той обстановке жизни, которая отразилась на школьнике. Так различно реагируют дети на одно и то же впечатление, на один и тот же прочитанный рассказ. Почему? Так различны и неуловимы, стихийны те влияния среды, через которую он предварительно прошел до прослушанного им рассказа. И каждый ребенок по-своему реагирует на него. Так разнообразны стороны жизни ребенка, в соприкосновении с которыми происходит его организация.

В каждый момент своей жизни, каков бы он ни был, ребенок приходит к нам с цельной душой, охватывающей

явления окружающей жизни вместе с комплексом разнообразных явлений душевной жизни в их полном неразрывном об'еме. В семье ребенок в глазах матери „пайняка“, у няньки „непоседа“, но это не развоившаяся личность. Характеризуя его так, оба и правы и не правы с точки зрения оценки личности ребенка: они правы, квалифицируя его текущее настроение, и не правы с своими обобщающими выводами. Так отрывочно характеризуя его, мы искусственно раскалываем его душу, разделяем ее на перегородки. Мы ее анатомируем, вырабатывая из „мальчика“ с непосредственными естественными проявлениями жизни „школьника“ с его искусственным, поддельным и натянутым настроением. „Стоит взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улице или в школе,—говорит Л. Н. Толстой,—то вы видите жизнерадостное любознательное существо, с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучения, к радости, ясно и часто сильно выражавшее свои мысли своим языком, то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке,—существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. Стоит взглянуть на эти два состояния, чтобы решить, которое из двух более выгодно для развития ребенка“.

Когда он сидит за партой, мы забываем, что он, может, быть,—да это и наверное так,—думает о зеленом поле, о кудрявой березе, о том, что он будет делать в перемену. Как часто вопрос учителя застает его врасплох! Рассеянность его вызывает соответствующее взыскание и наказание, и редко-редко учитель привыкает принимать в расчет и использовать его рассеянное настроение, связать мысли и факты уроков с цельным процессом его душевных переживаний. Отблески школьных занятий, как бы скучны они ни были, долго живут в нем и после уроков, дома и на улице, пока новый комплекс цельных впечатлений постепенно не вытеснит их. Школа грубо расчленяет ребенка по предметам, разделяет искусственно его душу по клеточкам: математической, естественной, словесной. И каждый педагог тренирует свою клеточку, забывая о других, и цельная душа ребенка надрывается, надломывается, переутомляется, не выносит этой анатомической операции, теряет вкус к занятиям, потому что эти занятия разрезают душу его по кусочкам. При этом исчезает ясное представление о том, что

представляет для ребенка "крупный или более мелкий интерес. Каждый педагог прививает ему свои интересы, игнорируя спайку их со всем комплексом детских интересов. В самом деле, что ценнее в целом детском мире: какой-либо лабораторный исследовательский прием, какое-либо упражнение или его личная созидающая работа с безделушками, с черепками, в игре, даже в безделье? Та же непоследовательность и отсутствие согласованности подхода кциальному настроению ребенка могут оказаться в организации детей.

Дети, их жизнь и личность самоценны, сами в себе имеют цену во все периоды их жизни, при всех условиях, при всякой обстановке. Детство не „приготовительный класс“ к жизни взрослых, а свой самодовлеющий процесс. Чем полнее исчерпана действительная жизнь ребенка в том или другом возрасте, тем прочнее осуществляется подготовка его к жизни взрослого. Каждый возраст живет своей полной жизнью, которая никогда не повторяется. Мы привыкли смотреть на переживания детей сравнительно с переживаниями взрослых, как на нечто низшее, аморфное, незаконченное. Между тем не даром душа ребенка представляется микрокосмом, вселенной в миниатюре. Он живет своей цельной жизнью, по-своему, во всей ее полноте и законченности. Когда формируется и организуется жизнь ребенка, надо уметь расценивать ее не исключительно с нашей точки зрения, а уметь проникнуть в его мир, приблизиться к нему. „Будьте, как дети“, т.-е. не только войдите в его мир, но сумейте этот мир внести в свою душу,—настолько ценно ее содержание.

Другой наш недостаток в отношениях к ребенку—стремление видеть в нем какого-то отвлеченного человека, абстракцию, а между тем нам дорого и цено видеть и любить конкретного ребенка, как бы он ни был испорчен, „проникнуть в его индивидуальность“ (Вентцель). В своей организации дети представляют совокупность индивидуальностей, а не нечто среднее. Нужно, как утверждает Натори, „уметь жить с ребенком как бы одним с ним чувством“. По словам Пирогова, чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам „нужно не переносить его из его сферы в нашу, а совсем переселиться в его духовный мир. Жизнь школьника есть такая же самостоятельная, подчиненная своим законам, жизнь, как и жизнь взрослых учителей. Мы не имеем права безнаказанно и произвольно нисровергать определенные законы мира детей“. „Нужно войти в возможно тесную

связь с душевной жизнью ребенка, суметь жить как бы одним с ним чувством", „уметь другого „забрать" и тем вернее, чем меньше нужно для того сильных, насильственных и вообще резко бросающихся в глаза средств. Чем глубже кто-нибудь знает и понимает [сокровеннейшие] движения души, тем меньше станет он, подобно неумелому пианисту, со всего размаха ударять по ней, тем скорее нежнейшее прикосновение к клавиатуре души пробудит в ней ту тонкую музыку, которую он хочет пробудить". Это „искусство непосредственного, мгновенного завладения душами путем тончайшей реакции на всякое, едва заметное проявление душевной жизни управляемого"<sup>1)</sup>.

Современность резко выдвинула вопрос о классовой психологии, о классовых типах детей в противовес неясной общечеловеческой психологии, требуя изучения конкретного ребенка, как продукта и творца своей конкретной среды, ребенка с определенными социально-физиологическими особенностями даже в таких основных направлениях своего организма, как дыхание, кровообращение, питание и т. п.

Любопытно останавливаться на отдельных индивидуальных чертах детей, чтобы через них найти общие типы их, как их находит Лесгафт. Его школьные типы—не общие схемы, а бесконечно разнообразная сумма и сочетание индивидуальностей. Отсюда так дороги нам все дефективные и слабые дети—плохой иногда элемент для организации, но ценные в своих индивидуальных особенностях. Каждый ребенок, как и взрослый, вносит нечто свое в жизнь, чего не дает другой. Так гений впитывает в себя незаметные, но глубокие отблески влияния окружающей среды мелких незаметных средних людей. Не даром гений Толстого не повторяется в чуждой ему обстановке. Англия дала нам Дж. Рескина, а не Толстого. Именно, организуя детей, мы делаем существенную ошибку, когда исключительно опираемся на избранных, на выдающихся. Ставка на массы здесь более необходима, чем где-либо.

Душа человеческая не *tabula rasa*, не мягкий чистый воск, из которого можно в любой момент сделать ту или другую фигуру; сделать и тотчас же изменить в другую. Человек носит в себе совокупность унаследованных на-

<sup>1)</sup> Н а т о р п. „Философия, как основа педагогики". М. 1910 г. Стр. 54—56.

клонностей, привычек. Мы не воссоздаем нового человека, а выявляем в нем скрытые черты и особенности, культивируем положительные, перерабатываем отрицательные, но не путем борьбы с ними и не уничтожением их. Каждый ребенок имеет в зачаточной форме наследие переживаний своих предков, преемственно воспроизводя и перерабатывая их.

В педагогической литературе достаточно полно и даже остро отмечена положительная сторона генетической теории происхождения инстинктов и наклонностей человека, как пережитка всего прошлого человечества. Генетическая теория в приложении и отражении ее в педагогической практике справедливо вызывает осторожное отношение к себе, а иногда подвергается критической оценке и по существу, но в этом учении по вопросу об организации детей весьма ценно указание на происхождение и возникновение среди детей таких представлений и понятий, какие более свойственны взрослому человеку, как, напр., „сознания долга“ (Компейре), закона „естественной необходимости“ и „бодрой смелости“ (Ст. Холл), идеи „саморазвития и свободы“ в детях, пробуждения личности, „естественная завязь“ которой возникает в раннем детстве (Монтессори и Ст. Холл). В этом кроется секрет разрешения вопроса о легкости и естественности создания детских организаций, их доступности детям. Генетическая психология вводит в процесс их развития очень существенную особенность: текучесть и неповторяемость всех этих переживаний. Каждый возраст, каждый период жизни ребенка сам довлеет себе. Что в известный момент не использовано, не культивировано в жизнь ребенка, то может исчезнуть бесследно. Пропущенное не вернется. Необходимо, по словам Джемса, использовать во-время все интересы ребенка. Иначе они будут вытеснены новыми. Это вполне приложимо и к физической жизни ребенка. В своей теории о знании изучения и приложения в школьным занятиям ручного труда американцы так ценят упражнения во время известных мускульных движений в их преемственной смене. Не даром каждый возраст имеет свои особенности, и как опасно подавление или простое игнорирование их. Как ценно во-время уловить известные тенденции детей к той или другой форме организации их, к содержанию их.

Теория движений-действий Лая раскрывает перед нами новую сторону в жизни ребенка (как и взрослого)—непре-

рывность процесса действования и движения как в ощущениях, так и в обработке их и внешнем выражении, представляя единый слитый процесс движения (реакции). Мысль об организации детей в сущности есть регулирование их первичных движений-действий, выявление в них организующего начала.

Из этих движений вырастает и нравственная жизнь ребенка, незаметно, но сильно прорывающаяся в детских организациях. Она не извне навеяна, она вырастает из себя, как активное действие ребенка, творческое начало в нравственности. Вопросы морали, как бы ни был спорен вопрос о времени возникновения ее в жизни ребенка,—основной элемент и момент развития общественных чувств в общественной организации ребенка. Не вдаваясь в детали (обширный материал на эту тему имеется в любой книжке, говорящей об учреждениях детей и для детей), отмечаю только факт раннего возникновения общественных эмоций у детей, почти у грудного ребенка (Фребель), их раннее развитие в формах все более осложняющихся общественных инстинктов. Ребенок в буквальном смысле этого слова творит из себя свой общественный мир. Общественные влияния, общественная среда, окружающая ребенка, так быстро и легко воздействуют на него скорее всего потому, что в нем самом находят естественные отзвуки и порывы к общественности. Антисоциальный ребенок — большой дефективный ребенок. Психический мир ребенка в самых его интимных переживаниях сплетается с социальными переживаниями. Без общества и общности нет личности. Возрастая изнутри себя, личность формируется в общении с другими. Человек — существо по преимуществу стадное. Индивидуум вне общества — абстракция.

Про ребенка дошкольного возраста говорят, что он по преимуществу индивидуалист. Это преобладание в нем индивидуалистических черт, однако, требует известных ограничений в том смысле, что выявление резко подчеркнутой индивидуальности не мыслимо без трений, без выковки его через соприкосновение с коллективом, с другой личностью. Точно также, как мы должны находить и находим ярко выраженные черты индивидуальности в каждом коллективе. Чем он сильнее и естественнее проявляется, тем прочнее в нем ядро индивидуальной инициативы и индивидуального творчества. Последняя особенность личного общественного развития де-

тей подводит нас вплотную к вопросу об организации детей и роли детской среды в этой организации.

Из понятия организации прежде всего надо выбросить все, что носит характер преднамеренности и искусственности. Организующие моменты в жизни ребенка возникают одновременно с ростом его сознания, даже в инстинктивной его реакции на окружающую жизнь, в которой заметное крупное место занимают все живые существа: и животные и люди. Мир животных — разве это не богатейшая и разнообразная среда, внушающая ребенку идею организованной жизни! Среда, ценная своей примитивностью, несложностью, конкретностью эмоциональных и социальных переживаний. Как удачно и целесообразно природа, а вслед за ней и педагогика использовали этот примитивный мир отношений ребенка и животных. Много организованных движений и действий наблюдает ребенок в семье кошки и котят, собаки и щенка, среди домашних животных и итиц. Вот почему так трудно найти границу возникновения общественности в ребенке, вот почему так легко нашупать ее в самом раннем возрасте. Если верно выражение, что человек есть существо по преимуществу стадное, то не менее верна мысль, что ребенок есть существо, по преимуществу стремящееся к организованности, к самоорганизации. Никто не создаст детского мира и переживаний лучше, чем сами дети. Трудно только найти разграничительную черту между влиянием среды на ребенка и обратно — тем влиянием, которое он сам оказывает на среду, где граница между внутренними переживаниями этой среды и созданием внешнего воздействия на эту среду. Вот почему необходимо рассматривать детскую среду, как самостоятельный фактор воспитания.

Новые данные раскрывает перед нами современное психологическое учение о рефлексах, их формах и содержании. Рефлекс — ответ организованной группы тканей на то или иное раздражение. Устоявшийся рефлекс (безусловный) — это ответ организма, ставший привычным, в результате привычных взаимодействий, создавшихся между организмом и некоей группой раздражений. Чем чаще повторяются эти привычные взаимоотношения, чем меньше новых элементов в них вносится, тем прочнее укрепляется серия рефлексов, им соответствующих, и тем, при обильном повторении таких встреч в следующих поколениях, больше данных за постепенную фиксацию подобных рефлексов в качестве безуслов-

ных, т.-е. неотторжимых от организма и в стереотипе содержащихся в каждом очередном потомке. Чем устойчивее среда, в которой живет данный организм, чем реже и незначительнее происходят изменения в данной среде, тем, конечно, прочнее и неподвижнее опыт такого животного, тем полнее исчерпывается его жизнь — исключительно или почти исключительно—безусловными рефлексами.

Так формирует свое влияние на человека и в частности на ребенка окружающая его среда, постоянная и неизменная, как его „раздражитель“.

Она резко и прочно формирует его душу в ее рефлексологическом значении. Чем чаще и резче меняется среда окружающая, тем менее устойчивым делается наследственный опыт организма, тем больше требуется все новых и новых навыков, приспособляющих к новым условиям бытия, тем многочисленнее и влиятельнее делаются его условные рефлексы, тем глубже захватывают они все органы, всю деятельность тела, соответственно уменьшая значение рефлексов безусловных.

Сложна, изменчива и богата содержанием среда ребенка, полон и содержателен внутренний мир его переживаний. Не даром выдвигается новая „наука (социальная антропофициология) о движениях человеческого организма в общественной среде и о способах нашего активного воздействия на эти движения организма“ (Залкинд). Новая наука дает естественный, легкий по своей ясной и научной обоснованности подход к детской среде и ее формированию.

### III.

#### Кто организует детей

Вопрос об организации детей вытекает из общего представления о личности ребенка, как самой в себе организующейся среды, носящей источник организации в постоянном соприкосновении с другими личностями, с другими организмами. Само понятие живого организма носит в себе элементы организации. Оригинальны попытки найти колективистические формы биологических процессов жизни и их выражения: „социальные типы дыхания, пищеварения“, „глубокая эволюция детской психофизиологии в коллективе“, мысль о том, что „зрение и слух ребенка питаются социаль-

ными, кол lectivистическими впечатлениями". Есть „социальные раздражители сна, ходьбы, речи“ и т. п. Социальные элементы находятся „в самых первичных биологических выявлениях детей“. „Человеческая“ физиология до мелочей насквозь пронизана рефлексами социального контакта, при которых организм функционирует не как индивидуум, а как неотрывная органическая часть коллектива, вне которого не мыслимо ни одно движение тела, ни одна хотя бы самая интимная функция“<sup>1)</sup>). Во всяком случае ребенок, как организм, носит в себе внутренние источники взаимной спаянности и взаимодействия с другими. Когда говорят о само-деятельности и самостоятельности ребенка, вместе с тем подразумевают умение и сноровку его согласовать свои действия с действиями других. Мы встречаем детей как будто и без внешнего руководства, без воспитательного воздействия со стороны взрослых, но уже сорганизованных и сплоченных с своими вожаками и с самоуправлением. Во внешней среде мы, конечно, найдем первичные исходные корни возникновения этой сорганизованности, но, повторяю, нет нужды искать здесь непременно чьего-то личного влияния, какого-либо руководителя; его может и не быть; оно может проявиться иногда косвенно или как вспомогательная среда, или как первоначальный толчок к организации, или же как параллельно идущая организующая сила.

Дети неумело, по-своему, играют на улице. Параллельно с ними работает площадка. Последняя заражает детей, они кое-что перенимают от нее, подражают ей. Руководители площадки сами могут активно вмешаться в игру и внести в нее более организующее стройное начало. Руководители-агитаторы в летучих заметках и выступлениях иногда дают повод для дальнейшего уже более сложного об'единения детей, вовсе не соприкасаясь с ними.

Однако есть один основной элемент в развитии ребенка, из которого возникает с строгой последовательностью идея необходимости и важности роли руководителя организацией детей и их среды: беспомощность ребенка, как органическое свойство всякого живого растущего существа, будь то человек или животное. Эта беспомощность тем длительнее для

<sup>1)</sup> См. подробнее Залкинд. „Очерки культуры революционного времени“. 1924 г.

живого существа, чем сложнее его организм, чем выше его психика. Отсюда прямой вывод: чем богаче содержанием жизнь ребенка, чем сложнее его организующая среда, тем богаче содержанием, глубже и шире по своему влиянию роль руководителя, кто бы он ни был: член семьи, отец, мать, братья и сестры, воспитатель, учитель, иногда даже случайно взрослый, посторонний ребенку человек. Степень этой беспомощности для нас важна не только с одной количественной стороны, но и в качественном отношении. Роль руководителя в этом случае вместе с изменением степени беспомощности, в том или другом отношении, не исчезает, не упраздняется, но приобретает свои формы, свои особенности и размеры. С этой точки зрения влияние менторства и руководства простирается до того возраста, когда личность становится вполне зрелой и самостоятельной, когда из юноши вырастает взрослый, только тогда. Глубоко неверно поэтому, напр., утверждение, что самоуправление детей есть постепенное упразднение влияния взрослого руководителя детей; не страшно и не опасно признать значение такого руководителя по отношению к взрослому юноше, пока он только еще юноша. Надо ясно только представить степень и качество, все особенности этого руководства. Когда мы говорим об организации детской и юношеской среды, из поля нашего зрения никогда не исчезает руководящая личность взрослого, хотя бы профессора и ученого в своей аудитории и лаборатории вместе с юношами-студентами. И здесь под руководством старших формируется и организуется научная и учебная жизнь и обстановка жизни, ее организующие моменты среди молодого студенчества.

Я бы затруднился сказать, когда это влияние сильнее и глубже: среди детей или юношей. По своему личному опыту и наблюдению над жизнью молодежи беру смелость утверждать, что нередко трудно представить большую силу и глубину такого влияния, какие наблюдаются в соприкосновении педагога и юноши. Куда оно интенсивнее и деятельнейе более мелких и частых воздействий на чисто-детскую среду. Это и понятно. Если воспринимающий аппарат ребенка впечатлительнее и быстрее схватывает окружающее, то душа юноши глубже переживает эти впечатления, сложнее воспринимает их и перерабатывает в себе. Таким образом нормальный процесс возникновения и развития детских организаций протекает в постоянном взаимодействии с взрос-

лыми, изолируясь от них естественно и по мере нужды в этом. Приливы и отливы этого взаимодействия очень изменчивы и быстротекущи.

Кем является учитель и воспитатель, организующий детей: сеятелем, бросающим семена в землю, или садовником, культивирующими растение? Исходя из того основного положения, что дитя по своей природе организатор, можно было бы рассчитывать, что в процессе произрастания брошенные семена организации своевременно дадут свой росток. Но длительный период беспомощности ребенка и, главное, неотразимое влияние живой и мертвой среды на ребенка выдвигают культивирующую роль воспитателя ребенка. Прививка общественных и организационных навыков становится поэтому очередной задачей педагога. И та и другая задачи не противоречат друг другу. Как в растительном царстве восприимчивость к культуре различна у одних и тех же видов растений, так индивидуально складывается влияние педагога на организованность детей. Идеальным было бы положение, чтобы это влияние не нарушило естественного роста организационных импульсов в ребенке, сливаясь с ними. Степень этого влияния зависит и от самой организующей среды, сильно отражающейся на жизни ребенка.

В педагогической литературе делаются попытки наметить более или менее точно виды „вмешательства“ руководителя в организацию детской среды: 1) создание среды, 2) установление режима детей, 3) в жизни детей организация их труда путем ограждения здоровья и вмешательство в процесс работы с целью помочь им в преодолении трудностей в умственной работе: а) подбор материалов, б) заражение детей собственными интересами, вкусами и симпатиями, в) упорядочение самостоятельных работ, г) сообщение знаний, д) контролирование их.

Намечено восемь видов этого вмешательства, но их можно было бы продолжить чуть ли не до бесконечности, лишь бы это было прежде всего и больше всего организацией жизни детей в полном смысле этого слова, а не тем вторжением в нее, которое противоречит всякой организации, превращает ее в принудительную повинность, хотя бы она и не осознавалась таковою. Чем сильнее среда, тем мощнее и полнее должна бы проявиться роль руководителя в ней. Чем уточченнее влияние ее, тем незаметнее, но глубже воздей-

ствие на нее или противодействие ей руководителя. Особенno ценно, когда это воздействие как бы сливается с средой, проходит через нее; сам руководитель является носителем этой среды, он ее формирует.

## IV.

### Внешняя и социальная среда детей.

Говоря о детской среде, нельзя мыслить ее, как нечто специфически детское, отличное от среды взрослых. Понятие среды применимо к детскому возрасту во всем ее широком об'еме. Так этот вопрос обычно и трактуется в педагогической литературе. Но реже оттеняется специфическое отражение этой среды на детской психике и их жизни, реже выделяются из нее наиболее эффективные по своему воздействию на детей моменты. Между тем так важно, по теоретическим и практическим соображениям, рассмотреть понятие среды, окружающей ребенка, в ее преломлении в кругу детских представлений, в его детской обстановке. Только тогда выяснится рельефнее ее организующее значение и роль педагога в организации детской среды.

Представляет ли детская среда что-либо особое, своеобразное и близкое только детству, или нет? Обогащенный наследственностью, входя в мир, каков он есть во всей его полноте, ребенок попадает в ту же среду, которая одинаково окружает как взрослых, так и юношу и подростка. Только каждый из нас различно реагирует на эту среду. Слепой и зрячий—они живут в одной среде, но как различно влияние ее на того и другого. Живой ребенок и флегматик, юноша с положительными наклонностями и романтик, здоровый и больной не одинаково реагируют на одну и ту же среду. Среда ребенка чрезвычайно сложна и разнообразна. Это—весь его мир, в котором он живет! Природа в ее естественной и искусственной обстановке. Внешняя жизнь ребенка. Ее обстановка. Общественно-социальный и экономический быт. Семья, улица, школа, юношеская среда, общество взрослых, государство, отдельные люди. Продукты личной и общественной деятельности: влияние отдельной личности, коллектива. Влияние физической среды: больной и здоровый. Психическая среда: в области деятельности ума, чувства и воли. Положительные и отрицательные влияния

среды, ее оздоровление. Приспособление к ней и приспособление ее к интересам отдельной личности.

Все эти факторы среды в большей или меньшей степени отражаются на ребенке, и он на них реагирует. Не даром некоторые педагоги парадоксально утверждают, что „нет среды, нет воспитания“,—настолько велико ее воздействие на ребенка.

Природа не только в ее естественных явлениях, со всем разнообразием климатических и географических условий: жизнь севера, тропиков, гор и долин, почва, вода и воздух, но и все, что человек искусственно преобразует в природе в продуктах своего труда, подчиняя себе природу,— все это отражается на ребенке, как среда благоприятная или враждебная ему. В жизни ребенка, в отличие от взрослого, природа действует непосредственно, как она действовала на первобытного человека, дикаря: она была орудием его самосохранения, давала средства существования и была в то же время источником опасностей и даже врагом его. Он любил, боялся и обоготворял ее. Так и ребенок постоянно символизирует природу: ее положительные и разрушительные влияния. В природе, во взаимодействии с ней складываются его первые организационные формы жизни. Он, как первобытный человек, примитивно ее преобразует, но не отрывается от нее, все время находясь под чарующим ее воздействием. Ему инстинктивно свойственно „чувство природы“ (Стенли Холл), чутье ее красоты. Он инстинктивно любит звезды. „Предметы природы очаровывают и подавляют своим величием душу ребенка, которая в такие мгновения почти совершенно погружается в природу“. Человек не только „дитя солнца“ душою и телом, но каждая заря, каждый день освобождает его от слепоты среди великой тьмы, воскрешает его ум, пробуждает его от пустоты сна“. Так же ребенок реагирует на представления о луне, об облаках, ветре, который „спит и пробуждается, он свистит, шелестит, трубит, ревет, бушует, поет, гремит, плачет, вздыхает, стонет и пр.“. Как дети любят осязать и ласкать цветы! Так они реагируют на все внешние отдельные предметы, создавая из них свои кумиры и фетиши. К одним они стремятся, как к близким им; от других, чуждых и враждебных им, они отстраняются.

Вопрос о климатических и географических условиях жизни ребенка сам по себе ясен. Но обычно из внимания

педагогов исчезает все своеобразие отражения этих условий на содержании детских представлений, детских организаций. Они различны для ребенка севера и юга, серой тусклой погоды и яркого солнца, в горах и низинах. Отмечено громадное влияние влажности, высоты и барометрического давления, независимо от шума и внезапных перемен, на настроение ребенка, как и тепла и холода. Не даром и огонь и мороз—одни из наиболее распространенных детских символов. Кершенштейнер отмечает это „интимное общение“ ребенка с природой, как элемент в высшей степени благоприятный для развития и воспитания в ребенке эстетических чувств работы в области искусства.

Экспериментальная педагогика и психология часто проводит наблюдения над группами детей под влиянием различных физических условий и над отдельными детьми при изменении одного или многих факторов физической среды.

Изменение географической среды, как воспитательный фактор, осознано сравнительно недавно, вызывая мысль об организованной переброске детей из одного района в другой. Преобладающей педагогической средой при этом является изменение бытовых и общественных сторон жизни ребенка. Но и природа, как таковая, менее заметно, но не менее сильно отлагает на ребенке свежие новые впечатления. Обновленная природа даже в утрированной дачной жизни—разумный фактор воспитания. Вообще природа, как организующая среда, сравнительно мало продумана педагогами (работа Стенли Холла является почти единственной), а между тем для деревенского педагога она неисчерпанный источник постоянно свежего материала для организации детей; для городского учителя и ребенка это—корректив к чахлой, скучной и бедной природе городских поселений. Какое бесконечное разнообразие детских организаций точкой опоры имеют природу! И бойскауты, и юные пионеры (за границей), и перелетные птицы, и майские союзы и много, много других детских и юношеских организаций тесно связаны с природой и в ней находят и сплоченность и простоту об‘единения и организацию детских и юношеских интересов. Когда меня спрашивают, с чего начинать организацию детей, я отвечаю: с того, что возникает естественно из жизни детей, и природа постоянный спутник ее. Уже одно взаимодействие человека и природы способно надолго и глубоко заполнить жизнь ребенка не в его сложных про-

явлениях, которые ребенок не в состоянии осмыслить, а в простейших проявлениях, оять-таки по типу первобытного человека.

Нельзя пройти мимо мира животных, с которыми так сживается ребенок еще в своем семейном быту, из колыбельки любясь ими, протягивая к ним свои руки. Дети любят кошек, собак, птичек. Говорят, они жестоки с ними. Но ведь и сама природа так своеобразно жестока с детьми. Кошка „любовно“, а иногда и в гневе царапает ребенка. Семья и школа сильно использовали эту инстинктивную тягу детей к животным. Как жаль, что они очень часто, организуя зоологические занятия с детьми, забывают этот первичный исходный момент интереса детей к миру животных.

Спорный и во всяком случае сложный вопрос: что существеннее и важнее в воспитывающем влиянии среды—естественная ли природа или продукты ее искусственной проработки человеком, все то, что он делает специфически красивым и изящным в природе—искусственный красивый парк и сад, газоны, уголки природы, красивые проспекты, города-сады? Чаще предпочитают могучее влияние природы в ее целостной первобытности, доступной наблюдению детей. Естественный рост ребенка так естественно гармонирует с постепенно раскрывающейся природой со всем разнообразием изменений ее. Зачем искать ее искусственных уголков, когда она так может быть хороша? Другие говорят о том, как ценные с социальной точки зрения (и красота и искусство, чувство красоты должны иметь в себе социальные элементы) эти предметы искусственной переработки природы, как выражение победы человеческого гения над природой; как важна в воспитательном отношении эта концентрация эстетических переживаний на немногих об'ектах искусства, как умеет человек творчески не только преобразовать природу, но и внести в нее новые черты и новые комбинации; как велика в произведениях художника эта концепция об'единения элементов простой природы с переживаниями, эмоциями, с миропониманием человека. Природа чарует человека, искусство возвышает над ней, творя свой мир.

Очевидно, счастливое сочетание этих двух миров дает педагогическое разрешение этого вопроса. Искусственное приспособление природы к потребностям человека, удовлетворяя важные реальные экономические, хозяйствственные и даже культурные интересы человека, перед-

ко идет вразрез с его художественными вкусами, строя тесные города с их каменными громадами, созиная железные дороги, грубо прорезывающие красивые горные ущелья и долины, беспощадно истребляя леса. Шахты и рудники калечат первобытное величие горных хребтов. Красота природы приносится в жертву более жгучим интересам человека. Было бы наивно мечтать о том, чтобы это в ближайшем будущем было изменено. Для этого мало данных, но мы вправе требовать, чтобы педагоги и организаторы просвещения умели сохранить естественные красивые уголки природы, делая их заповедными и доступными для наблюдения, делая доступными ценные сокровищницы и хранилища искусства, умело делая отбор всего необходимого и ценного для детей и школы. Не мечта и более глубокий вопрос о ценности всего, что говорит о естественной красоте природы и о сохранении и выявлении ее. Некоторые американские строители железных дорог выдают премии тем инженерам, которые сумеют при планировании и проведении железной дороги сохранить красивые местности и виды природы, не нарушая хозяйственных интересов или слабо нарушая их.

Сам ребенок инстинктивно носит это творческое, изменяющее природу начало в своем соприкосновении с ней. Особенно эта идея активного отношения к природе и элементам красоты в ней должна быть в трудовой школе, где воспитание художественных настроений должно проходить и культивироваться во всех трудовых процессах. И почему бы мастерским, фабрике, совхозу не быть красивым центром работы детей, почему не думать о художественной ценности той или иной машины, станка и инструмента? Если вспомнить естественное возникновение и развитие первобытного искусства в орнаментах топора и молота, лодки и т. п., это не будет утопией и далекой мечтой. На этой почве возникает реальная борьба за проникновение искусства в весь быт человека; его белье, обувь, горшки и чашки, обои и потолок. Все это является объектами художественной обработки, объектом превращения в художественно-воспитывающую среду.

Внешняя обстановка жизни — будничная и праздничная — обильна мелочами; дом, улица, город с его искусственными формами жизни, деревня, близкая к природе, предопределяют иногда весь уклад жизни ребенка. Разве не эта среда, обогащающая душу, в то же время делается

источником жизненной лжи и обмана с ходячей и обывательской моралью!

Во внешней обстановке, как воспитывающей среде, важно постоянно и ясно представлять себе значение мелочей жизни, капля по капле слагающих свое прочное влияние на человека. Влияние их незаметно, но очень сильно. Около мелочей жизни так легко сорганизовывать детей, потому что они постоянно назойливо окружают ребенка, в них он постоянно вращается. „Есть незаметные моменты,—говорит Гефдинг, которые действуют на детей не менее тех, когда родители стараются влиять на детей с ясным педагогическим сознанием; незамечаемые моменты говорят и действуют даже с наибольшей энергией, какой только способны. Поэтому не приносит никакой пользы, если в основу воспитания кладут превосходную педагогическую систему, а в то же время бесчисленными незамечаемыми моментами разрушают создаваемое этой системой“<sup>1)</sup>). „Если сильно влияние внешних впечатлений на взрослых,—говорит Эскирос,—то как оно несравненно сильнее в отношении детей... Наши пороки и наши добродетели вполне реальны, и те и другие развиваются под влиянием тех предметов, которые непосредственно действуют на них. Напр., жадность до известной степени раздражается видом и запахом вкусных кушаний, ревность пробуждается звуком сладких речей и видом ласк, расточаемых другим. Прежде всего следует научить ребенка, а потом изгнать духа - соблазнителя, т.-е. материальных агентов, которые, влияя на его чувства, вызывают дурные желания. „Не вводите нас во искушение“—сколько людей имеют право сказать своим воспитателям“.

При оценке этих мелочей следует, однако, не только учесть их количественное и массовое влияние на ребенка путем длительного влияния на него, но и ту особенность в восприятии их, что они действуют на него уже автоматически, почти непреодолимо. Однако в этой автоматичности и часто непрерывной повторяемости воздействия их находится и естественная граница его. Новое учение о безусловных и условных рефлексах подтверждает это. По утверждению проф. Павлова, условные рефлексы—„повидимому, бесконечно сложные, как бы хаотические, постоянно вновь образующиеся за время индивидуального существования и

<sup>1)</sup> Гефдинг. „Этика или наука о нравственности“. Стр. 190.

затем снова исчезающие, находящиеся в беспрестанных колебаниях реакции высшего животного на бесчисленные и вечно движущиеся влияния окружающего мира,—короче—то, что обыкновенно называется психической деятельностью". Опыты проф. Павлова установили и тормозы и колебания, которым могут подвергаться условные рефлексы, в том числе и так называемое внутреннее торможение: если даже очень старый условный рефлекс повторяется много раз, не сопровождаясь (не подкрепляясь) тем безусловным, при помощи которого он был создан, он начинает постепенно и неуклонно терять в своей силе и более или менее сходит на нет, угасает. Напр., если долгое время, дни и недели, собаке показывать какую-нибудь пищу, не давая ее есть, то она совершенно теряет свое раздражающее действие на расстоянии, т.-е. при действии на глаз, нос и т. д. слюна не выделяется. И дальше: всякое раздражение, если оно повторяется, не сопровождаясь далее никаким другим более существенным последствием для организма, делается безразличным. Мы окружены массой картин, звуков и т. п., но если они не причиняют нам важного в каком бы то ни было отношении раздражения, то мы относимся к ним безразлично, как будто они не существуют. В борьбе с этим воздействием мелочей среда находит научно-обоснованные средства, которые в свою очередь использует и педагогика.

Особое место в деле организации детей имеет внешняя обстановка городской жизни со всей ее пестротой и разнообразием внешних форм быта и жизни и в то же время беднотой естественно-природных влияний. Деревня дает ей корректив в противовес искусственности города своей простотой и непритязательностью, с богатством природных данных. Быстрая смена впечатлений городской жизни, часто малопонятных ребенку, приучает его поверхностно скользить по всему взглядом, ни над чем не останавливаться и не задумываться; наоборот, спокойная деревенская жизнь, хотя дает и немного впечатлений, но побуждает над ними задумываться. Запас реальных впечатлений у горожанина, как показывают опыты, меньше, чем у его деревенского собрата. Последний, работая с отцом в поле, ухаживая дома за сестренкой или уезжая на ночь в поле насти лошадей, на-кощляет богатый запас знаний и обогащается целым рядом таких переживаний, которые совершенно недоступны его городскому сверстнику. Но в то же время какое богатство

заний может развиваться из различных занятий фабричного рабочего!

Влияние внешней обстановки города Тард метко называет „магнитическими пассами“, доказывая ее незаметное, неотразимое влияние на человека. Организующие моменты, возникающие самостоятельно или при содействии взрослых, в жизни ребенка должны парализовать эти магнитические токи, осветить их сознанием. И тогда город станет широко воспитывающей средой. Рядом наблюдений и исследований доказано, как разнообразна и сложна среда улицы для детей города. Ее разлагающие стороны только путем организации детей стираются и, наоборот, выдвигаются ее положительные стороны (Борович, Покровская и др.).

Во внешней обстановке жизни ребенка трудно установить преобладающие друг над другом элементы влияния. Наиболее ценным должно быть гармоническое сочетание благоприятных условий внешней обстановки детей: семейного и внесемейного уклада жизни и улицы, города и деревни, где соединяются вместе и интимная сторона жизни, пестрота и разнообразие впечатлений города, близость к природе с постоянно движущейся и увлекающей ребенка своей самостоятельностью жизнью улицы и уличного ребенка. Но именно сочетание благоприятных условий. Семейная узкая замкнутость, разбросанность и вследствие этого поверхность впечатлений городской жизни, скучность их в деревенской бедной обстановке, подонки уличной жизни не могут быть деятельными элементами в детской организации. Благодарная роль руководителя и воспитателя выдвигается здесь на первый план. Он должен взять отовсюду наиболее педагогические материалы и дать их детям в целостном не одностороннем охвате. К этому подводят педагога и сравнительная психология и социология и психология детства. В самом деле, как инстинктивно делает этот естественный отбор в обстановке жизни мать любого детеныша в мире животных, первобытная мать, мать в некультурной среде!

Экономический и социальный быт. С внешней обстановкой жизни и с влиянием природы сливаются глубокая по своему воздействию на человека среда—экономический, социальный быт и уклад жизни, особенно в его основных проявлениях: накопление капитала и собственности, нищета и излишek богатства, пресыщение жизнью и тяжелый труд, неравенство труда и неправильное его распре-

деление. Все это завершается классовой борьбой с ее положительной и отрицательной сторонами. В атмосфере этой борьбы, как и борьбы за существование, постоянно живет ребенок.

Чем примитивнее формы жизни, тем легче они воспринимаются ребенком. На улице его побили, он конкретно ощущает неравенство отношений к другим и „право сильного“. Но и сложные социальные отношения вовсе не исключают возможности их восприятия. Старое, еще не изжитое заблуждение—считать детей вовсе неспособными отражать как политический, так и общественно-экономический и социальный строй. Они его воспринимают, перерабатывают в душе и активно претворяют в жизнь, но претворяют по-своему, не в миниатюре, а создают своеобразный детский мир общественно-экономических отношений, в их детской психике очень глубокий, возбуждающий в детской душе сильные эмоции и движения. Когда дети торгуют в своей лавочке, когда они устанавливают взаимно экономически-хозяйственные отношения между собою, производят распределение хотя бы скраденных в чужом саду продуктов, ими ярко сознается и чувство общественной, а не только личной собственности. Во всех этих действиях ребенка можно проследить целый цикл, целую последовательную цепь экономических наблюдений, взятых из жизни взрослых, но переработанных для обихода, до уровня своей жизни. Грош цена их лавочки, груба и несложна их экономика, но это мир их отношений, прочно сложившийся, с разнообразными уклонами, даже ярко классового типа. Я, бывало, в своих уличных детских драках часто улавливал этот классовый момент, когда дрались не только улица с улицей, а дети рабочих с крестьянами, мастеровых с мещанами. „Наших бьют“—было резко подчеркнутым классовым лозунгом. И мы его сознавали.

Социальные отношения в играх и занятиях детей рабочего поселка, деревни, городских окраин и центра не одни и те же, как различны они в общем строе жизни. Такое близкое соприкосновение с непосредственной действительностью очень часто смущает русского обывателя и даже педагога. Их смущает наша русская действительность с ее кажущимися, а иногда и явными противоречиями жизни. Как в них ориентироваться, когда на них реагируют наши дети? Для верящего в будущее нашего глубокого социального движения так тяжелы все отрицательные сдвиги жизни,

отодвигающие это будущее вдаль; для сомневающегося и колеблющегося неясны проблески и реальные результаты нового социалистического движения. Для вдумчивого педагога, какого бы лагеря он ни был, это движение определенно вырисовывается, как ясно и отчетливо поставленные лозунги жизни, как идеал, попытки осуществления которого мы ощущаем в жизни. Отвести от них детей мы не можем и не должны, какие бы уклоны мы в нем ни наблюдали. Но опасность этих уклонов может быть устранена обычным, на всегда установившимся педагогическим приемом, требующим сосредоточения внимания детей преимущественно на положительных сторонах жизни. Педагогу необходимо уметь на фоне этих положительных сторон жизни строить отношение детей и к ее обратным сторонам. Когда мы сближаем детей с современной жизнью, мы сосредоточиваем почти исключительное внимание на положительной стороне жизни. Наша русская жизнь имеет эти положительные перспективы. Больше ли их в других странах? Пусть даже их будет и больше. Но и там глубоких противоречий жизни не мало. И там детвора сильно реагирует на жизнь, какова она есть, и воспроизводит ее. И там серьезный педагог умеет делать этот естественный отбор явлений жизни, которые он считает наиболее ценными факторами воспитания ребенка на основе окружающей его современной действительности.

Педагог в плоскости нашей действительности видит источник возникновения союзов коммунистической молодежи, юных пионеров, всей той общественно-политической окраски многих явлений детской и юношеской жизни и ее организации. Классовая борьба, какая теперь остро наблюдается в жизни, с педагогической точки зрения, как организующая среда, имеет свои не только положительные, но и отрицательные стороны. Но педагог-марксист, ясно представляющий неизбежность и ценность этой борьбы, приобщения к ней, должен себе ясно представлять завершающий момент этой борьбы в исчезновении классов и в возникновении одного класса — трудящихся.

„В области народного просвещения РКИ (в своей партийной программе) ставит своей задачей довести до конца начатое в Октябрьской революции 1917 г. дело превращения школы из орудия классового господства буржуазии в орудие полного уничтожения деления на классы, в орудие коммунистического перерождения

общества". В сознании детей эта борьба должна быть ощущена и пережита, как временная, как переходная ступень к новым формам жизни. Для педагога-боевика, еще учитывающего острые углы военного коммунизма, первоочередной задачей в организации детей и юношества является более острая постановка вопроса о классовой борьбе, он добивается более текущих и злободневных результатов, но пусть и он не забывает того, чего мы ждем и должны ждать в ближайшем будущем от нового строя. Педагогический жизненный идеал ставит перед нами твердо эту задачу. Отказываясь от нее, мы встаем в противоречие с тем, что так характерно для внутреннего мира детей и юношества—с тем, что в них мы готовим людей не настоящего, а ближайшего будущего.

Классовая борьба есть в сущности осложнение и продолжение общего принципа борьбы за существование. Как реагируют на него научная педагогика и вдумчивый педагог, достаточно сильно и рельефно освещено в педагогической теории и практике прошлого и настоящего. Сочетание естественно-научного и общественно-гуманитарного образования и сейчас не исключено из педагогического обихода. Под них подведен только строго-материалистический базис.

Со всей внешней обстановкой жизни, ее мелочей и сложных явлений сталкивается личность ребенка, с своей стороны внося в этот мир с момента рождения готовую среду наследственных инстинктов и наклонностей, которые как бы заранее предопределяют степень и формы реакции ребенка на окружающую среду. Он приходит в мир уже с готовым унаследованным материалом. В этом столкновении и слиянии двух миров и зарождается все разнообразие индивидуальных особенностей в восприятии ребенком этого мира. Как своеобразна, как чужда рутины и трафарета организованная жизнь детей: в ней, как в микрокосме, должен отражаться весь мир во всех его разнообразных переливах, как он отражается в душе каждого ребенка. Педагог в этом находит лишний повод очень чутко относиться ко всем иногда очень мелким, незаметным и незатейливым проявлениям детских организаций и об'единений, избегая стремления подогнать их под общие формулы и схемы организации.

Экономический и социальный строй определяет собою все формы человеческого общежития, все общественные учреждения, где личность и коллектив выявляют себя во всем

разнообразии взаимных воздействий друг на друга, создавая ту человеческую среду, под влиянием которой так богато складываются детский мир и детская среда.

Семья. Еще сильнее, еще насыщеннее влияние на ребенка непосредственного общения с человеческой личностью и с человеческой средой. В разные периоды жизни ребенка формы соприкосновения с этой средой различны не только по своему содержанию, но и по широте и об'ему. Ребенок в колыбели или у груди матери не живет одной своей интимной жизнью. Близость матери, самых близких родных—его первая тесная человеческая среда. „Дядя чужой“—нечто враждебное или, лучше сказать, вовсе на первых порах неусвоенное ребенком существо, чуждый ему предмет. Окружающая его природа и обстановка постепенно приучают его к человеческому общежитию. Комната и квартира сосредоточивают интимный круг его друзей. Последние—частица его жизни. Он их не отрывает от самого себя, даже ярко не противопоставляет себе. Такова семейная среда, питающая преимущественно эгоистические и даже эгоцентрические наклонности ребенка. Чтобы немного окрепнуть в новом для него мире, он должен приобрести довольно большой запас этого здорового эгоизма, который дает ему семью. Как бы ни рисовали себе идеально новый общественный строй жизни, мы никогда не вычеркнем из жизни ребенка этот период накопления внутренней энергии, направленной прежде всего на самого себя. Отрицательно, но вы придетете к необходимости в конце-концов признать и создавать суррогаты ее; но никогда не минуете этой интимной человеческой обстановки ребенка, которую дает ему нормальная семья. Только нормальная, только лишенная тех уродливых сторон, которые исторически отложились на ней, но которые в то же время не составляют ее отличительных особенностей и свойств. В семье силен элемент кровной связи. Вместо того, чтобы искусственно и болезненно вырывать его, используйте целесообразно эту связь и влияние ее в раннем возрасте ребенка. Более или менее нормальная семья богата опытом совместного труда взрослых, она—первая ячейка, определяющая житейские отношения. Начиная в семье оценку житейских отношений, ребенок впервые осознает, что такое порядок жизненный, тот или иной уклад жизни. Он сразу отпечатлевается в детской жизни и в детских организациях. Особенность семьи в том, что этот порядок

док жизни в семье, ее нормы вырастают среди детей благодаря любовным отношениям, более ровно и мягко, чем в более грубо отражающейся на нем внешней среде. Некоторые психологи идут еще дальше в оценке семьи, как детской среды, выясняя возникновение в детях идеи семейного очага, „родного дома“, как первичной общественной ячейки, значение семьи, как „моста между двумя поколениями“, обединяющего прошлое с будущим. Во всяком случае семья ценна, как переходная ступень к более формальным правовым житейским отношениям. Идею равноправия в зачаточной форме ребенок воспринимает очень рано через взаимные отношения матери, отца, братьев и сестер, но кровная связь их стушевывает правовые грани этих отношений, и потому далеко недостаточна эта среда для полноты опознания и оформления этих отношений. В семье усиленно идет подражание, легче усваиваются навыки, но слабее возникает активное подражание, активное творчество детей. В семье видят, наконец, благодаря воспитанию одновременно ограниченного числа детей элементы, благоприятные для индивидуализированного воспитания, для учета особенностей каждой детской индивидуальности. Однако последнее соображение говорит скорее о дефектах общественного воспитания вне семьи. Устранение их лишит семью этого яко бы преимущественного значения.

Рядом с положительными сторонами семьи выдвигаются и ее отрицательные стороны: она создает ограниченность кругозора и узость чувствований; она не прочна, ибо семья легко распадается, и малейшее изменение в ее конструкции дает себя чувствовать детям; она не восприимчива к завоеваниям педагогики, она бессистемна, ею руководят традиции; она создает социальное неравенство детей—одни воспитываются „в шелку и бархате“, другие терпят горькую нужду, эксплуатируются родителями, несут неносильный труд. Еще резче картина современной разрушающейся семьи.

„Семья и материнство стали труднейшими задачами человечества. Семья представляет картину разрушения. Нищета, алкоголизм, постоянные переселения с места на место—вот удел пролетарской семьи. Фабричный труд лишил семью ее характера производительно-трудовой организации, он же извлек женщину из недр семьи и лишил детей матери. Кризису семьи не мало способствовала и энергичная борьба женщин за их социальное и экономическое освобождение.

Для освободившейся женщины дети часто лишь бремя и тягость. Даже высокая интеллигентность матери не обеспечивает организованного воспитания в семье, ибо такая мать в большинстве случаев предпочитает приложить свои силы и знания вне стен дома. Семья постепенно утрачивает и трудовое, и духовное единство, и связи между ее членами порываются все легче и легче. Пропасть неравенства между классами, создающего и неравенство воспитания, делается все глубже и глубже. А наряду с этим все труднее и труднее становится осуществлять воспитание, потому что требования, предъявляемые современным обществом к человеку, огромны“.

Отсюда возникает своеобразный уклад дошкольных детских организаций, оберегающий их индивидуальность и интимность детской жизни: детские очаги, детские сады и дошкольные клубы. Но и помимо этих учреждений, растущих около семьи и заменяющих ее, сам ребенок, как зеленый росток растения, тянется от этой семейной колыбели дальше к свету и к простору мира. Этот мир пока очень не широк, не дальше своей улицы или квартала, но он гораздо богаче уже тесных для него стен квартиры, тесных рамок семьи.

**Улица.** О роли улицы, как среды, в новейшей журнальной педагогической литературе говорится довольно много. Р. Е. Орлова („На путях к нов. шк.“ 1923 г., № 3) описывает отражение в рисунках детей жизни улицы. Она отражается и в их играх: слепой нищий, торговля, жулики, попрыгунчики, которых ловят милиционеры, сажают в тюрьму и расстреливают, пьяные, которых несут домой, где они скандалят и затем ложатся спать; марширующие красноармейцы; изъятие церковных ценностей, как эпизодическая игра, также имело место.

„Орлянка“, „перышки“, „деньги об стенку“ также не проходят мимо дошкольников. Торговля с сменой экономической политики изменяет свой характер и в изображении детей. Многие дети в игре предпочитают организованную раздачу продуктов из советских складов спекуляции, о чем ведутся оживленные споры и спекулянты изгоняются.

Уличная торговля имитируется с большой талантливостью. Обширен репертуар уличных песен: „Девочка Надя“, „Маруся отравилась“, „Конфетка моя ледянистая“, „Тили-тили-тесто“, „Жених да невеста“, „Я девчонка американка“.

„Хожу я по бульвару, глазками моргаю“, „Ночка темная“ и т. д. Рядом с этой песней идет революционная. Брань, в многообразии и размерах употребления, не уступает песне.

Быт улицы дает А. К. Покровская („Вестн. Просв.“ 1919), давая описание целого дня на этой улице со всеми выступлениями и переживаниями детей с раннего утра и до поздней ночи. Богатый мир переживаний! Как односторонни те представления „улицы“ и „уличного ребенка“, какие у нас правильно и естественно создались под влиянием оценки жизни углов и подонков большого города. Это только часть улицы и даже, может быть, не слишком большая. Остальная—еще ждет своего экспериментального анализа и обследования. Характеризуя улицу, следует подчеркнуть постепенно расширяющийся на ней кругозор ребенка в области взаимных человеческих отношений. „Чужой“ не противополагается уже ребенку, как пугало. Он ощущает его, как полноправного члена уличного коллектива, который на первых порах, может быть, жестоко прибьет его; но ребенок, сам пока не способный отпариовать этот удар, кроме горького плача и жалобы матери, вскоре увидит, что и для этого озорника наступает день отмщения. Он получает сдачи от другого уличного гуляки. Такова грубая схема новых отношений. Она гораздо сложнее и богаче нюансами, но сущность ее кроется в опознании реальной борьбы за существование не с одной природой и внешними предметами—это он ощущает уже в колыбели и семье,—а с окружающими людьми. Вовлекшись в уличную жизнь, он смелее прибьет няньку, огорчит мать. Но не одни эти, так пугающие благонравную семью, навыки или, как говорят, замашки он возьмет из улицы. Он приносит из нее живой дух борьбы, новой инициативы, возбуждения и возмущения. Как бедна была этим новым переживанием его прежняя жизнь в семье! Улица дополняет и расширяет ее, создавая новые стимулы и новую обстановку для детской организации. Наиболее положительной стороной улицы следует отметить: энергию, смелость и отважность, воспитываемые ею, выработку тех вожаков, которые нередко превращаются в ценные положительные типы, так резко импонирующие безвольному, тепличному ребенку. Один американский судья на основании ряда лет наблюдений над уличными детьми, которых он судил за проступки, отмечает эти положительные их качества, особенно инициативу и предприимчивость, громадные органи-

зационные навыки. И, наконец, естественная, выковываемая в тяжелой борьбе за существование, сорганизованность улицы с своими нормами жизни, с своим кодексом жизни. Современный педагог должен искать повода не к борьбе с ними, а как использовать их.

На улице ребенок видит толпу и соприкасается с ней, но пока только как с чем-то неведомо большим, непонятным и страшным. Толпу он осознает позднее. Всмотритесь в игры и шалости улицы. Даже тогда, когда в них участвуют одни так называемые „уличные мальчишки“, в их действиях вы почувствуете, что они живут вне интересов толпы, хотя и окружены ею. Для них она почти не существует. Мир коллективных переживаний не складывается сразу, не сразу вырастают его широта и об‘ем. Нет в улице резко подчеркнутой сосредоточенности интересов. Уличный мальчик спешит везде („наш пострел везде поспел“ — так конкретизирует народная пословица уличного ребенка-непоседу). Почему это происходит? Улица живет своими большими интересами, интересами более взрослых, чем детей. Концентрация их интересов при нормальных действиях общественной жизни находит свою организующую среду в детской школе.

Школа. Школа — впервые организующая детей среда, с своими порядками и законами, с товариществом. Она, нивелируя детей, в то же время воспитывает в них идею равноправия и общего труда с учителем, регулирующим эту среду. Здесь на первый план выдвигаются три новых фактора организации детей: 1) Товарищество, а не кровная связь, не только как коллектив, но и как сложный конгломерат ярко выраженных индивидуальностей, окружающих ребенка. Школьные типы Лесгафта особенно ценные, как счастливый опыт анализа школьного коллектива во всех его разнообразных индивидуальностях. Товарищество глубоко захватывает ребенка, отрывая его от семьи, до известной степени и на некоторое время отчуждая его от семьи. 2) В школе он находит готовый сплоченный коллектив — с своими порядками, правилами и законами. Они прочно сложились, как результат общественной жизни детей, построенной на общности интересов и вкусов. Если на улице ребенок испытывает идею человеческого равноправия в по-

давлении, в попрании близких семейных эгоистических отношений, если сила определяет здесь право, то в школе идея равноправия поконится на общности и однородности интересов: все учатся, однородны приемы работы, одни цели и результаты занятий. Чувствуется даже известная тирання класса и классного порядка. Школьная среда пытается нивелировать ребенка, сделать из него заядлого школьника. Старая школа добивалась этого фактической нивелировкой детей своей суровой дисциплиной под средний уровень класса, под среднего ребенка; новая школа — своим самоуправлением. 3) Построенное на принципе самодеятельности и самодисциплины детей самоуправление является центром, строго регулирующим жизнь детей. Эти регулятивы, исходя от самих детей, в то же время своими постепенно развивающимися нормами и правилами способны точно определять рамки жизни, товарищеский порядок и товарищеские законы. Кроме того, взамен естественного авторитета старших членов семьи в школе выступает авторитет учителя. В пассивной школе, в школе суровой дисциплины этот авторитет внешне заменяет и вымешивает семейный авторитет. Последний поконится на кровной связи. Он дается в самом факте этой связи. Часто вовсе не близко стоящий к детям отец пользуется их любовью; они невольно признают его авторитет. Авторитет воспитателя завоевывается, приобретается им. Он его должен заслужить; конечно, не авторитет насилия и внешней дисциплины, а право на близость к детям, на влияние на них. В школе, вне семьи, это право постепенно усваивается детьми, их сознанием; они свободно могут отнять его, как нет его в школе и приюте, где все построено на принуждении, на насилии над личностью ребенка. Новое правовое понятие переживает ребенок в школе: внутреннее свободное признание значения и ценности авторитета в жизни, в общественной среде: педагог своим авторитетом импонирует всему классу, всему коллективу школы. В семье этого элемента нет.

Школа неизбежно входит в конфликт с семьей. Школа свободной самодеятельности детей, занятий, построенных на их интересах, должна стать той школой радости, где семейный авторитет естественным путем сливаются и переходит в незаметный, но сильный авторитет педагога. И чем свободнее школа, тем более тесными и сильными узами она

связывает воспитателя и ребенка. Нельзя мыслить школу без учителя, как нельзя ее мыслить без ребенка.

Говорить о школьных организациях детей это значит говорить о их самоуправлении, о закономерности их жизни в школе, об их товариществе. Так как все это в школе об'единяется одной основной задачей—целостного и систематического физического, умственного и нравственного развития ребенка, то все детские организации, как бы они ни были разнообразны, выражают и отражают в себе эту основную задачу. Новая трудовая школа выдвигает на первый план новый организующий момент—общий школьный общественный труд. В нормальной, не разрушающейся семье, как в трудовой ячейке, принципы труда играют большую организующую роль. Это начало вообще не может быть специальной и исключительной принадлежностью школы. Если труд не вкрашивается в семью, если им не прославляются жизнь и среда, которая окружает ребенка, он будет и в школе тепличным, наносным, недостаточно прочным. Не даром трудовая школа мыслится тесно связанной с производством, в котором участвуют родители и в семье при мелком, кустарном производстве, или в мастерской, на фабрике, в колхозе, а не изолированной от них. Детскому школьному труду в организационном отношении дает своеобразие школьное товарищество и самоуправление детей, постоянная связь труда с основными задачами воспитания и образования в школе, в идее школьного самообслуживания, в особенности в сближении умственного и физического труда, а также и его общественных формах.

Юность, как среда, характеризуется все более и более расширяющимися и влекущими в высоту интересами. Эти интересы всегда имеют высокий под'ем и острую интенсивность. Юноша крайне враждебен ко всякой рутине, традиции, традиционному авторитету семьи и старших. Но это не ослабляет в нем порывов и поисков за авторитетом, который он сам создает и которому сам охотно подчиняется. Он ищет дружбы, и в дружбе отдается весь безоговорочно иногда безответственно. Широко охватывая интересы жизни, без достаточной еще углубленности и длительности ее влияния на него, он идеализирует жизнь, но его идеализм часто беспочвенен, он скользит от одного настроения к другому, изменчив и противоречив в выводах. Идеализм его очень

высокий, потому что жизнь его еще не начинает засасывать и заедать своей обыденциной и прозой.

Что же он встречает в семье? Естественные, суженные интересы, рамки семейного быта и часто непонимание естественных конфликтов семьи и юности. Рамки школы тоже вообще для него тесны. Тем теснее была для него атмосфера старой иссушающей казенной и официальной школы. Трудно преднамеренно построить такой контраст юношеских порывов и стремлений с узостью рамок средней школы. Директор, хотя бы и гуманный, но исполнитель свыше предначертанной системы воспитания, педагог—педант, в лучшем случае добросовестный исполнитель этой системы. Обучение определенному объему знаний, с одной стороны, и определенные строгие нормы школьной жизни—с другой, преднамеренная оторванность от окружающей жизни—страшно суживают ее горизонт. „Поддельная фальшивая монета“, „складочный амбар знаний“, „гробница, где юношу замуровали“—так характеризует массовую среднюю школу прошлого Вентцель. Богатая сильная юность выходит из этой школы с обездневшей „голодной душой“, с мертвыми идеями. Вместо живой мысли и чистого чувства она дает юноше „одеяние паяца и арлекина“, знакомит с мишурой жизни. Школой и семьей юношество оставалось почти всегда оторванным от жизни. И в своей оторванности оно должно было неизбежно тесно соприкасаться с обществом с тем, чтобы постепенно слизься с ним, стать его равноправным членом. Юноша из рабочего класса не знал рамок этой школы. Но было ли лучше от этого его положение? Отчасти да, когда производительный труд, вовлекая его в гущу трудовой жизни, создавал эту цельность ощущения жизни и ее силы. Но это было, пожалуй, редко. Труд подростка, заводского и ремесленного ученика был сплошной эксплуатацией его физических и духовных сил, прижал его, сжимал в тисках нужды и труда. Если Кершенштейнер когда-то правильно указал на ту непоправимую брешь и пустоту, которую создают воспитание и образование трудящихся классов, делая искусственный перерыв его школьных занятий от 15—18 лет, когда еще нет иногда правильно налаженного труда, то как глубок и опасен этот перерыв, когда его дает сама школа, сама школьная среда! Юноша сам находил узкий исход своим расширяющимся интересам в той узкой корпоративности с своими законами чести и морали, исключаю-

щего товарищества, которые так характерны для старой высшей и отчасти средней школы, для Германии с ее своеобразными корпорантами, дуэлями и разгулом. Сама жизнь, кроме школы, не давала выхода этим интересам.

Современная демократия и пролетариат находят этот выход в трех направлениях: 1) организации юношеской жизни в школе, 2) организации союзов молодежи (коммунистического, пионеров и др.) и 3) установке организованной связи с средой взрослых. Ключ к организационному подходу к юношеству кроется прежде всего в такой организации школы, которая сама по себе мощно питала бы эти широкие порывы и расширяющиеся интересы юности. Они и общество должны стимулировать и двигать вперед, за стены школы, эти порывы к организации, незаметно сливая их с общегражданскими организациями и учреждениями взрослых. Однако как трудно найти тесную грань между юностью и мужеством, так же трудно находить границу между юношескими организациями и организацией взрослых. Наши юношеские союзы коммунистической молодежи сливаются тесно с союзом рабочей молодежи и рабочих. Характерной чертой этих союзов, как среды, является момент революционирования и проникновения элементов политического воспитания в массы. Остальные юношеские союзы, преследующие бесконечное разнообразие юношеских интересов, иногда целиком заполняют их жизнь, изолируя даже от широких общественных интересов. Но это все-таки их среда, своя среда, в пределах которой может найти свое место общество, если оно хочет влиять на него. Лишить юношество этого права самоорганизации во всех направлениях, педагогически оправдываемых, было бы нецелесообразно. В этой организации за обществом и государством могут остаться направляющее воздействие, косвенные моменты влияния.

Грундиг, создавая датскую высшую крестьянскую школу, золотым периодом называл как раз возраст 18—25 л., вступающий в мужество, сохраняя свой юношеский идеализм, не замутняя его разлагающим влиянием мещанства и рутины быта. Этот возраст опирается в 20 — 25 лет на опыт жизни иногда зарождающейся, но еще небольшой семьи, на бодрый труд, еще грубо не ослабляющий его силы. Юноша — уже член общества, но полон юношеской энергии и порывов.

**О б щ е с т в о.** Говоря об обществе, как среде, чаще всего имеют в виду влияние его, как сознательной групповой воли, как сознательной человеческой среды; забывают его влияние вне сознательных моментов воздействия или „полусознательного“ влияния. „Бессознательное уподобление—могущественный фактор, с которым воспитание должно считаться“. Это—„стихийная сила, которая, если ее целесообразно направить, помогает нам выполнить дело разума, а оставленная без внимания и руководства, уничтожает и то, что сделано с громадными усилиями“ (Вильман). Таково воздействие массового внушения, действующего на человека без участия сознания, воспринимаемого без мотивов, лично от него исходящих.

Чем ближе, чем теснее к отдельной личности окружающая ее среда, тем сильнее эти полубессознательные влияния (семья, узкое товарищество); чем меньше возраст, тем он податливее, тем глубже это влияние. Чем более усиливается взаимное общение и связь между людьми, чем сложнее общественные интересы, поддерживающие эту связь, тем могущественнее или, вернее, тем шире влияние общественной среды. Общество—наиболее могущественный фокус физических и моральных сил, какой только существует в мире. С усложнением взаимоотношений усложняется и обогащается материалом влияние среды. Городская среда богаче, чем деревенская; где сильнее и сложнее борьба за существование, классовая борьба, тем обостреннее чувствуется влияние на отдельную личность этих общественных факторов. Ребенок еще не член этого общества, но полубессознательно и затем в пределах своего сознания переживает все фазы этой борьбы, этого движения общественной жизни. Происходит тогда по закону подражания параллелизм жизни взрослых и подростков с той же группировкой по классовым признакам, по быту, по вкусам и интересам. Отсюда возникает мысль о неизбежности и ценности классификации интересов и организаций детей по этим классовым признакам, сужение их. При этом игнорируется одна общая черта этого обособления интересов—первоначальное бессознательное усвоение окружающей среды. Сознательное отношение к ней требует расширения круга воздействия этой среды, чтобы избежать односторонности, однобокости развития каждой отдельной личности. Если старое воспитание страдало тенденцией развития „человека вообще“, в ущерб развития лично-

сти в условиях реальной жизни, так как эти условия определяются его „бытием“, так в новом воспитании иногда очень узко конкретизируются общие цели воспитания около определенной группировки интересов, случайно создавшихся в процессе классовой борьбы.

Особое место в общественной среде занимает массовое, стихийное влияние толпы, как массового коллектива, особенно сильного своим массовым бессознательным воздействием на человека. Во всем многообразном и сложном имеющем богатую литературу материале о влиянии толпы на личность нас интересуют два вопроса: 1) поскольку сильно значение психического воздействия аморфной массы на ребенка и 2) где находит свою сопротивляющуюся среду ребенок и подросток этому влиянию. Некоторые социологи и педагоги чрезвычайно пессимистически настроены, утверждая, что толпа, коллектив чаще всего играют в жизни всякого индивидуума (а не одних детей) отрицательную роль, подавляя личность, порабощая ее, подчиняя меньшинство большинству, обезличивая человека. Подчинение воздействию толпы часто носит совершенно пассивный бессознательный характер. Оно чрезвычайно незаметно, а потому и глубже захватывает личность. Чем податливее индивидуальность (а таков по природе ребенок и подросток), чем мягче, тем деспотичнее влияние коллектива на отдельную личность. Не зря есть горячие защитники строгой индивидуализации воспитания ребенка, отрицающие положительное влияние общества.

Все эти соображения изучение психологии ребенка вносит одну существенную поправку. Природа и жизнь, начиная свое воспитывающее формирующее влияние на ребенка в культивировании в нем эгоистических настроений, способности сопротивляемости окружающей внешней среде, индивидуализируют на первых порах воспитание личности. Таким путем создается некоторый запас средств сопротивления влиянию толпы. Ребенка, входящего в более широкую общественную среду, мы встречаем уже с некоторым запасом своих личных сил. Около него всегда есть своя детская среда. Вот почему так жалки и беспомощны те дети-одиночки, которые бросаются в общество без этой предварительной стадии жизни в разнообразном детском обществе в семье и вне ее, на улице. С другой стороны, и общество не есть конгломерат одних только отрицательных явлений жизни.

Родственные отголоски и сочувствие встречает оно и в инстинктивном чувстве общественности, присущем каждому ребенку. Что же касается вопроса о наиболее богатых средствах сопротивления отрицательному влиянию толпы среди детей, то они заключаются в том, чем не обладает всякая толпа,—в организации детей, в их взаимной спайке для своих детских целей. Выше мною было оттенено, как дети улицы в сущности изолированы иногда от самой улицы, когда они заняты своим собственным делом и интересом. То же происходит в жизни каждого ребенка. Организуясь, он насыщает душу такой полнотой переживаний, которая не оставляет места для новых впечатлений, как бы сильно ни наседали они на него совне.

Не надо смешивать два понятия—общество и толпа—в одно. По отношению к детям мы вводим в них существенное разграничающее начало. Общество само в себе носит элемент организованности и потому может вполне гармонировать с организацией детей. Оно делает глубокую ошибку только тогда, когда не учитывает психики ребенка и подростка, когда предъявляет ему организационные требования и планы вне и выше его сил; подгоняет ребенка к своему уровню, а не приспособляется к нормальным условиям жизни ребенка. Оно делает также ошибку, вовсе игнорируя связь детских организаций с общественными, возможность их соприкосновения и даже взаимного воздействия. Дети, как среда, не бесследно проходят мимо взрослых. Отблески их солнечной жизни, отзвуки их нежной души отражаются на психике взрослых. Если мы и не спускаемся до их уровня, то вместе с детьми становимся более близкими к ним, становимся, как дети. К нам, пожилым педагогам, чрез них, хотя бы мимолетно, возвращаются краткие моменты молодости...

В процессе развития общества и общественности следует остановиться на значении группировки в нем членов его около так называемых свободных об'единений в жизни современного общества: бесчисленных обществ, кружков, клубов, союзов для развлечений, для научных работ и исследований, для образовательных целей и т. п. Это—„вечно действующие силы, призывающие людей к об'единению и взаимной поддержке. Некоторые из этих обществ, подобно обществам молодых выводков, преследуют единственную цель—совместное наслаждение жизнью“ (Кропоткин). В маленьких го-

родах и местечках—это центры, маленькие звенья, соединяющие маленький городок с обширным миром. Около них создается особенно благоприятная среда для молодежи и подростков. В воспитательном отношении удельный вес всех этих об'единений очень высок, но эти живые подвижные общественные ячейки не являются носителями и эмбрионами глубокого роста общества. Они тесно связаны с тем общественным строем, который их создает и питает. Они не изменяют экономической структуры общества.

Культивирование их—отвлекающее средство от засасывающего влияния среды: „среда заела“, „среда убила“, он—„жертва среды“,—это не признак героической борьбы, в которой боец пал в непосильной борьбе с противодействующей силой. Для борьбы с ней не нужны героические средства, героические подвиги, жертвы и самопожертвования. Сила засасывающей среды—в инерции, в автоматической привычке, в традиции, в мелочности и будничности интересов, в бесодержательности жизни. Вспомним „Мистрис Грюнди“, жертвой которой пал Парнель, филистерство немцев, классически изображенное Гейне, русское мещанство. Средства борьбы с ними—в насыщении жизни мелкими же, но питавшими более высокие переживания интересами, об'единяющими около себя разрозненные единицы. Свободная гражданская жизнь, дающая простор обслуживанию этих интересов,—благоприятная почва для придания жизни большей красочности и жизнерадостности, в противовес нытью и дряблости мысли и чувства. Резче подчеркивают этот момент, как показал это наш русский опыт 1905—1917 гг., группировки общества по политическим партиям и кружкам или возникновение профессиональных союзов, глубоко захватывающих гущу населения в его повседневной рабочей жизни.

Особое место в общественной группировке представляет деление общества на военных, по религиозным убеждениям, создающим свою мощную и обособленную среду. И дети и юношество не остаются чуждыми ее. Солдатчина или военщина были символом грубой силы и невоспитанности, олицетворяемой Скалозубом, с одной стороны, и серой скотинкой и пушечным мясом—с другой. Красная армия с ее культурно-просветительными учреждениями, с ее милиционной системой будущего, с ее спайкой с революционными задачами страны, сливающейся со всеобучем,—новая среда для подростка и юноши, захватывающая лучшие годы его жизни.

Область религии и церкви раньше занимала очень большое место, как та среда, в которой находило отражение и окраску все миросозерцание подрастающих поколений. Ее широкое и глубокое значение, тесно при этом сплетенное с тем, что в целом носила в себе предреволюционная эпоха и среда, до известной степени определяет остро выявляющийся теперь темп и направление борьбы с этой средой именно среди детей и молодежи.

Государство—высшая форма общественного об'единения в современном человечестве,—как среда, влияющая на ребенка, не выделяется в крупных и ярких чертах. Чем крупнее, сложнее и выше организация общества, тем оно далее отходит от тех возрастных групп, которые живут в сфере более простых общественных отношений. Но считать государство изолированным от детей невозможно. Оно само слишком заинтересовано детской средой, как заинтересовано оно вообще своим будущим. Дети—его будущее. Оно усиленно заботится о детях и путем законодательства, и реальными мерами помощи детям, воздействием на взрослых в интересах охраны детства. Чем оно культурнее, тем сильнее эта забота. И сами дети сознают и ощущают это вмешательство государства в их жизнь. Вот где первая завязь, об'единяющая детей с государством, как таковым. Ребенок в детском доме, в детском саду, в школе, на площадке, в детской колонии, в приемнике и распределителе, в детской больнице и здравнице, на общественном детском празднике, во время празднования государственных событий ощущает государство и отражение его в жизни. На глазах детей и чрез их сознание в своеобразном преломлении протекает жизнь государства, не во всем своем об'еме, но в значительных проявлениях своей жизни и деятельности. Когда говорят о школьных республиках, учитывают это влияние на детей знакомства и соприкосновения их хотя бы с внешними формами государственной жизни. Государство в своем влиянии на детей не только через школу, но и всем своим общим укладом и направлением создает своего рода государственное или „огосударствленное“ настроение ребенка. Вспомним американского гражданина-ребенка, французского и бельгийского подростка, англичанина в школе и вне ее. На каждом чувствуется влияние своей государственности, а не только быта, как ощущал его мальчик - афинянин, спартанец, перс, финикиянин (Летурно). Чем слабее и менее ре-

льефна организация государственных форм жизни, тем меньше отражение их в личности и жизни ребенка. Сравните современного ребенка из среды сознательного пролетариата и только-только политически формирующегося крестьянина.

Государство в своем отношении к личности человека выделяется или как сила, подавляющая личность человека, действующая на него преимущественно своими принудительными функциями, или как сила, освобождающая личность. Не отказываясь от своих принудительных норм, от своей власти над личностью, как членом государства, в своих же собственных интересах государство дает простор личной инициативе и индивидуальному творчеству личности. Не нужно быть даже педагогом, чтобы знать, какое государство ближе станет к детям и сильнее проявит на них свое влияние, как воспитывающая среда, куда направятся в свою очередь наибольшие симпатии детей, какие симпатии будут крепче и прочнее. И то и другое государство заинтересовано в использовании детей с организационной стороны, но как — этот вопрос с педагогической точки зрения имеет серьезное значение. Будет ли это только одним давлением сверху и внешним воздействием, или попыткой органически связать с собой детей, исходя из их природы, из их психических потребностей. Только последний путь правилен, только за ним обеспечен серьезный успех не только в детской среде, но и в будущем строении государства. Особенno важно освещать с этой точки зрения наиболее ответственное юношеское движение, когда государство принимает в нем участие, как организующая сила. Но в этом кроется и оправдывающий государство стимул энергичного вмешательства в детское и юношеское движение. Надо быть или слепым, или сознательным антигосударственником, чтобы отрицать это вмешательство. Оно вытекает органически из представления о государстве, как наивысшей для текущего момента форме общественного об'единения людей.

## V.

### **Психическая среда. Роль личности. Оздоровление среды.**

Индивидуальная личность „сама создает свою среду“ — это положение было бы парадоксальным, если бы мы его взяли в его прямом значении. Среда существует независимо

от личности человека, но он сам нероживает ее в себе и, кроме того, его индивидуальные личные свойства, его личность сама по себе является воспитывающей, создающей около себя соответствующую атмосферу. Личность, как социальная особь, складывается под влиянием вне ее лежащих факторов, но эти факторы обеспечивают собою все внутреннее богатство каждой личности. Если некоторые социологи иногда (Дюркгейм, Дрогическо) сводят всю индивидуальную психику к социальной жизни, то другие выдвигают, наоборот, вперед факты биологические и психологические. Одно несомненно, что „индивидуальный факт, содержащийся в биологической природе личности, не может быть окончательно стерт влиянием общества. Личность представляет биосоциальное значение“ (Бехтерев). Личность—самобытная единица с принадлежащими только ей одной взглядами и стремлениями. Благодаря своим индивидуальным способностям личность подымается выше уровня массы и может осуществлять созидающую работу, обеспечивающую поступательный ход умственного развития человечества. Самобытное развитие личности есть основа социального прогресса. Чем выше развитие отдельной личности, тем более ценным представляется вклад ее в человеческий коллектив, влияние на него. Так постепенно слагается влияние личности, как самостоятельной психической среды, на окружающую ее действительность.

Роль личности в создании среды очень многогранна, как многогранны ее проявления. Нами постоянно ощущается влияние физического здоровья не только на личный склад душевной жизни человека, но и на окружающую его среду: настроения здоровых среди больных, в санатории, в больнице, доме умалишенных, психические массовые заболевания и т. п. „Здоровый дух в здоровом теле“—этот афоризм служит яркой характеристикой оздоровляющего влияния среды здоровых людей и физически здоровой атмосферы. Среди здоровых создается здоровая повышающая атмосфера. Как личное настроение отдельного человека зависит часто от состояния его здоровья, так здоровый человек создает бодрое настроение в окружающих. При оценке детских организаций этот факт в прежнее время почти игнорировался. Спортивные игры детей рассматривались, как профилактические меры в восстановлении здоровья отдельного ребенка, здоровья коллектива, но не освещалась важность создания

оздоровляющей физической среды. О ней мы говорили как-то попутно, от случая к случаю. Современная педагогика и гигиена выдвигают физическую культуру среди детей, как самостоятельную, ценную отрасль детской жизни в ее организованных формах. В ребенке должно быть создано постоянное органическое предрасположение к заботе о своем здоровье, не только как инстинкт и привычка, но и как правильно организованное воздействие на свой организм организованными личными и массовыми движениями и действиями.

Все программы ГУСа в области воспитания гигиенических навыков детей везде проникнуты этой задачей организации всего школьного коллектива и отдельных детей в этом направлении. На первом году обучения: гигиена уборки помещения, измерение роста и веса детей. Усвоение простейших гигиенических навыков. Охрана школы от заразных болезней. Соблюдение гигиены в семье ребенка. Охрана детского здоровья зимой. Усвоение гигиенических навыков на работе. На 2-м году обучения: взвешивание и измерение роста (равнение с прошлогодними данными). Правила личной гигиены. Санитарное состояние деревни. Больницы. Соответствие объема воздуха в классе количеству детей, примитивные санитарные исследования, чистая и грязная вода. Гигиена одежды и содержание ее в чистоте. Гигиена помещения. Уход за маленькими. Санитарная помощь школы деревне. По этой программе и схеме занятий везде дети должны обнаружить уменье сами организовать уход за собой и своей физической средой, распространяя влияние своих привычек организованно и на семью.

Физически здоровый мальчик—простой факт присутствия его среди детей,—знаменательный момент в их организации. Он приобщит и поднимет более слабых и слабосильных. Он их может обидеть по праву сильного, но и в этом антиобщественном явлении оказывается его сила и влияние на других. Чаще возможно его положительное воздействие. Представимте себе на время группу хилых и болезненных детей—теми их организации и движений понижается ниже того уровня, на каком он мог бы быть при участии более жизнерадостного товарища. Он может перегрузить их этой жизнерадостностью и подъемом жизни, но ведь положительно нет ни одного явления жизни, которое не имело бы своей обратной медали, своей отрицательной стороны. Нет скучнее

на свете чрезмерно добродетельного человека. Чрезмерная ласка отягощает не менее угрозы. Чрезмерная радость убивает человека.

**Психические воздействия.** Непосредственно психическая среда охватывает внутренние интимные стороны жизни человека. Она действует на него прежде всего путем пассивного подражания и поэтому характеризуется своей автоматичностью. Она является часто источником выработки несамостоятельных людей, живущих чужими мыслями, чужими настроениями, с мелкими ходячими взглядами, вплоть до тех „аморальных типов“ (по определению Рибо), которые представляют продукт окружающих их обстоятельств. Направление их мысли, чувств и действий определяется случаем. Они—эхо жизни. Их устанавливает целиком общественная среда.

Влияние на детей автоматически действующей психической среды особенно сильно. Почему? Ответ на этот вопрос был дан выше при характеристике влияния на ребенка внешней среды, бессознательных общественных воздействий. Мы, педагоги, часто делаем ошибочный вывод, наблюдая детей с ярко яко бы „общественным“ темпераментом. Они вечно ищут товарищей, без них для них нет никакой игры, никакого интереса. Они ищут товарищей, потому что „не могут быть с самими собой“. Это тип отрицательный, подавленный, иногда потерявший самого себя. По характерному выражению П. Жане, он живет только необходимой для него как воздух „симпатической средой“, только в общении с другими он находит себя. Это свойство ребенка может быть прирожденным, но и здорового ребенка может автоматизировать постоянная пассивность восприятия, автоматичность психических воздействий. Истинный коллективизм активен по своему существу; он построен на сознательном деятельном обединении, требует от личности, входящей в состав его, наибольшего напряжения своих сил, разностороннего приложения их. Пассивный коллектив создает автоматизм толпы. Рядом с стихийным малосознательным, случайным порывом, даже геройством, она слепо беспощадна и жестока. Нельзя угадать, когда и в чем она проявит себя. Ее пассивное воздействие наиболее опасно в детской среде, не обогащенной сознательными переживаниями, живущей в области инстинктивных эмоций и движений, легко поддающейся гипнозу.

массы. Анализ отдельных душевных процессов указывает как дифференцируется эта психическая среда.

Влияние интеллектуальных процессов жизни в генетическом процессе развития личности создавало всегда своеобразную среду в детской жизни в двух направлениях: проявления жестокости и хитрости. Все эти качества ума так искусно выявляют дети, как унаследованные от отдаленных предков инстинкты, как выражение первобытной борьбы за существование. Но они же дают почву для глубокой изобретательности и глубокого умственного творчества детей, пробуждая в них гений изобретательности. Как скучны все эти дорогие игрушки с сложными машинами, в которых ребенок не может найти приложения этому гению. На этой почве возникают и приобретают цену все организации, непосредственно обслуживающие узкую сферу учебных занятий умственного труда. Но в описаниях детских организаций почти везде вы найдете оценку этих организаций как подсобных занятий к школе и учебе. Теряется и исчезает из внимания создание постоянной интеллектуальной обстановки жизни детей, которая закладывает твердый фундамент его дальнейшего стремления и интереса к умственной жизни. В интеллигентной среде так часто мы наблюдаем это в ияние обстановки жизни на детей: книги, газеты, чтение, беседы по поводу прочитанного становятся как бы обиходом жизни детей, налагая своеобразный отпечаток известной интеллигентности и на их взаимные разговоры и отношения, и на их организацию. Сфера умственных интересов иногда в ущерб другим становится преобладающей, вырабатывая в конце-концов тип „интеллигента“ с известной суженностью отвлеченного склада его мысли, так далекий от жизни, от живого действия. Психологи и социологи приходят к выводу, что в мире идей происходит своего рода взаимообмен, создается своеобразно действующая „духовная“ среда, влияющая на человека. Как бы идея ни была примитивна, она толкает человека сообщить ее своему товарищу, требует отклика со стороны других. Все эти переживания идей выходят за пределы индивидуальной личности и делают необходимым обмен их с другими. Не даром так опасен излишний интеллектуализм в школьной жизни, так наз. интеллигентщина—плод перегрузки нас узко умственной учебой в старой школе, схематизмом и отчужденностью от многообразия жизни.

На этой же почве возникает стремление к сознательной, разумной борьбе с природой, идея оздоровления при посредстве науки и знаний той среды, какую создает человеку внешняя природа. Страсть к путешествиям среди детей часто опирается на этот инстинкт познания и исследования близкой и особенно далекой природы. Ребенок-исследователь окружает себя товарищами по этим интересам или ищет для себя исполнителей—помощников. Разбуженный средой инстинкт исследования почти всегда находит для своего выявления организованные формы. Сколько детей „бежало“ из дома после длительной упорной подготовки и почти всегда с товарищем сотрудником и исполнителем, своего рода Пятницей при Робинзоне.

В области эмоций психика ребенка характеризуется между прочим постоянной изменчивостью их и в то же время постоянством воздействия их на ребенка, как эмоциональной среды. Он сам легко поддается своему чувству, также легко влияет на него эмоциональная настроенность и возбудимость товарища или даже взрослого. Жизнь подростка и ребенка богата своей эмоциональной стороной. Ею окрашиваются почти все его организации. Заразительность эмоций тем сильнее, чем восприимчивее детская среда. Она, можно сказать, была бы слишком насыщена ими, если бы для нее не служило коррективом богатство интеллектуальной стороны жизни ребенка в той области, которая соприкасается с познанием окружающего мира, накоплением впечатлений от него.

Преобладающим эмоциональным элементом проникнуты все игры ребенка. Термин „трагательного“, „чувствительного“ так часто приурочивается именно к детской среде. Ребенку страшно хочется гулять, ему больно приятно побегать, ему ужасно весело играть. Все преувеличено на много градусов, но так преувеличенно он все это переживает и чувствует. Когда мы говорим о преобладании или излишней эмоциональности ребенка, резко выявляющейся во всех детских организациях, так было бы ошибочно и не педагогично думать о замене ее „умственностью“, более серьезным выбором материала. Все это скоро ему наскучит и попретит, как скучны ему слишком „умные“ и слишком „хорошие“ книги, слишком „умные“ разговоры и слишком умничающие люди.

Специальную эмоциональную среду дает то чувство удовлетворенности или неудовлетворенности средой, которое постоянно сопровождает душевную жизнь как ребенка, так и взрослого. Безотносительно к тому, какова эта среда, чувство удовлетворенности ею всегда повышает жизнеспособность, жизненную бдность и создает постоянное ровное чувство жизнерадостности. Чувство неудовлетворенности понижает тонус жизни, а иногда крайне ожесточает человека. Это верно также и по отношению к детям. При организации их среды с этим чувством и настроением необходимо считаться. Здесь же кроется выяснение вопроса о мере и роли страдания в жизни ребенка. Достоевский художественно изобразил значение страдания в жизни человека; в психологической литературе, наоборот, часто ярко подчеркивается его понижающее жизненную энергию влияние. Да и в личных страданиях Достоевского его талант, его увлечение творчеством было той возвышающей средой, которая умеряла его страдания, парализовала их влияние. Его герои из мертвого дома только сильные духом и характером выходили победителями чрез свои страдания. Нося страдание не понижает активность жизненных процессов детей, оно может быть и даже должно быть положительным фактором, выковывающим жизненную энергию и сопротивляемость жизненным неизвестностям. Без сопротивляющейся среды, без противодействия себе ребенок найдет мало импульсов к воспитанию в себе жизнедеятельного настроения. Илюша Обломов был плодом не только своей крепостнической среды; обломовщина—результат отсутствия в воспитании задерживающих моментов... Когда мы строим организованную жизнь детей, мы отводим место таким организациям, которые построены на преодолении многих трудностей и даже опасностей жизни. Преодолевая их, страдая, но и побеждая их, ребенок в борьбе обретает свое право владеть миром, быть ли рабом или хозяином жизни. Поэтому приобретает право на существование спорт детей, сопряженный с некоторым риском, требующий мужественного самообладания для достижения победы чрез ряд поражений и огорчений.

Говоря о волевых процессах, мы подходим к значению в детских организациях упражнения воли, ее частого выявления и творческой активности, создающей волевую среду, „деятельный“ обмен мыслей, „деятельное“ сострада-

ние, „дeятельные“ симпатии и т. п. и, наконец, „общую волю“, общие идеалы и коллективную волю человечества, не как абстракцию, а как реальное явление психической жизни коллектива: общая воля детской бродячей шайки, класса. Во всех этих выражениях термин „дeятельныi“ так характерен, как окраска широкого влияния воли на все процессы души; вместе с тем он указывает важное место, занимаемое в постановке и организации детей среды, как выражения деятельности и действия детей. Так не приемлемы, так не оправдывают своего значения все бумажные, нежизненные проекты организации детей, как бы стройны и красивы они ни были. В них всегда отсутствует живое, деятельное начало. В организации детей больше, чем среди одиночек-детей, культивируется эта коллективная воля детей, их корпоративность и обединение, так сильно и напряженно направляющее каждую отдельную личность. Но воля к жизни влиянием корпоративности не ослабляется и не подавляется, потому что в трепетает сильные волевые движения в каждой отдельной личности. В организациях детей поэтому не место тем из них, которые в массовом своем влиянии, подавляя личность, обезличивают отдельного ребенка, в особенности если он физически или психически слаб. Мудрый организатор детей найдет свое место каждому из них.

Индивидуальная и коллективная воля, как среда, встречает на пути своего созидания препятствия то в инстинкте животного самосохранения, то в грубых физических наслаждениях, то в узком личном счастье. Организованная среда детей и их организации учат бороться с этими препятствиями и побеждать их, создавая не только физических героев, но и героев духа, которых, к счастью, так много среди детей.

Переходя к частным мерам создания благоприятной среды для развития воли, отметим значение для нее упражнений. Недостаток их ведет к атрофии физиологических основ, из которых исходит и на которые опирается человеческая воля. Необходима частая смена условий деятельности человека. Если среда его приняла постоянный, неизменный и устойчивый характер, почти исчезает надобность в волевых действиях, наступает автоматизм, механичность действий („приспособление“ к среде). Выше было указано значение усилия, как воспитывающего фактора. Среди этих усилий, где ребенок приучается действовать сам, преодолевая пре-

ияния, упражняется его воля. Пример обратного: вырождение отдельных привилегированных сословий, аристократии, плутократии и т. п. Нам не может рисоваться будущая наша жизнь („рай земной“), как место, где человек достигает полного удовлетворения своих потребностей и желаний „по щучьему велению“, без усилий и напряжения сил. Свободная психическая энергия всегда будет искать нового и нового приложения, расширять свои цели и задачи.

В это направлении и психологи и социологи находят известные психические законы расширения деятельности человека, сферы ее приложения. Каждое волевое действие производит результаты, которые первоначально вовсе не имелись в виду лицом, его совершившим. Это расширение результатов и новых целей для их достижения кажется бесконечным. Вундт так формулировал свой закон гетерономии целей: „Отношение результатов к представляемым целям носит такой характер, что в первых всегда даны еще побочные эффекты, не имевшиеся в виду при предшествующих представлениях цели, но входящие в состав новых рядов мотивов и таким образом видоизменяющие прежние цели или присоединяющие к ним новые“ („Очерки психологии“, стр. 219). Это расширение целей возникает и протекает естественно, если только влиянием действующей среды не врываются сюда элементы, тормозящие их развитие. Когда мы организуем детей, то и при обилии среди них организаций, при богатом содержании их можно, забывая необходимость постепенного углубления и расширения задач, которые преследуются этими организациями, обесццодить их, сделать их тормозящими внутренний рост входящих в них детей. Как часто мы наблюдаем это в организации так называемых „разумных“ занятий детей, приобретающих характер трафарета. Когда о них еще только читаешь в книжке, от них уже веет затхостью, прописью, мертвой скучой. В них ребенок не найдет места для творческой мысли, для живого непосредственного чувства, для расширяющегося и развивающегося интереса.

**Оздоровление среды.** Положительное и отрицательное влияние среды на ребенка и взрослого разрешает вопрос о педагогическом воздействии на среду, на изменение и оздоровление ее. „Оздоровление среды“—это понятие впервые мы встречаем в применении к детской среде у Руссо. Как ни пытался он изолировано от нее ставить воспита-

ние своего Эмиля, ему же пришлось размышлять о средствах и методах ее изменения и улучшения. Наиболее простое выражение оздоровляющего влияния человека на окружающую среду он видел во власти человека над природой, изменении и приспособлении ее своим целям. Человек постепенно „преобразует“ обстановку природы, но оздоровляющее значение самой природы—вот исходный момент благотворного воздействия природы на человека. Природа, какова она есть,—добрый спутник человека не только потому, что она дает ему щедро свои блага, но и своей умиротворяющей красотой. Не всегда она является ему грозной и карающей. „Чувство природы“ сильно в ребенке, но природа не всегда благосклонна к нему. Благоприятная природная среда увеличивает активность и предприимчивость его, но она же, в егда и неизменно лаская его, служит источником ослабления его энергии. Природа тропических стран, природа сурового севера и умеренных стран не одинаково, как среда, действует на человека. Не даром страны умеренного климата—наиболее подходящая среда для развития культурных народов. Отсюда же ясно вытекает потребность изменения и приспособления природы к целям человека, деятельное влияние на нее. Ребенок в лесу, в поле, в деревне, у реки, у моря—везде он в природе находит материал для своей творческой деятельности. Почетное место занимает природа в детских организациях и ребенок в природе. Разнообразие и постоянное деятельное участие его в жизни природы повышает его жизненную энергию. Необходимо при этом найти момент, чтобы обилие природного материала, обилие впечатлений не перегрузило его души, как не должны перегрузить его и пестрые впечатления шумного города. И те и другие не должны быть выше его сил.

Но в то же время недостаточно для полноты жизни однообразие впечатлений от окружающей природы, однообразное постоянство их. Психологи правильно указывают на значение постоянного и постепенного расширения детской среды. Сравните среду дикаря и современного человека,—как они различны по своему содержанию и по своему об‘ему, что дало повод Боклю утверждать, что различие типа дикого и культурного человека зависит не столько от прогресса человеческой жизни, сколько от ее среды. Резкое постоянство и малоизменчивость среды создают отсутствие отчетливых импульсов для воли; для ее упражнения необходимо „построение в

сознании новой об'единенной совокупности идей и образов“, т.-е. необходимо изменение среды. Поэтому оздоровление ее и проходит в процессе ее изменения. Если человек постоянно находится под влиянием среды, он превращается в машину, в автомат, и „приспособление к среде“ является часто отрицательным явлением жизни. Насколько детская среда чутка к этим изменениям среды, характерно изображает народная и детская сказка, в которой все делается „по щучьему велению“, по одному слову волшебника. Впрочем, эту потребность более быстрого хода эволюции с неменьшей характерностью ощущает взрослое и культурное человечество: революционные сдвиги его имеют некоторую психологическую основу в этой потребности ускорения темпа движения жизни. Это вечное изменение и движение—основной диалектический процесс жизни. Выше было указано, что в этом процессе движения имеет значение не только темп его, но и расширение его целей. Это постепенное расширение целей деятельности человека, целиком внесенное в детскую среду при ее организации, сильно подчеркивает значение вообще психических воздействий на эту среду сравнительно с естественными факторами среды. Так, ребенок усиливает свой интерес к той или иной организации, если и без внешнего изменения ее он ощущает привнесение в нее како-либо новой цели или расширение преждедействующей. Естественные факторы прямо и непосредственно действуют на человека,—психические—действуют косвенно, внешне не изменяют среды, но значение их тем не менее очень большое по своим результатам. Они изменяют внутренние условия среды, спасая, особенно в детстве, от автоматического подчинения ей. Очень рельефный пример изменения психических условий среды дают между прочим известные школьные типы Лесгафта. Таковы, напр., причины их возникновения. Их почти целиком обусловила среда. Лицемерный тип возник параллельно лицемерию и лжи матери, старших, продукт болезненного расчета, внешней обрядности. Честолюбивый—плод излишней похвалы и восхищения. Добродушный—жил в тихой спокойной обстановке деревни, при любящей матери, при свободной жизни. Мягко забитый—все желания его постоянно предупреждались, это—часто „маменькины сынки“. Злостно-забитый—следствие постоянных запрещений, насилия, раздражающей обстановки. Угнетен-

ны й—при любящей матери, но в обстановке лишений в семье, в слишком экономически тяжелых условиях.

Психическая среда тесно переплетается с внешней обстановкой жизни детей, но не обуславливается исключительно последней. Вообще духовные факторы среды, несмотря на их производный характер, характер надстройки, как оздоровляющие моменты среды, очень важны и особенно важны в жизни подрастающих поколений.

Влияние философии и философских школ, как определенной среды, на юношество имело в истории культуры немало примеров (Платон, средневековые университеты, германские университеты, русские университеты). В жизни школьников наука, учебные занятия, нормально поставленные, создают своеобразную научную среду, увлечение детей отдельными учебными занятиями под влиянием педагогов и помимо их и даже вопреки им. Таково же значение литературы, искусства, создающих глубоко действующую на человека среду, когда личность певца, художника, писателя, их произведения становятся постоянным источником радости и счастья. В атмосфере их идей и образов человек способен жить целиком; он поглощен и совершенно насыщен ими. Почти каждый из нас, обладающий глубоко хотя бы очень скромной специальностью, способен в этом направлении быть источником этого детского и юношеского интереса, детской радости и даже счастья, если не источником, то организатором таких настроений и переживаний.

Такая полная увлечения и жизни среда является источником, питаящим наши идеалы, создающим нравственную среду, идейное настроение и направление человека. Повышенная уровень среды, мы вместе с этим повышаем и наши идеалы воспитания, которые целиком в своем содержании диктуются жизнью. В этой области наш личный опыт показывает, что нет необходимости рассчитывать только на высшие и более совершенные и идеальные формы проявления этой высшей нравственной среды. Нет. Всякие идеальные суждения и чувствования, как бы ни были они малы, оставляют, как среда, свой след там, где они планомерно, последовательно, часто и сознательно возникают и проводятся в среду детей. И семья и школа и вообще культурная среда постоянно носят в себе эти элементы возвышающей среды, иногда даже независимо от чьей-либо сознательной воли, сознательного воздействия. Сама обстановка быта в этом на-

правлении, как и внешняя обстановка, действует, как среда, своими мелочами, своими маленькими, но постоянными и частыми отпечатками на душе человека. Сильнее этот отпечаток на более нежной и впечатлительной душе ребенка. Однако эти мелочи жизни в нравственной области влекут к тому крохоборству и увлечению пустяками, которые ведут к измельчанию человека, к увлечению модой, ничтожными целями. Организационное „вмешательство“ педагога в эту сферу детской жизни, во-время и умело, предупреждает от этой опасности. О роли воспитателя в созидании этой среды мы уже говорили. Он в сущности не изменяет ее организации. Это не в его силах. Он поднимает ее, в особенности своей личной жизнью и своим примером, как облагораживающей средой, особенно привлекательной детям, когда к авторитету педагога присоединяется горячая привязанность детей.

Выше рассматривалось положение семьи, общества и государства в детской среде. Но сам ребенок, как индивидуум, реагируя на среду, в нее вносит свою индивидуальную окраску, и если и не создает ее, то во всяком случае вносит некоторые черты своего воздействия.

## VII.

### Детская среда, как фактор воспитания.

Когда говорят о детской среде, обычно исследуют факторы воспитания: природу, быт, социально-экономический строй, семью, улицу, школу и всю человеческую среду с ее психическими воздействиями. Эта среда окружает ребенка и подростка, влияя на них в течение всей их жизни. Для педагога так ценные положительные и отрицательные стороны этого влияния, и поэтому в педагогике, особенно с социальным уклоном, отводится много места учету степени и силы этого влияния.

Остается обычно в тени вопрос: что дает сама детская среда и дети в их естественной обстановке, как самостоятельный фактор воспитания, и не только по отношению к своим товарищам по возрасту, но и старшим, к взрослым, к обществу, поскольку оно входит в соприкосновение с детьми и не только влияет на него, но и само переживает какие-то отражения на нем детской среды. Разрешение этого во-

проса в том или ином направлении проливает свет на некоторые проблемы воспитания: о взаимоотношении между взрослыми и детьми, о поведении взрослых среди детей, о роли детской среды в соприкосновении с общественной средой, об учете этих воздействий, о значении детской среды в соответствии с социальным и классовым положением их и т. п. Ребенок, как индивидуум, сам реагирует на окружающую среду, вносит в нее или индивидуальную, или классовую окраску и если и не создает ее, то во всяком случае вносит некоторые следы своего воздействия.

Дети среди детей. Их взаимодействие наиболее ярко выявляется в области развития путем влияния друг на друга социальных чувств. Одиночка, обособленный ребенок-индивидуалист вносит в коллектив идею самостоятельности и независимости личности. Но и у него проявляются симпатии то кциальному товарищу, то к группе. Этот коллектив заражает его. Но есть дети по природе коллектисты. Около них всегда группа детей, они обединяют всех, в то же время не выделяясь вовсе, как вожаки. Роль последних всегда связана с широко развитой индивидуальностью. Вот почему для них масса является иногда только живой силой, нужной для них, и материалом, который они могут использовать.

В играх детей интересно отметить влияние отдельных детей на выбор игр, кто из них любит быть вожаком, какую роль берет на себя, участвуя в игре. С другой стороны, часто дети, вовсе не вожаки по натуре, обнаруживают деспотические претензии, вызывая хотя бы временно столкновение разных интересов в игре. Этим иногда определяется весь тон и направление игр. В свою очередь кружковая традиция, своего рода рутина, заставляет детей упорно выдерживать известную систему игр, опасливо относясь ко всему новому.

Детская среда побуждает детей выявлять себя в более непринужденной форме, чуждой того привкуса рисовки, который иногда и даже часто возникает при взаимоотношении детей с взрослыми, особенно там, где между теми и другими мало внутренней связи и сближения. Вот почему так ценно наблюдение над детьми в этой естественной обстановке, без вмешательства взрослых, так важно с педагогической точки зрения создавать, поддерживать эту среду около детей и для детей. Характерный пример такого глу-

бокого воздействия детей друг на друга представляет дружно вместе растущая группа детей в семье или тесно сближенных между собою сверстников в своем постепенном росте и развитии, из года в год, пока жизнь не разобьет их тесный кружок. Как трудна на первых порах ассилияция ребенка, попавшего сразу в незнакомую среду детей!

Нередко возникает при этом вопрос о выборе этой детской среды для ребенка, когда семья или общество имеют возможность или хотят сделать этот выбор. Существуют предубеждения против этой среды и ее оценка в связи с общественно-социальными условиями жизни детей, в связи с бытом и мировоззрением родителей, с их классовыми интересами. Не редки случаи насильственной изоляции детей в привилегированных кругах от детской среды, влекущие за собой очень печальные последствия. В процессе революции возникает мысль скорее приобщить детей к революционной среде, ускорить процесс ассилияции с ней. Эта ассилияция наиболее результативна, когда она протекает в естественной детской обстановке, организуя среду детей, а не представляя простое копирование жизни взрослых.

Детская среда богата возможностями в другом отношении. Мы часто страдаем от большой педагогической ошибки—тенденции расценивать жизнь детей, как жизнь взрослых, почти всегда применяем ее к членным переживаниям взрослого, меряя на свой аршин. Еще хуже, когда мы всецело строим жизнь их, как только подготовку к будущему. Жизнь ребенка сама в себе самоцenna. Он живет для себя, в меру своих сил. Он должен жить всегда полностью настоящего момента, находить в нем радость и счастье, а не переносить достижение его куда-то в будущее. Радость и счастье настоящего, только через него достигается будущее счастье человека. Вот почему все маленькие переживания детей, мимо которых мы проходим, или не замечая их, или даже подавляя,—крупные факты их душевной жизни, целиком наполняющие их душу. У детей есть свое маленькое право счастье, своя справедливость, свой героизм, ничуть относительно не меньший по объему высоких и глубоких переживаний, нежели героизм взрослого. Среди детей всегда есть герои своих Фермопил, Муций Сцеволы, мученики науки, своей детской науки, своего исследования.

Опыт проследить жизнь детей среди детей был произведен в Сокольниках („Вестн. Просв.“, 1923 г. № 7, 8. Ст.

Штейнгауз) только в одном направлении: влияние среды на развитие социальных чувств. И сколько материала дала эта среда, отнюдь не затрагивая жизни взрослых и взаимоотношения их с детьми. В детском доме или саду: Первые проблески социальных чувств и развитие их (работает или играет со всем коллективом, группой избранных им, с одним постоянным другом, или попеременно, то с одним, то с другим; предпочитает одиночные занятия, всегда ли, в каких именно занятиях или играх уединяется; отношение к коллективным работам, к своей спальне, играм, поведение за столом, во время отхода ко сну, и когда встает; любит ли прогулки со всей группой, с обединенными группами или предпочитает одиночество в саду или во дворе; поведение во время прогулок: сорится, раздражителен, возбуждается, неуступчив; желание быть первым всюду, получить лучшее и т. д.). Помогает ли товарищам, сочувствует в беде, болезни и т. д. Проявляет ли к кому-либо особые симпатии и привязанности и к кому именно: к ровесникам, старшим детям или младшим.

В семье. Если есть братья и сестры, то как относится или относился он к ним; совместные игры, работа; ревность в случае предпочтения, оказываемого одному перед другим; особая привязанность к одному из братьев или сестер или ровное отношение ко всем, уход за младшими членами семьи, подражание старшим братьям и сестрам, и в чем проявляется привязанность.

Среди детей улицы. Играет ли с ними и играл ли прежде до поступления в детский сад или детский дом; если сторонится и избегает, то почему; если принимает участие в жизни детей улицы, то в чем именно.

Среди других детских коллективов. Если посещают другие детские коллективы или устраивают совместные с ними игры и праздники, то каково поведение среди „чужих“ детей. Проявляется ли патриотизм своего сада или дома, в чем выражается этот патриотизм и т. д.

Здесь освещен только небольшой уголок жизни детей. Разве она так бедна содержанием, чтобы проходить мимо нее? А мы так часто проходим мимо нее.

Отражение такой миниатюрной, но цельной и сложной среды на нас, взрослых, несомненно и во всяком случае воспитательно для нас.

Дети в семье. Без ребенка нет семьи. Он является в ней центральной фигурой, если даже считать семью только хозяйствственно-экономической ячейкой, потому что хозяйственно-экономические интересы семьи в значительной степени возникают и растут около детей. Без них они занимают сравнительно скромное место. Ребенок—источник того семейного эгоизма, который заполняет все семейные будни; заботы же о ребенке и его будущности сами в себе носят зародыши альтруизма; благо ребенка немыслимо без блага общества, без соприкосновения с общечеловеческими интересами. Разве мы не встречаем семьи, где дети являются переходным мостом для родителей к общественной деятельности; через школу и юношескую среду они выходят за грани семьи. Дети заставляют переступать их эти границы. Труд семьи, особенно обильной семьи, сливается опять-таки с заботой о детях; от них встречает он и свое напряжение и свое назначение. Ребенок—посредствующее звено к сплочению старших членов семьи. Около него сосредоточиваются все те „мелочи жизни“, которым приходится придавать большое значение. Он—„кумир семьи“, вызывающий поклонение, но в то же время через детей создается здоровая нравственная атмосфера семьи, независимо часто от ее культурного уровня. Вообще естественная концентрация в семье воспитания возникает всецело и параллельно с ростом влияния детской среды на семью.

„Дети должны воспитывать родителей“, говорил К. Маркс обыкновенно<sup>1)</sup>). Суженность интересов около ребенка имеет и свое отрицательное значение, суживая сферу и систему „расширяющихся целей“. И это явление наблюдаем в семьях, где часто борьба за существование, экономическая необходимость начинают разрушать и подтачивать здоровые основы семьи. Если и бывают дети в такой семье обузой („перемерли бы все!“), то не менее часто семья в детях находит источник радости и бодрости, позывы к борьбе.

Дети на улице. Ребенок ведет свою семью дальше в этом направлении, когда он выходит на улицу, особенно когда он вступает в школу. На улице он сам себе хозяин: он вырывается из-под ферулы семьи, и поскольку он становится „уличным“, постольку он эмансипируется от семьи.

<sup>1)</sup> Воспоминания о Марксе. Сборн. памяти К. Маркса. Вып. I. 1918.  
Изд. Моск. Сов. Раб. Дея. Стр. 32.

Чем эта эмансипация сильнее, тем больше он является творцом и организатором новой уличной среды в противовес семейной. Наблюдения показывают, что на улице ребенок вообще не „дитя улицы“. Он в ней живет своим миром, обособленным от уличной жизни, если только детьми овладевают глубоко их детские интересы: около игр и развлечений. Тогда дети становятся объектом внимания взрослых, заинтересовывают их, оставляют след не только в их улыбках и настроении, но и вносят некоторое влияние на отношение их к детской среде, вызывают повышенный интерес к ним, к их занятиям, к вопросу о их досуге и его заполнении. Это настроение испытывается обыкновенно, когда видишь эту детвору деловито идущей группами утром в школу или шумно расходящейся с уроков, на детских площадках, во время детских прогулок и праздничных шествий на улице. Излюбленные детские уголки в городе скоро приобретают свои названия: детский сад, детский уголок и т. п. Заразительный детский шум смягчает сухо-деловой тон движения уличной толпы в будни.

Дети в школе. Любопытный момент отмечает в жизни детского сада Ст. Холл. „Постоянное общение с малыми ребятами разве не способствует поддержанию в женщине веселости, мягкости, приветливости, оригинальности и даже, прибавлю, молодости и здоровья. Между душой ребенка от 3 до 6 лет и душой одной женщины 20—30 с чем-нибудь лет существует сильная природная связь, глубины и мощи которой не может заменить образование какое бы то ни было. Посмотрите, как хорошо они понимают друг друга. Подобно тому, как дети считают в душе уже состарившуюся мать все еще молодой, так и садовницы, вследствие постоянного общения с детворой, остаются молодыми в душе“.

Так влияет детская среда на руководительницу детского сада. Разве школа, нормально идущая, не сделает это? Со школой ребенок сталкивается не только как с дополнением семьи, но она ему заменяет семью, как организуемая им самим среда. Школа — учреждение, созданное государством и обществом ради их собственных целей. И общество и государство хотят через школу влиять на детей, но в концепциях дети — определяющая школу среда со всем своим психофизическим строем. Они перерабатывают в своей среде постоянные влияния по-своему; гражданская жизнь отличается у них в детские организации — в комсомол, в пио-

нерство. В последних двух организациях как будто бы целиком намечены политические задачи, задачи взрослых. Но эти задачи только тогда естественно прививаются к детям, когда они отливаются в их чисто-детские нормы и правила жизни. Смешно было бы видеть человека в 25 л. пионером по своему поведению.

„Школа—прообраз грядущего идеального строя жизни“ (Блонский), но она ценна своей реальной, для настоящего строящейся жизнью, жизнью детей, а не каких-то прообразов и символов грядущей жизни.

В своих школьных занятиях ребенок живет своей собственной жизнью и создает свою товарищескую среду, где „масса взаимного соревнования увлечений, внушения, взаимного воздействия и пр.“ (А. Фариа). Школа—его жилище, он строит его по своему образцу. Если иногда утверждают, что каков учитель, такова и школа, то наиболее верное положение: каковы дети, такова и школа. Они дают ей свой законченный отпечаток. В новой трудовой школе учитель все чаще и чаще начинает всматриваться в детей и изучать их, чтобы, исходя от них, строить школьную жизнь и школьные занятия.

Школа, как центр организованной жизни детей, в детях находит все элементы их организации. Процесс этот взаимно идет в двух направлениях: дети, как среда, дающая весь школьный материал для обработки, и сама школа, как среда, помогающая детям проработать этот материал. Все, что нового как бы извне привносится в школу в виде ли программ и учебников, в виде ли вспомогательных учреждений и просто уроков и бесед, проходит через фильтр детских восприятий, эмоций и действий. Иначе все это будет простым натаскиванием на учебу, чем нередко отличалась старая школа. Достаточно вдумчиво вникнуть в жизнь детей в школе, чтобы почувствовать, как и чем они живут, всю полноту и содержание их интересов. „Лицо класса“ само за себя говорит, потому что это лицо самих детей. Если нет такого индивидуального лица класса и школы, значит, недотает ей существенного элемента, характеризующего нормальный класс и школу, нет полно живущего своей жизнью школьника. Он чужд ей. Он не создает ее, она прививается к нему, как что-то чужое.

Особенно ярко сказывается влияние школы, как среды в периоды наиболее резкого расхождения школы и общества

Вспомним школьные движения дореволюционной эпохи борьбу за самоуправляющуюся школу. Школа невольно становится центром внимания общества. Но и эпоха мирного строительства школы в культурных странах является моментом наибольшего интереса к ней. Она становится средой культивирующей в обществе интерес к воспитанию, к молодежи. Когда школа становится социальным центром жизни детей (трудовая школа), когда ее социальные задачи сближаются с окружающей жизнью, она становится глубоко педагогическим фактором, влияющим на окружающую среду. В деревенской среде, среди рабочих мы видим эти длительные подъемы интереса к школе вместе с пробуждением культурных интересов, с ростом сознания. Бывало, об уровне этого сознания судили по степени интереса населения к школе. Сильнее он был в средних возрастных группах, слабее—среди старииков. Яркие примеры этого дает в массовом масштабе американская школа. Нередко там успехи школы, те или иные новые приемы работы, особенности ее создавали заражающую атмосферу, взаимное соревнование. Округ за округом, штат за штатом спешили использовать эти новинки у себя. Такое оживление тяги к школе там, где школа вливается в трудовые процессы жизни, делается социальным центром или элементом социального влияния на взрослое население в школе и через школу. Яркий пример дает школа фабзавуча, школа, где шефство построено на тесной связи учреждений со школой, не ограничивающейся одной только материальной поддержкой.

Дети в обществе. Дети реагируют на среду взрослых не всегда одинаково. Они не сразу вживаются в нее. Среди взрослых ребенок иногда делается „сам не свой“. В нем возникает чувство протеста против авторитета взрослых и вовсе не в силу его своевольной природы, а как естественное выражение его внутреннего роста и развития. Чувство легкого и скромного подчинения авторитету, привязанность, влюблленность, чуть ли не обоготворение, постоянно стремление подражать взрослому—все это, сильно меняя его психическую настроенность, разбивает естественные выявления его переживаний и набрасывает искусственный флер на внешние выражения этих отношений. Но когда в среде взрослых ребенок и подросток найдет свои точки соприкосновения и спайку с ней, то сам начинает если не прямо, то косвенно влиять на нее. Достаточно указать на поведение взрослых

реди детей. Среди детей нельзя рассказывать неприличный анекдот, вспыльчивый человек способен сдержаться, иногда нужда заставляет грубо фальшивить перед детьми, но вместе с тем есть масса фактов, когда частое пребывание среди детей, иногда вынужденное, культивирует некоторую сдержанность в действиях и речах очень надолго.

В. Либкнехт дает яркую картину отношения К. Маркса к вопросу о поведении взрослых среди детей: „Трогательное и в то же время комическое впечатление производил К. Маркс, когда он в присутствии детей и женщин выражался с такой мягкостью, которой могла бы позавидовать любая английская гувернантка,—он, который в своих беседах по политическим и экономическим вопросам не стеснялся употреблять самые резкие выражения и обращения. Если заходил разговор на щекотливую тему, он приходил в первое возбуждение, беспокойно ерзал на стуле и мог краснеть не хуже шестилетней девочки“.

„До чего он был чуток к детской среде, указывает следующий характерный эпизод: однажды кто-то из нас, обладавший очень красивым голосом—о других этого сказать нельзя, потому что политики вообще и совсем в хороших отношениях с богиней песнопений—затянул в гостиной у Маркса красивую, но не совсем опрятную песенку о „Молодом плотнике“. Госпожи Маркс не было дома, иначе бы мы не решились на это, а Леночки и девочек не видать было вблизи, так что мы думали, что находимся „в своем кругу“. Но вдруг Маркс, который сначала поддерживал наш хор своим пением, или, правильнее, криком, стал выказывать беспокойство; в то же время я услыхал в соседней комнате шум: очевидно, там были люди. Маркс, до которого, повидимому, тоже донеслись эти звуки, несколько мгновений беспокойно двигался на стуле в разные стороны с в высшей степени растерянным видом, наконец, внезапно вскочил с своего места и с пунцово-красным лицом пропелтал, или, в рнее, зашикал: „тише, тише, девочки“. (В. Либкнехт. Воспоминания о Марксе. ПТГ. 1918 г. Изд. Петр. Совдепа. Стр. 36.) Как отразился этот эпизод на друзьях Маркса? „С тех пор мы уже никогда не пели у Маркса ни „Молодого плотника“, ни каких-либо других песен в том же духе“.

В подобных вещах г-жа Маркс еще меньше признавала шутку, чем он. Взгляд, который она посыпала, когда заме-

чала хотя бы легкий налет дерзости в наших словах, был таков, что от него слова наши застревали в горле! (там же).

„Будьте, как дети“—в этом выражении кроется глубокий педагогический смысл. Город, наполненный университетской молодежью, приобретает свою особенную окраску. Этот отпечаток чувствуется на всей жизни города: в театре, в общественной жизни, в быту. Я не говорю об индивидуальном и узко-групповом влиянии. Как часто старый профессор молodeет душой среди молодежи. Но, чтобы это влияние было сильнее, от взрослых должна ити к детям и юношам встречающаяся волна симпатии. В самом деле, мы смело можем ставить вопрос о ребенке не только как устроителе своей среды, но и воспитателе, как это ни кажется парадоксальным. Материал в таком освещении дают биографии героев, но не только героев, но и рядовой молодежи. В истории Греции юношество играло заметную роль в воспитании подростков, было созидающей для последних средой. Воспитывающее и организующее значение товарищества—факт общеизвестный. Менторство во Франции, туторы и мониторы в Англии—все это говорит о том месте, какое занимает среда старших детей по отношению к младшим, не говоря уже о роли старших братьев и сестер в семье. Наша русская деревня в силу экономических часто уродливых условий выдвинула институт старших девочек в семье—пестунов младших. Пусть это ненормальное явление, но это факт живой действительности. Нормальный очаг—if использовал его. Не надо также преувеличивать влияние детской среды на взрослых. С расширением общества и с углублением общественных интересов постепенно детская среда теряет свое доминирующее место. Ее влияние становится все более и более косвенным и побочным.

Дети в государстве. Через семью, школьные учреждения и общество продолжает формироваться и крепнуть детская среда, соприкасаясь и с наивысшей современной формой общественных отношений—с государством. История советского строительства в области заботы о детях—наглядный пример, как государство вовлекается в среду детских интересов, придает им крупное значение. Забота о них диктуется не только тем, что это „будущее“ государства, но дети зовут к себе, как наиболее беспомощная среда, постоянно напоминающая о себе. Вспомним юношеские праздники в Греции. Вспомним, как в эпохи крупных рево-

юционных сдвигов углублялись вопросы воспитания и образования детей. А разве не характерный факт истории детские крестовые походы? О них обыкновенно говорят со стороны влияния массовой психической заразы на детей, массового религиозного психоза. Между тем исторические хроники того времени в своих наивных рассказах об отдельных эпизодах этих походов полны примерами, как сами дети—участники похода—заражали собой, своим порывом и подъемом взрослых и детей, которые толпами примыкали к ним. Но, повторяю, чем сложнее общественный коллектив, тем менее способна детская среда расширять сферу влияния на него, тем слабее интимная связь с ним. От семьи до государства она естественно слабеет, тонет в массе других более ответственных интересов.

Подвожу некоторые итоги и возможные практические выводы:

1) Надо бы изучать не только отражение на детях той среды, где они живут, но и наблюдать влияние детской среды на окружающую жизнь.

2) Как опасна всякая искусственность в ломке и приспособлении детской среды к потребностям взрослых. Организация и самоорганизация должны всегда проходить через естественные формы своего развития.

3) Как отдельная личность, так и коллектив должны активно принять участие в организации детской среды, стремиться ее использовать отчасти в силу своей личной заинтересованности в этом.

4) Необходимо вовлекать в детские организации всю окружающую действительность, как бы сложна она ни была, как бы она при поверхностном взгляде ни казалась чуждой детской среде. Так или иначе, последняя отразится на этой действительности.

## VII.

### **Вопросы изучения детской среды и детских социальных типов.**

По изучению детской среды в педагогической литературе, в практике педагогов, в исследовательских педагогических учреждениях сделано и много и мало. В настоящее время широко поставлен эксперимент по изучению ребенка, получила широкое значение педология, как самостоятельная

научная и педагогическая дисциплина; вопросу о детской среде, о влиянии быта и экономики на детей и подростков уделяется много места в нашей новой школе и в новых программах ГУСа. Но при этом преобладает пока изучение индивидуальной личности ребенка, исследуется по преимуществу ранний и дошкольный возраст и его среда, мало строго-экспериментальной работы по изучению непосредственно среды детей. Самый метод экспериментирования массы и коллектива еще только намечается. Преимущественное место при обследовании среды занимает или непосредственное планомерное и иногда непланомерное наблюдение и самонаблюдение педагогов и врачей, или анкета, или простое описание наблюдений. Анкеты и описания почти целиком охватывают всю работу по исследованию среды подростков и юношества. Несмотря на всю актуальность и значение современного детского и юношеского движения, изучение его редко выходит из тесных рамок описания, временных наблюдений и в лучшем случае статистического учета и ярких картин жизни. Материал накоплен богатый, но его нужно систематизировать и научно обработать.

В настоящей главе я нахожу возможным указать основные общие методы и приемы изучения детской среды, выдвинутые в педагогической литературе и практике, указать те вопросы среды, которые обыкновенно ставятся при применении этих методов, а также и попытку установления в педагогической литературе социальных типов детей и подростков так, как их выдвинула и наметила сама жизнь. Темы изучения детской среды тесно сливаются с изучением личности ребенка в ее современной обстановке („современный ребенок“). „Знать современного ребенка, знать среду, видоизменя ее в нужном направлении,—вот евгенические и социальные задачи, стоящие в настоящее время перед педагогом особенно остро у нас в России“ (Веселовская).

Методы изучения детской среды. Как и через кого следует изучать детскую среду? Изучать среду детей следует прежде всего через детей; свой быт и быт окружающей среды, условия труда, обычай—все это дети передают нам сами, если мы внимательно присматриваемся к ним. Окружающая их действительность предстанет перед нами так, как она преломляется в сознании детей. Ребенок имеет свой опыт в жизни и свою оценку его. Он ищет средств вовне для выражения своей внутренней жиз-

ни, но в себе он прежде всего переживает впечатления внешней жизни. Почему это важно при изучении среды ребенка? Изучая ее, мы хотим ближе подойти к тому же ребенку ради него, ради его развития и ради его интересов. Отражения жизни мы ищем в нем самом. Искусство исследователя должно заключаться в умении подметить ту правду жизни и обстановки, которые по-детски, но глубоко проникают в душу, становятся ее содержанием. Он получает возможность сделать оценку этой действительности с точки зрения интересов ребенка, нисколько не отступая от задачи регулировать эти интересы.

Второй способ изучения среды детей—через взрослых, через население. Знакомясь с окружающими детей людьми, семьями, обществом и учреждениями, наблюдатель сопоставляет результаты своих личных наблюдений с тем, что они сами наблюдают в жизни. Сравнение сильно обогащает и корректирует его личный опыт. Ближайший объект приобретения знаний детской среды—родители. Но как у детей своеобразно преложение среды в сознании, так и родители не могут отвлечься от кровной связи с ним, от субъективной оценки их. Зато их наблюдения, их опыт интимнее, глубже и ближе к детям. Они больше и интуитивно понимают детей. Только через них можно знать многое из того наследственного багажа, с которым дети приходят в жизнь, характеристику разнообразных проявлений их жизни. К изучению детской среды через взрослых хорошо подходить организованно, путем коллективных собраний и бесед, докладов о детях, вечеров о детях, выставок и т. п., но все это не исключает ценности индивидуальных бесед. Первые выявляют массовую физиономию и психологию детей, их массовый быт и среду. Вторые—индивидуальную, более интимную среду. Беседы на отдельные темы с взрослыми обрисовывают обыкновенно ту или иную деталь детской среды, дают материал для более углубленного наблюдения и его проработки.

Выяснение среды через школу—очень ценный момент исследования. Школа концентрирует детскую среду. Школа, создавая свою среду, влияет на среду детей вне школы, которая становится своего рода культурным центром. Она врастает в местную среду. Организация изучения детской среды в школе технически чрезвычайно облегчается всем строем особенно новой школы. Удачный опыт такого исследования

дает Шацкий в своей опытной станции. (См. „На путях к новой школе“, 1922 г., № 1—3.) Задача детского сада, школы, детского дома—изучать все условия жизни детей, понять процесс работы детей и нужный для этой работы материал, понять законы, управляющие жизнью детского сообщества, узнать ту социальную наследственность, которая сложилась в результате жизненных условий и в человеке является фактором консервативным, противодействующим организованному влиянию педагога. Характер самой школы, ее программы и учебный материал, даже методы зависят от условий среды. Без изучения ее непонятен весь детский коллектив школы. Организуя детскую среду, все почти сведения о ней школа получает через детей, не уклоняясь от изучения ее и через взрослых.

Наблюдения над детьми и собирание материалов, характеризующих детскую среду, по объектам наблюдения могут быть чрезвычайно разнообразны, чуть ли не до бесконечности,—так разнообразна, пестра и богата содержанием жизнь ребенка. В ее частности и детали бывают очень показательны и полезны для исследования. Но исследователь обычно выделяет наиболее выпуклые, сильные по эффекту и наиболее содержательные по материалу объекты наблюдения, особенно где сильнее концентрируются личность ребенка, его интересы и среда. Укажем некоторые из них, не претендую на полноту и исчерпанность их.

Чтение сказок детям и детской литературы. Фантастический мир—своеобразная детская среда. Надо знать, как ребенок на нее реагирует, что она ему дает. Через детскую литературу изучается запас детских представлений, мир его эмоций, интересов и идеалов. Что читают и как читают подростки—ценный материал для оценки их вкусов, как они складываются под влиянием среды. Книги—своеобразная среда, в которой он живет, постоянно увлекаясь, заражаясь ею. В свою очередь мир его настроений тянет к той литературе, которая своим содержанием и направлением питает это настроение.

Наблюдения над играми и во время игр. За свободной игрой можно хорошо „понять“ и подростка и юношей. В игре отражается жизнь его и окружающих; ей он в игре подражает. Некоторые педагоги выделяют такой прием наблюдения: настоящая игра ребенка равносильна творчеству взрослого. Полезно „подбирать к

каждому конкретному случаю детской игры соответствующей ценности случай творчества взрослого". Изучение среды превращается в претворение ее в новую действительность.

Посещение детских спектаклей, детского театра. Дети здесь не только переживают свою и чужую среду, но и создают ее. Как поучительны и интересны реплики детей во время и после спектакля. Они долго живут им. Ими заполняется их среда.

Изучение детских песен и рисунков. Песни более всего определяют внутренние настроения детей, редко характеризуют их среду, но и в них есть отражения среды. Рисунки—это часто весь мир ребенка, отражающийся в рисунке, мир, как его он сам понимает.

Продукты детского труда и творчества. Ручной труд, лепка. Сочинения детей, их тетрадки и пр. Они говорят не только о призвании ребенка, но и о той среде, которая дает материал и направление их работы. Выставки детских работ могут дать отчетливое представление о среде, которая их вызвала и дала им свои мотивы.

Изучение художественной литературы. Напр., Чехова: „Детвора“, „Гриша“, „Дома“ и др. Достоевского: отдельные эпизоды из романов. Короленко: „Ночью“, „Слепой музыкант“, „В дурном обществе“ и др. Тургенев: „Бежин луг“, Толстой, Сейфуллина и мн. др. Богатейший материал дают художественная литература и беллетристика Запада. Новая русская и иностранная литература художественных произведений из быта и среды пролетариата и трудающихся. Дети в них встают перед читателем, как живые, со всей их живой средой, как они сами ее понимают и переживают, и в освещении автора. (См., напр., книгу О. Руденича „Детская душа“, 2 т., или брошюры и статьи Саввина о детях в художественной русской литературе и др.)

Автобиографии крупных деятелей, характеризующие их детство. Напр., Гете, Руссо, Жорж Занд, Ковалевской. Действие среды находит в них яркое художественное отображение и особенную колоритность. Иногда также автобиографии принимают характер художественных произведений, где мечты и действительность среды тесно переплетаются между собой: „Детство и отрочество“ Толстого, „История моего современника“ Короленко, „Детство“ Горького. Они ценные как попытка дать живую общественную концепцию среды, исходя из конкретных фактов

своей жизни, что не всегда дает простая автобиография. Сюда присоединяются и воспоминания о детстве других детей, попытки дать очерки и повести о детстве великих людей. Наконец, ценные личные воспоминания о себе. Не точные, бледные они всплывают яркими образами на фоне той или иной среды и обстановки, которая отпечатлевается в нашей душе. Так, напр., мною забыты многие эпизоды личных внутренних психических переживаний детства (от 4—6 л.), но сильны и незабываемы черты детской среды, крупные эпизоды ее. Их всегда легче отметить и воспроизвести: кулачные бои, сцены семейной жестокости, школьная среда, нравы улицы, детские игры, детские обычаи, классификация взрослых по отношению к детям и т. п.

Изучение внешней обстановки жизни детей. Характеризуя среду, эта обстановка освещает многие факты психической жизни ребенка, ее социально-экономическую сторону, богатство или бедность впечатлений от этой обстановки, окраску их и т. п.

Изучение социальной среды: в семье, в школе, на улице, в обществе.

Изучение родственной среды—в особенности в связи с наследственностью. Исследование настоящего и прошлого ребенка и т. д.

Изучение психологии детства как коллективное, так и индивидуальное. В особенности первое прямо вводит в оценку среды, влияния среды на психику коллектива и отдельного ребенка. Чтение богатой психологической литературы, обильной фактами и объяснением их,— своего рода ценная среда, вращаясь в которой, исследователь приобретает богатый запас сведений для дальнейшей критической обработки и сопоставления с личными наблюдениями. Особенно ценно чтение материалов экспериментальной психологии и педагогии.

Но все это только подготовительные шаги и приемы изучения детской среды и среды подростков. Они завершаются личной и коллективной научной работой, опирающейся на психологический и педагогический эксперимент. И тот и другой здесь рассматриваются только в плоскости изучения детской среды.

Психологический метод представляет планомерное и систематическое объективное наблюдение с записями поведения ребенка и подростка в той или

иной обстановке. Чаще и больше всего он применяется к исследованию детской души и психологических проявлений деятельности ребенка, изолируя его иногда совершенно искусственно от среды и ее влияния, но так как сама психическая жизнь является рефлексирующей средой и продуктом влияния среды, то всякий эксперимент сам в себе носит элементы отражения среды. Кроме того, экспериментатор свой опыт и наблюдения целиком может перенести на изучение среды, отыскивать в ней закономерности, нормирующие жизнь ребенка. Одним из правил нормального наблюдения является требование, чтобы ребенок был поставлен в „естественные условия“, не создавая никакой искусственной обстановки. Этим устанавливается нормальная среда ребенка во время наблюдения. „При выводе и обобщении наблюдений необходимо учесть все данные, какие имеются о прошлом ребенка: о его наследственности, расе, национальности, социальном положении, конституции тела, товарищах и т. п.“.

Особенно важно наблюдение, охватывающее всего ребенка и подростка, являясь наиболее ценным приемом изучения их психики в целом. (См. книгу Веселовской „Педологический практикум“.) Каждое наблюдение должно иметь определенную цель и план. Но оно далеко недостаточно, когда мы хотим точнее установить причину сложных переживаний, которые еще более осложняются влиянием разнобразной среды. Необходимо выделить их из ряда других, создавая подходящую обстановку или среду. Изучение среды нуждается в некоторой хотя бы временной изоляции одних факторов от других. Этой цели удовлетворяет эксперимент.

Естественный эксперимент (система А. Ф. Лазурского) занимает среднее место между лабораторным экспериментом и наблюдением. Отбираются из занятий детей (игр, развлечений, учебных занятий) такие, в которых характерно проявляются или индивидуальные особенности, или характерно обрисовывается среда. Отбор наиболее характерных моментов при наблюдении дает наибольшую ценность эксперимента. Этот прием, по мнению Лазурского, дает скорее качественный, чем количественный анализ. Он ценен для составления характеристик. „Чем сложнее исследуемое явление,—говорит Лазурский, тем проще и ближе к жизни должен быть применяемый метод“. Естественный эксперимент

мент приобретает особо важное значение в изучении воли, так тесно соприкасается с изучением социальной среды.

Характеристики обнимают собой не только одни психические акты, они воспроизводят окружающую среду при изучении памяти, восприятий, ассоциаций и внимания и др. Способность испытывать радость или горе, гнев, интерес или другие настроения определяется путем изучения реакции на те или иные влияния среды. В особенности сильный элемент среды влияется в характеристику чувств по отношению к другим людям, общественных и высших идеальных чувствований (нравственное чувство). В области воли характеристика охватывает сопротивляемость внешним влияниям среды.

Дневники представляют систему длительную наблюдения и эксперимента. Они могут быть индивидуальные и коллективные—групповые, освещдающие объективно среду, окружающую ребенка (использование таких дневников см., напр., в книге Лукашевич „Молодая республика“).

Эксперимент, как научный метод, требует создания „намеренно избранных условий“, искусственного вызывания тех или иных проявлений у ребенка“. Изменяя среду, экспериментатор делает условия ее такими, при которых изучаемое явление проявилось бы более или менее отчетливо, где могла бы в той или иной форме выявиться причинная зависимость между наблюдаемыми явлениями, между психическими явлениями и средой, рече и выпуклее выявляется, как причина явления, сама среда, выступает задача изучения приспособления ребенка к новым условиям жизни. Более естественно выступает обстановка наблюдения при коллективном эксперименте, не нарушая естественности поведения испытуемого. Внешние условия опыта должны быть строго установлены. В числе правил, регулирующих правильность опыта, отмечаются: необходимость создания обстановки для эксперимента, знакомая обстановка с знакомыми людьми, неизменяемость обстановки при повторении одного и того же опыта. (См. Веселовская. „Педологический практикум“, стр. 110—111.)

Особое место при эксперименте занимает изучение реакции на внешнюю среду. При этом получается возможность более или менее объективной регистрации сложных психофизических явлений. Внешняя среда привлекается к эксперименту искусственно (лабораторно) или в условиях есте-

ственной жизни, охватывая не только простые реакции, но и более сложные: отношение к неодушевленным предметам, людям, животным и т. п.

Эксперимент с приборами по преимуществу применяется для узко-психологического наблюдения. Но когда он приходит к необходимости связывать опыт с установлениями известной среды, исследуется косвенно и сама эта среда. Она же поэтому может быть при этих опытах объектом специального обследования. Спутником всякого эксперимента является метод опроса и анкеты.

Опрос—не простая беседа с детьми, родителями и вообще взрослыми. Он состоит в том, что предлагается или непосредственно детям, или через их учителей ряд вопросов, имеющих в виду выяснение какого-нибудь их душевного переживания. Метод опроса—самый легкий прием для собирания психологического материала, но зато и самый ненадежный. Поэтому нельзя особенно доверять тем исследованиям, которые являются исключительно результатом опроса, не проверены какими-нибудь контрольными наблюдениями и опытами, для которых они часто служат только исходным пунктом, в чем и заключается их значение. Опрос—, это, так сказать, предварительный, черновой опыт расчищающий почву для серьезного исследования. (См. Румянцев. „Психологические основы трудового воспитания“, стр. 67.) При исследовании среды почти всегда необходим такой предварительный ориентировочный опрос, если изучается новое сложное явление среды, потому что часто только в процессе исследования можно установить тип и содержание определенной целевой анкеты. Составление опросников, бланки для них сильно варьируются не только под влиянием учета, для кого они составляются, но и той среды, какая исследуется.

Анкета и обследовательские листы. Метод анкеты—„собирание статистического материала через непосредственный или опосредованный опрос соответствующих корреспондентов“. Наиболее деятельным пропагандистом его был Ст. Холл. (Им было выработано и проведено свыше 100 анкет.) Он их подвергал статистической обработке. Этим методом, благодаря его „легкости“ сильно увлекаются (см. работы Центр. Педолог. института). По отношению к социальному бытовому среде анкета должна охватить наиболее существенные моменты, которые могли прямо или

косвенно отразиться на ходе физического и психического развития, на формировании личности ребенка в целом. Особую важность приобретают моменты не только настоящей окружающей жизни, но и данные наследственные из обследуемой области; с этой стороны должны быть учтены условия прежней жизни предков ребенка: их происхождение, принадлежность к определенному сословию, классу, профессии, роду занятий, укладу жизни и т. п. Необходимо учесть влияние расового, национального фактора. Особенно детально необходимо остановиться на тех пунктах обследовательного листка, которые характеризуют „беспрizорность“. К общим гигиеническим условиям относятся условия, благоприятствующие физическому и психическому здоровью ребенка, его естественному развитию или мешающие, нарушающие его в том или ином направлении, освещающие духовный облик семьи, влияние ее на ребенка, за брошенность ребенка в семье, влияние чужих в семье, в школе, влияние товарищей и т. д. (См. Веселовская. „Педологический практикум“, стр. 29—35.) При специальном изучении среды последняя охватывается во всех ее многообразных проявлениях, однако с выделением наиболее типичных и характерных сторон ее. Одной из ошибок анкеты является ее многопредметность и беспредельность охвата явлений жизни и обстановки... Пример анкеты, исследующей социальные представления детей, тесно связанные с изучением среды, их вызывающей, дает Центральный Педолог. институт. Им же выработаны и подробные правила проведения этой анкеты (см. Веселовская. „Педол. практ.“, стр. 186—191).

Тэсты—экспериментальные испытания с целью установить индивидуальные психические свойства личности или одно какое-либо свойство ее. К ним относятся простые приемы исследования: вопросы, задачи, показывание картин и т. п. Эти исследования должны проводиться систематически, научно, согласно определенным правилам. Составляются целые серии тэстов. Они направлены к исследованию отдельных сторон психики, но нельзя исключить и возможность подхода путем таких тэстов к изучению среды ребенка, поскольку она отражается, а иногда и обуславливает психологическую деятельность. Если тэсты ставят практическую цель „более рационального воздействия на данную личность“, при этом неизбежно вводится среда, как определенный фактор

этого воздействия, подобно профилактической медицине. Тесты с целью их более широкого применения должны быть „близки к обычной жизнедеятельности испытуемого, его самонаблюдению. Этим путем сглаживается изоляция психических процессов. Выдвигается новая наука психотехника (Баумгартен, Мюнстенберг и др.). Методы и системы тестов становятся на биосоциологическую почву, пытаются делать социальный отбор, опираясь на все научные данные разрабатываемой социальной и всякой другой среды. (См. Веселовская. „Педологический практикум“, стр. 124—135.)

Таковы, напр., тесты по исследованию самостоятельности мышления (Россолимо), запаса детских представлений и их точности (Нечаев), наблюдения над детскими интересами и др.

Объекты исследования детской среды очень разнообразны, как разнообразна сама среда. Я приведу материалы опросных листов, анкет и тестов, в которых выделена среда, как материал самостоятельного изучения и как основа наблюдений. Большинство их охватывает дошкольный возраст, но есть материалы, правда, менее обильные, касающиеся других возрастов.

## 1. Социально-бытовые условия. Среда и ее влияние.

### 1. Лист индивидуального обследования.

Естественная среда.

Социальные факторы развития.

1. Постоянное место жительства ребенка.

Территория. Характер местности, географический и гигиенический.

2. Население. Состав, род занятий, образ жизни, характерные бытовые моменты.

3. Жилищные условия. Гигиенические условия дома и помещения, где живет ребенок.

4. Семья ребенка. Состав семьи. Материальное положение семьи. Социальное положение семьи. Общественно-политическая жизнь семьи.

5. Физический уход за ребенком. Гигиенический режим. Питание ребенка. Одежда и обувь. Уход за ребенком.

6. Домашняя жизнь ребенка. Положение ребенка в семье. Связь с жизнью семьи.

Элемент запущенности, беспризорности в самой семье.

Окружающие ребенка взрослые. Отношение взрослых к ребенку. Отношение к ребенку детей, подростков. Влияние тех и других. Отношение ребенка к взрослым и детям, чужим и родным. Содержание жизни ребенка. Обычное времяпровождение. Участие ребенка в жизни семьи.

7. Роль детского учреждения, посещаемого ребенком в его жизни. Роль двора, улицы, праздников, кино, театров.

8. Меры педагогического воздействия, применяемые к ребенку

9. Роль семьи в создании психофизической жизни ребенка.

Положение ребенка в семье: единственный ребенок, единственный сын, дочь, самый младший. Другие члены семьи, их отношения к ребенку и взаимоотношения.

Отношение родителей к ребенку: ласковое, внимательное, равнодушное. Уступчивость, баловство, обожание, чрезмерная боязнь за ребенка (мнительность). Строгое обращение, суровое, деспотизм. Педантизм, придиричивость, угрозы, наказания, побои. Способы поощрения: награды, удовольствия.

Воспитатели. Заменяли родителей или только помогали. Взаимоотношения родителей и воспитателей.

Противоположность влияния отца и матери, родителей и воспитателей или других членов семьи. Взаимная критика в присутствии ребенка. Неровность и непостоянство отношений к ребенку.

Общая характеристика окружающих ребенка. Взрослых, сверстников (возраст, пол, образовательный ценз, общий уровень культурности, политические, нравственные, религиозные убеждения). Внушение ребенку определенных идей. Возня с ним, разговоры или равнодушное отношение. Личные, особенности окружающих. Основные черты характера. Психо- и невропатические черты, вспыльчивость, тяжелый характер. Какое образование получил отец, мать, другие члены семьи. Духовные интересы семьи: чтение книг, газет, журналов. Посещение лекций, театров, клубов, гостей. Прием гостей дома. Разговоры при ребенке.

Вовлечен ли ребенок в духовную жизнь семьи. Живет ли семья дружно. Преобладающее настроение в семье: замкнуты, общительны, жизнерадостны и пр. Нелады между родителями и членами семьи, ссоры, расхождения. Вторая семья. Отношение ребенка к этому. Частая смена воспитателей, товарищей или постоянство. Отношение ребенка к родителям, членам семьи, воспитателям. Сильная привязанность, страх, вражда, равнодушие. Часто ли проводит время среди взрослых, сверстников или младших. Часто ли остается один.

Самостоятельность ребенка или чрезмерная опека.

Участие ребенка в жизни семьи: обязанности по отношению к семье, помочь в работе, хозяйстве, уход за младшими. Вовлечен в интересы семьи или равнодушен, безучастен.

Обычное времяпровождение ребенка. В часы досуга. В праздник. Каникулы. Какие удовольствия и развлечения получает.

Нет ли подсобного или самостоятельного промысла: нищенство, участие в промысле родителей, спекуляция и пр.<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Веселовская стр. 19.

## 2. Педагогические исследования. Общие и специальные педагогические данные.

Поведение в групповых занятиях на уроках, в классе, мастер-ских и в свободное время.

Склонность к декламации, коллекционированию, аффектации, актерничанию, копированию чужих поступков и выражений, насмешкам и издевательству, к сплетням, клевете.

Может ли работать в группе, классе самостоятельно, вровень со всеми, или требует индивидуальных занятий.

Уклоняется ли от классных занятий, под какими предлогами.

Индифферентно ли к школе или с интересом и в чем именно. Существуют ли собственные интересы.

Поведение на переменах. Что делает

Как относится к детскому учреждению, школе

Как относится к детям учреждению, школе, дисциплине, учителям, воспитателям.

Как относится к школьным обязанностям: приготовление уроков, дежурства и пр.

Самостоятельно или с помощью занимался.

Отношение к играм, общим и индивидуальным.

Инициатива, активность в играх. Пассивность.

Соблюдает ли правила игры. Проявляет ли находчивость, ловкость, смелость, утомляемость.

Любит ли руководить или подчиняться вожакам.

Отношение к чтению. Любит ли сам читать, или предпочитает общее чтение.

Любит ли бродить один среди природы, или предпочитает общие прогулки.

## Поведение при этом.

## Знакомство с природой, окружающей жизнью<sup>1)</sup>.

3. Анкета для обследования среды ребенка<sup>2</sup>).

1.

1. Наименование учреждения, его адрес и в чьем ведомстве оно состоит.

**2. Имя и фамилия ребенка.**

3. Год рождения его . . . . , место рождения (губерн., уезд, город).

## II. Место постоянного жительства.

2. Сколько лет проживает здесь . . . . . и откуда прибыл.

3. Состав населения данной местности по роду занятий (рабочие, земледельцы, железнодорожные служащие, пригородные крестьяне и т. д.) . . . . .

### III. Семья ребенка.

1. Отец, мать, брат, сестра, дядя, тетка. Живы или умерли, на-  
родность, возраст, профессия, где служит, грамотность, партия,

<sup>1)</sup> Веселовская, стр. 27—28.

<sup>2)</sup> Веселовская, стр. 31. (Дошкольный возраст.)

основной зараб. в м-ц, подсобный заработка в м-ц. Живет ли вместе с ребенком или на стороне.

2. Характер членов семьи (мягкий, деспотичный, замкнутый, общительный, веселый, мрачный)

3. Живут в семье дружно или бывают ссоры, драки (кого с кем из членов семьи, опишите подробно) . . . . .

4. Преобладающее настроение семьи (мирное, покойное, жизнерадостное).

#### IV. Жилищные условия.

1. Где живет ребенок (дом-коммуна, фабричное общежитие, частная квартира, детский дом и т. д.) . . . . .

2. Где помещается семья ребенка (самостоятельная квартира, одна комната, угол и т. д.) . . . . . сколько комнат занимает семья . . . . . Сколько человек в них живет . . . . . кв. арш. полезной площади (не считая коридоров, кухни и пр.) на всю семью . . . . . если живет и чужая семья, то каков ее социальный состав . . . . .

3. Производится ли в комнате ребенка приготовление пищи . . . . занятие ремеслом (каким) . . . . стирка белья . . . .

4. Есть ли теплая уборная при квартире . . . или приходится пользоваться отхожим местом на дворе . . . в жилом помещении . . . имеется ли форточка в комнате ребенка . . . есть ли во дворе или поблизости сад (где гуляет ребенок) . . . . .

5. Живет ли семья ребенка в подвале . . . в мансарде . . . ,  
в каком этаже помещение ребенка: . . . .

сырое .

тёмное . . . . .

холодное . . . . .

плохо вентилируемое помещение

грызное . . . . .

## V. Физический уход за ребенком.

## 1. Питание: Сколько раз в неделю

Получает ли как часто мясо . . . . .

»      »      »      »      МОЛОКО . . . . .

»      »      »      »      **caxap** . . . . .

»      »      »      »      **белый хлеб** . . . . .

Регулярно ли принимает пищу . . . . .

Опишите обычное меню ребенка . . . . .

2. Одежда и обувь: имеет ли ребенок именно (есть ли обувь, теплая одежда и пр.) . .

Наблюдается ли опрятность и чистота (да,

### **3. Уход за телом: как часто моется в**

имеет ли отдельное

»      »    постельно

ЧИСТИТ ЛИ ЗУБЫ . .

есть ли паразиты в

» » » »

4. Где и как спит ребенок:  
а) в своей кровати . . . . . , на мебели . . . . . , в постели  
с другим и с кем именно . . . . .  
б) спит одетый . . . . . или нет . . . . .  
в) в котором часу ложится . . . . . час. веч., в котором часу  
встает . . . . . час. утра, что мешает ложиться во-время . . . . .  
г) как спит обычно хорошо . . . . . , что мешает сну . . . . .  
5. Гуляет ли ребенок, регулярно . . . . . , с кем именно . . . . .  
где . . . . .

## **VI. Домашняя жизнь ребенка.**

1. Где и как ребенок проводит время, возвращаясь из детского сада . . . . .
  - Бывает ли он без присмотра и сколько времени: дома . . . . .  
вне дома (на улице, во дворе) . . . . .
  2. Кто из старших проводит с ребенком больше времени . . . . .  
в чем заключается времяпровождение (какие игры, сказки, занятия и т. д.) . . . . .
  3. Как относятся дома к крику и шуму ребенка: запрещают . . . . .  
поощряют . . . . .
  4. Называют ли ребенка, кто именно и как именно, за какие поступки (опишите подробно) . . . . .
  5. Получает ли ребенок подарки, часто ли, от кого и в какой форме (игрушки, сладости) . . . . .
  6. Товарищи ребенка:  
да . . . . .  
нет . . . . .

**да**                    **нет**

девочки . . . . .

любит ли с ними играть . . . . .  
играет дома . . . . .

### » ВО ДВОРЕ

Как относятся домашние к товарищам ребенка (поощряют или нет) . . . . .

## VII. Содержание жизни ребенка<sup>a</sup>.

- а) Имеет ли ребенок свой уголок в помещении . . . . .  
 Делает ли сам игрушки и какие . . . . .  
 Есть ли домашние животные и какие . . . . .  
 Ухаживает ли, играет ли с ними ребенок . . . . .  
 Берут ли ребенка в театр . . . . .  
 »   »   »   »   »   кино . . . . .

б) Заставляют ли ребенка помогать по дому . . . . . в частности по уходу за младшими . . . . .  
 Привлекается ли ребенок к торговле и пр. . . . .  
 в) Много ли игрушек у ребенка (да, нет) . . . . .  
 Какие имеются и какие он больше любит вообще (опишите подробнее) . . . . .  
 Кому подражает, как играет, предоставленный самому себе и т. д. . . . .

### VIII. Роль детского сада в жизни ребенка.

Охотно ли посещает детский сад                    да                    нет  
Опишите подробнее:  
а) Как относится ребенок к детскому саду . . . . .  
б) Как относятся родители к влиянию детского сада на ребенка.  
Время заполнения анкеты.

Подпись лица, производившего обследование . . . . .

4. Реакция на внешнюю среду. Отмечается отношение к неодушевленным предметам, к животным, к людям и животным.

5. Развитие интереса к игрушкам (по Друммонду).

1) Любимая игрушка. 2) Самостоятельное творчество игрушки.  
3) Отношение к игрушкам, изменение с возрастом. 4) Разница в отношении к различным игрушкам. 5) Педагогическое вмешательство.

6. Метод раздражения. Целью этого метода является выяснение соотношения между физической причиной (раздражением) и соответствующим ему психическим состоянием. Пользующийся этим методом исследователь предлагает испытуемому то или иное раздражение, изменяет его, усиливает или ослабляет или раскладывает сложное раздражение на составные части. Параллельно раздражения в тех или иных вариациях изменяются и соответствующие психические состояния. Закон Вебер-Фехнера.

7. Выяснение запаса детских представлений.

Анкетный лист для поступающих в детский сад.

#### 1. Семья и домашняя обстановка.

1) Как зовут тебя. 2) Как твоя фамилия. 3) Сколько тебе лет.  
4) Как зовут отца. 5) Как зовут мать. 6) Есть ли у тебя братья и сестры. 7) Как зовут их. 8) Сколько у вас комнат. 9) Что находится в комнатах. 10) Что стоит на столе за обедом, за чаем.  
11) Что ты кушаешь. 12) Какая у тебя есть одежда. 13) Есть ли у вас дома кошка, собака. 14) Зачем вы их держите. 15) Есть ли у тебя игрушки, какие. 16) С кем ты играешь. 17) Как играешь, где.

#### 2. Двор и улица.

1) Бываешь ли ты во дворе. 2) Что ты там делаешь. 3) Что находится во дворе. 4) На улицу или во двор выходит твой дом.  
5) Как называется улица, на которой ты живешь. 6) Что ты видел на улице. 7) Ездил ли на извозчике. 8) Видел ли ты трамвай.  
9) Ездил ли на трамвае. 10) Был ли в лавочке. 11) Что ты там покупал. 12) Был ли ночью на улице. 13) Что ты там видел.  
14) Есть ли у вас во дворе сад. 15) Что в саду растет (какие цветы,

деревья, ягоды, плоды). 16) Какого цвета ягоды клубники, вишни. 17) Что растет в огороде. 18) Какого цвета морковь, репа, огурцы. 19) Каких животных ты видел во дворе. 20) Ездили ли ты на лошади. 21) В чем ездят летом, зимой. 22) Видел ли корову. 23) Что корова дает человеку. 24) Видел ли овцу, козу, свинью. 25) Каких птиц видел во дворе. 26) Кто больше—гусь или курица. 27) Сколько ног у гуся. 28) Видел ли воробья, голубя, ворону. 29) Какого цвета. голубь, ворона.

### 3. Город и деревня.

1) Как называется город (деревня), в котором ты живешь. 2) Был ли ты в городе, в деревне. 3) Что больше—город или деревня. 4) Был ли ты на рынке. 5) Что ты там видел. 6) Какие деньги ты знаешь. 7) Был ли ты на бульваре. 8) Что ты там видел. 9) Есть ли у вас в городе (деревне) река, озеро, пруд. 10) Как река называется. 11) Что ты видел на реке. 12) Ездили ли ты на лодке, на пароходе. 13) Что больше—лодка или пароход. 14) Ловил ли ты рыбу. 15) Каких рыб ты знаешь. 16) Был ли на катке. 17) Что ты там видел. 18) Был ли на какой фабрике (кузнице, мельнице). 19) Что там делают. 20) Видел ли железную дорогу. 21) Ездили ли на ней. 22) Был ли в школе. 23) Что там делают. 24) Умеешь ли ты писать, читать, считать.

### 4. Природа.

1) Был ли за городом (деревней). 2) Был ли в лесу. 3) Какие деревья там видел. 4) Видел ли ты там елку. 5) Какие у нее листья. 6) Видел ли березку. 7) Как узнать ее. 8) Собирал ли в лесу грибы, ягоды. 9) Какие ты знаешь грибы, ягоды. 10) Каких птиц видел в лесу. 11) Видел ли гнездо. 12) Где оно было. 13) Слышал ли кукушку. 14) Видел ли дятла. 15) Каких зверей видел в лесу. 16) Видел ли зайца, белку, ежа. 17) Какая шерсть у ежа. 18) Был ли в поле. 19) Что ты там видел. 20) Видел ли, как пашут поле. 21) Видел ли рожь в поле. 22) Зачем рожь сеют. 23) Из чего получается сено. 24) Какие цветы рвали в поле. 25) Какого цвета васильки, незабудка, ромашка. 26) Видел ли бабочку, комара, пчелу. 27) Какого цвета бабочка. 28) Откуда пчела собирает мед. 29) Был ли зимой в поле. 30) Чем поле покрыто зимой. 31) Какого цвета небо в ясный день. 32) Видел ли, как солнышко всходит и садится. 33) Видел ли ты месяц, звезды. 34) Когда видел месяц и звезды—ночью или днем. 35) Когда гремит гром и идет дождик—летом или зимой.

### 5. Люди.

1) Что делает твоя мама дома. 2) Где работает твой пapa. 3) Что делает дворник. 4) Что делает извозчик. 5) Что шьет портной, сапожник. 6) Что делает купец. 7) Что делают в школе. 8) Что делают в больнице. 9) Чем занимаются крестьяне. 10) Что делает почтальон. 11) К какому народу ты принадлежишь. 12) Какие народы ты знаешь, кроме русских <sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Веселовская, стр. 141. См. также : анкетный лист Московского Педагогического кружка. Веселовская, стр. 151. (\*

Близко соприкасаются с уяснением того, как понимают дети окружающую среду, все вопросные листы, касающиеся определения запаса сведений детей, их мышления, обобщений и заключений (Веселовская, стр. 154). Напр., из программы центральной психолог. лаборатории МОНО о круге детских представлений:

Предметы домашнего обихода в культурной обстановке.

- 1) Видал ли ты часы. 2) Видал ли градусник. 3) Что такое календарь. 4) Что такое граммофон. Слыхал ли когда-нибудь. 5) Что такое телефон. 6) Что такое телеграф. 7) Что такое почта. 8) Видал ли телегу. 9) Видал ли сани. Когда ездят на телеге, когда — на санях. 10) Видал ли автомобиль. 11) Видал ли мотоциклетку. 12) Видал ли велосипед. 13) Видал ли железную дорогу. Ездил ли по ней сам. 14) Знаешь ли, что такое пароход. 15) Видал ли аэроплан. 16) Что такое газета. 17) Бывал ли в кинематографе. 18) Бывал ли в театре. 19) Бывал ли в цирке. 20) Какие монеты ты знаешь.

Или: Трудовые процессы и деятельность.

- 1) Что делает плотник. 2) Что делает столяр. 3) Что делает слесарь. 4) Что делает сапожник. 5) Что делает портной. 6) Что делает купец. 7) Что делает доктор. 8) Что делает священник. 9) Что делает студент. 10) Что делает милиционер. 11) Что делает солдат. 12) Видал ли, как рубят. 13) Видал ли, как пилият. 14) Видал ли, как косят. 15) Видал ли, как жнут. 16) Видал ли, как пашут. 17) Видал ли, как пекут хлеб. 18) Знаешь ли, как шьют.

Семейные и общественные отношения.

- 1) Что такое семья. 2) Что такое государство. 3) Что такое народ. 4) Что такое город и что такое деревня. Какая между ними разница. 5) Кто у тебя близкие родные: кого называют племянником, дядей, тетей, бабушкой, дедушкой, двоюродным братом, сестрой. 6) Что такое начальство. 7) Что такое закон. 8) Кто называется рабочим. 9) Кого называют крестьянином. 10) Кто такой помещик. 11) Что такое свобода. 12) Что такое рабство.

Эстетические, нравственные.

- 1) Назови что-нибудь красивое и что-нибудь некрасивое.
- 2) Приходилось ли тебе видеть какую-нибудь картину. Понравилась ли она тебе или нет. Почему.
- 3) Слыхал ли ты, как играют на гармонике. На балалайке. На гитаре. На пианино или на рояле. Что тебе больше нравится. Почему.
- 4) Что такое совесть.
- 5) Кто хорошие люди и кто дурные.
- 6) Кто называется честным человеком.
- 7) Кого называют вором.
- 8) А кто называется грабителем <sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Веселовская, стр. 161 и след.

8. Анкета Центрального Педолог. института. (См. Н. Рыбников «Введение в изучение ребенка»:)

### 9. Программа обследования социальной среды.

1) Общие сведения. 2) Состав семьи. 3) Внешние условия жизни и образ жизни ребенка. 4) Факты наследственности и состояние здоровья ребенка. 5) Обследование физического развития. 6) Обследование психического состояния.

1) Что такое школа. 2) Что такое товарищ. 3) Что такое родной. 4) Что такое мать. 5) Что такое семья. 6) Что такое Совет рабочих депутатов. 7) Что делают в Совете. 8) Что такое советская республика. 9) А кто управляет нашей республикой. 10) Что такое красноармеец. Почему его так называют. 11) Что такое суд. 12) За что судят людей. 13) Что такое милиционер. Для чего он существует. 14) Что такое комиссар. 15) Что такое тюрьма. 16) Что такое коммунист. 17) Почему ты так думаешь. (Веселовская, стр. 185.)

### 10. Анкета о детях-вожаках.

Вопросы социального воспитания, самоуправления детей, организации детской среды часто затрагивают эту тему. Педологический институт наметил следующие вопросы для изучения этого типа детей.

1) Есть ли в вашем классе дети, пользующиеся особым авторитетом среди товарищей одноклассников.

2) Чем об'ясняется, по-вашему, это признание авторитета со стороны одноклассников.

3) Стоит ли названный вами школьник-вожак выше своих одноклассников:

- а) в умственном отношении,
- б) по физическому развитию,
- в) по возрасту,

г) по развитию воли (настойчивость, самоуверенность решительность, последовательность), находчивость, развитие духа инициативы (ловкость, подвижность и т. д.),

- д) в моральном отношении.

4) В чем выражается влияние названного вами вожака на других детей класса (во время урока, перемены, игр, экскурсий и т. д.).

5) Какое различие в этом отношении замечается между мальчиками и девочками.

6) Какое влияние оказывает эта руководящая роль на самого вожака.

7) Если в классе несколько вожаков, об'единяющих несколько групп, то каковы отношения между группами и вожаками.

8) Главнейшие черты характера вожака, его преобладающие интересы, семейное и социальное положение.

9) № школы, ступень, класс, фамилия заполнявшего анкету.

## 11. Анкета о детских идеалах.

- 1) Кем бы мне больше всего хотелось быть в будущем.
- 2) Почему именно им.
- 3) На кого бы мне больше всего хотелось быть похожим из тех людей, кого я видел, о ком слышал или читал.
- 4) Почему именно на него.
- 5) Что бы мне больше всего хотелось иметь.
- 6) Почему именно это.
- 7) Что мне всего дороже на свете.
- 8) Почему именно это.
- 9) О чем я больше всего люблю читать.
- 10) Почему именно об этом.
- 11) Какое мое самое любимое занятие.
- 12) Почему я люблю именно это занятие.

## 12. Характеристики (по Лазурскому).

Чувства по отношению к другим людям.

**Родственные привязанности.** Любит своих родителей, братьев, сестер, часто вспоминает о них, пишет длинные письма, радуется свиданию с ними и т. д., хороший заботливый семьянин, готов для своей семьи на разные жертвы. Родительская любовь к детям.

**Чувство симпатий.** (Различные виды симпатий.) Любовь, влюбленность. Способен к сильной глубокой любви, ради которой может пожертвовать многим. Или же привязанности его неглубоки и непродолжительны (хотя, может быть, и часты). Нежность, сострадательность; ко всему слабому, бессильному (маленькие дети, животные, дряхлые старики, больные и нищие) относится ласково, с сожалением, старается помочь всем, чем может. Добр, услужлив. Мягок, деликатен, чуток отзывчив, способен к дружбе. Обнаруживает значительную привязанность к некоторым товарищам, воспитателям, делится с ними своими тайнами, старается доставить им удовольствие. Чувство уважения. Почтительно и с уважением относится к родителям, старшим, начальству—вообще всем тем, кого считает выше, умнее или лучше себя. Рассказы о великих людях и чтение их биографий производят на него глубокое впечатление

**Противоположные качества.** Холодность. Жестокость. Бессердечие. Желание причинить другим страдание (охотно дразнит детей и т. п.). Мстительность, злопамятство. Зависть, злорадство. Способность к ненависти. Едкость и злорадство в разговорах. Наклонность к ссорам и дракам. Дерзость, грубость, нахальство.

**Общественные чувства.** Радушие, гостеприимство. Сильно развитое чувство товарищества. Стремление устраивать сообща разные предприятия. Стремление направлять свою деятельность на пользу общества, государства, человечества.

### 13. Личная карточка, характеризующая социально-бытовые условия.

Название учреждения, производящего обследование.

Фамилия, имя . . . . .  
Дата рождения . . . . . Народность . . . . .  
Профессия родителей . . . . .  
Детучреждение, школа . . . . .  
Адрес . . . . .

#### 1. Социально-бытовые условия.

1. Семья. Живы—отец, мать, кругл. сирота. Живет—в родной семье, у родственников, у чужих, в дет. доме.

Общее число членов семьи . . . . . в том числе работников . . . . . детей до 3-х лет . . . . . с 3—16 л. . . . .

Профессия отца . . . . . матери . . . . .  
других членов семьи . . . . .

2. Квартира . . . . . ком., живет в ней . . . . . родн. чел., чужих . . . . .

Качество квартиры . . . . .  
В комнате, где спит ребенок, помещается детей . . . . .  
взросл. . . . . родных . . . . . чужих . . . . .

Социальный состав жильцов дома в кв. . . . .  
3. Питание: хорош., достат., недостаточн.

4. Одежда и обувь: хор., средн., плох., опрятны, неопрятны.  
Теплая одежда—есть, нет. Обувь—есть, нет.

5. Гигиенические условия и режим. Как часто моется в бане . . . . .

Состояние белья . . . . .  
Спит—на кровати, на полу, с другими детьми, со взрослыми; с постельным бельем, на одежде; одетый, раздетый.

Когда и какие домашние работы исполняет . . . . .  
Освещение: характер, достаточно, недостаточно . . . . .

Что мешает играть, заниматься . . . . .  
Ложится спать в . . . . . ч., встает в . . . . . ч., прогулки . . . . .

Чем занимается в свободное время . . . . .  
Кто в семье присматривает за ребенком . . . . .

достат., недостаточн. . . . .  
Наказания . . . . .

Нет ли в квартире больных хроников . . . . .

#### 14. Индивидуальная карта. Личное прошлое воспитанника.

1) Где прожил большую часть жизни.

2) Совершал ли переезды и куда.

3) Находился ли под постоянным, систематическим воспитательским воздействием или не был ли заброшен.

4) С кем жил дома. Кто были его ближайшие воспитатели.

5) Профессия, социальное и материальное положение родителей или ближайших воспитателей до и после революции.

6) Их культурный уровень (образование, уклад жизни, интересы и т. п.).

- 7) Их отношение к ребенку (ласковое, грубое, побои, равнодушное и т. д.
  - 8) Какие учебные заведения посещал и сколько времени.
  - 9) Дополнительные учебные занятия дома. Какие.
  - 10) Выполнял ли домашние работы, какие; имел ли заработок на стороне, какой.
  - 11) Что особенно содействовало или препятствовало правильному воспитанию и обучению.

## 1. Среда.

- 1) Изменение за истекшее полугодие в составе семьи или ближайших воспитателей.
  - 2) Изменение в то же время в материальном положении домашних (заработка, квартирные условия, питание и пр.).
  - 3) Изменения в то же время в отношении взрослых к ребенку.
  - 4) Где и с кем проводил в течение полугодия большую часть свободного времени.

Дополнительные занятия дома за то же время.

Выполнял ли за это время домашние работы, какие, имел ли посторонний заработка, какой.

Исключительные события в жизни воспитанника (смерть близких, путешествие и пр. (за это же время).

#### **Источники для получения данных.**

Опрос родителей, воспитателей, опрос и наблюдение воспитанника, посещение его на дому.

#### 15. Анкета о бытовых условиях жизни школьников<sup>1</sup>).

1. АНКЕТА № . . . . . ШКОЛА № . . . . . Класс . . . . .  
 (фамилия и имя ученика) . . . . .

2. Адрес ученика . . . . .

3. Национальность . . . . . 4. Лета . . . . .

5. Социальное положение родителей: крестьянин, рабочий, кустарь, торговец, мещанин, служащий, школьник, работник, духовный звания, красноармеец.

6. Где родился: . . . . .

7. В какой класс поступил: I, II, III, IV, V. 8. Сколько лет учится в школе . . . . .

9. Оставил ли на второй год: нет, да; в каком классе . . . . .

10. Учился ли в другой школе: нет, да. Почему вышел из нее: . . . . .

11. Число и возраст членов семьи (живущих вместе с учеником, подчеркнуть): . . . . .

12. Кто содержит семью: отец, мать, брат, сестра, еще кто . . . . .

13. Где служат или работают члены семьи (указать место службы и характер работы): . . . . .

<sup>1)</sup> См. Иорданский. «Бытовые и семейные условия жизни школьников» (городская среда). Его же. «Почему не все дети посещают школу» (деревенская среда).

14. Не страдают ли отец или мать болезнями, препятствующими временно или постоянно работе: . . . . .
15. У кого живет: у родит., у родствен., на хлебах, в общежитии, в детск. доме: . . . . .
16. Когда возвращаются родители с работы или службы домой: . . . . .
17. Да ровая, собственная или наемная квартира; сколько платы в месяц: . . . . .
18. Число комнат (без кухни и комната): . . . . .
19. Сырая, сухая, холодная, теплая: . . . . .
20. В каком этаже живет: I, II, III, IV, подвале, мезанине, чердаке, в углу: . . . . .
21. Освещение: керосин., электрич.
22. Сдаете ли комнаты жильцам: нет, да. Скольким: . . . . .
23. На чем спит ученик: на кровати на полу, на печке: . . . . .
24. Сколько человек спят в одной комнате с учен: . . . . .
25. Сколько раз в месяц ходит в баню: . . . . . и часто ли меняет белье: . . . . .
26. Моется ли вместо бани дома: да, нет, часто, редко, в ванне, в печке: . . . . .
27. Купается ли летом: нет, да; где: . . . . .
28. Есть ли какой заработка у ученика дома: . . . . .  
» » » » » вне дома: . . . . .
29. Сколько часов в день на него тратится: . . . . .
- Работает ли в праздники: да, нет.
30. Сколько зарабатывает ученик в день или месяц: . . . . .
31. Не занимается ли торговлей: да, нет. Какой: . . . . .
32. Что заставляет торговать или работать: нужда, желание иметь свои деньги, требование родителей: . . . . .
33. Няньчится ли с маленькими: нет, да. Как часто: . . . . .
34. Где живет летом: в городе, в деревне, на даче: . . . . .
35. Работает ли летом в огороде: да, нет, своем, общественном: . . . . .
36. Ходит ли летом в школу: нет, да. Зачем и часто ли: . . . . .
37. Пропускал ли учебные занятия в текущем году: да, нет. Часто ли: . . . . .
38. Причины пропуска: болезнь, домашние обстоятельства, базар, работа, не было обуви, одежды: . . . . .
39. Есть ли время для подготовки к урокам дома: нет, да: . . . . .
40. Удобно ли готовить уроки дома: да, нет. Почему: . . . . .
41. Пользуется ли учебниками: да, нет. Чьими: из школы, от товарищей, своими: . . . . .
42. Задаются ли уроки на дом: да, нет; часто, редко: . . . . .
43. По каким предметам: . . . . .
44. Берет ли книги для чтения: нет, да. Где: . . . . .
45. Берет ли ежедневно завтрак в школу: нет, да. Что: . . . . .
46. Всегда ли бывает дома горячий обед и ужин или приходится есть в сухомятку; часто ли: . . . . .
47. Где научился читать: в школе, дома. Самоучкой, от другого. От кого: . . . . .
48. Кто грамотные в семье: . . . . .

49. Есть ли в семье коммунисты: нет, да; кто: . . . . .  
» » » комсомольцы: нет, да; кто: . . . . .  
50. Подвергался ли телесным наказаниям дома: нет, да; каким  
51. Подвергался ли наказаниям в школе; каким: . . . . .  
52. Какой предмет больше всего нравится в школе: . . . . .  
53. Какой—не нравится (почему): . . . . .  
54. Какой—всех труднее: . . . . .  
55. Желает ли учиться еще по окончании школы: нет, да. Где  
56. Кем желаешь быть, когда вырастешь: . . . . .

16. **Обязанности** американского учителя при посещении семьи учащихся:

Учителю, посещающему семью, вменяется в **обязанность**:

а) добросовестно изучить все особенности края, интересы и занятия населения, условия его жизни;

б) войти в контакт со всеми местными внешкольными учреждениями для детей;

в) установить связи со всеми общественными деятелями и органами периодической печати, которые могут быть так или иначе полезны детям;

г) тщательно наблюдать и изучать детей в школе, работая совместно с психологической лабораторией;

д) посещая семью, тщательно собирать и регистрировать материал относительно домашней жизни ребенка, его наследственности, его прошлого, перенесенных им болезней, его вкусов и интересов, взаимоотношений в семье и т. д., и т. д.;

е) систематически влиять на семью, становясь посредником между нею и школой, давая ей советы относительно воспитания детей;

ж) систематически информировать классных учителей о результатах своей работы для того, чтобы данные о ребенке учитывались при классной работе;

з) внимательно изучать особенности, традиции и предрассудки тех народов, к которым принадлежат ученики-иностранны;

и) во всех отношениях устанавливать теснейшую связь семьи и школы, являясь их общим другом.

В книгах Рыбникова, Корнилова, Веселовской, Болтунова и др. приведены подробные правила и инструкции по производству анкет и обследований.

**Социальные типы детей и подростков.** Только исследованием, только систематическим наблюдением можно установить эти типы. У нас в педагогической литературе существуют попытки дать или суммарный набросок „современного“ ребенка и подростка, основанный на общих наблюдениях и предпосылках (см., напр., ьн. „Современный ребенок“—статьи Корнилова, Шульгина и др.), или же нарисовать тип подростка на основании тоже общих наблюдений, но приуроченных к определенным группам детей или к отдельным педагогическим учреждениям (напр., ст. Розанова, Лимберг, Шульмана, Крупениной и мн. др.). Эти отдельные характеристики современного подростка, опирающиеся на конкретную действительность, представляют глубокую ценность, как готовый материал, требующий дальнейшей обработки и накопления. Он нуждается в известной схематизации, чтобы шире использовать потом все разнообразие наблюдений. К сожалению, педагоги-экспериментаторы только еще начинают подходить к постановке этого вопроса (см. ст. Залкинда по этому вопросу в „Правде“ за июнь мес. с. г.). Как и следовало ожидать, почти все наблюдения развертываются в трех направлениях:

- 1) Что такое современный ребенок и подросток. Что дала и какой отпечаток наложила на него революция. Он—строитель будущего; настоящее дает для него фундамент для этой постройки. Надо выявить его положительные стороны. В них кроется залог успеха революции, ее завершения. Самый революционный перелом жизни не мог не отразиться на нем и своими теневыми сторонами—неизбежными спутниками всякого крупного социального сдвига жизни. Взрослые различно реагировали и реагируют на эти перемены в жизни молодежи. Одни в испуге отвернулись и боязливо смотрят и думают: „что-то будет с новым поколением. Плохо оно кончит. Оно так не похоже на нас“. Другие, наоборот, признают закономерность этих явлений жизни и в процессе изучения делают выводы из них, пытаются найти пути, направляющие эту молодежь к их новому, строящемуся революцией будущему.

- 2) Что такое пролетарский ребенок и подросток. Особый и глубокий интерес к нему в настоящее время вполне ясен и понятен, сама жизнь выдвигает его вперед и создает около него особый интерес. Это новое явление жизни. Дети пролетариата, рабочих фабрик и заводов, углов и подвалов,

крестьянской бедноты уже давно были объектом обследований главным образом со стороны эксплоатации их труда, крайне тяжелого, и внешней обстановки их жизни. Материал имеется очень обширный и исчерпывающий, но в настоящее время необходима научная разработка новых материалов в связи с новой проблемой трудового воспитания и быта рабочих подростков в советской республике, необходимы экспериментальные исследования. Наконец, нельзя забывать, что этот тип, варируясь по отдельным профессиям в разнообразных условиях быта и территории, нуждается в специальных обследованиях в этих условиях: подросток, занятый на фабрике и незанятый на ней, подросток-железнодорожник, шахтер, печатник, водник и т. п. имеют некоторые своеобразные черты личного и общественного быта; их надо уловить и усвоить, на них нужно остановиться, чтобы определить те или иные особенности подхода к ним.

3) Подросток и юноша—член комсомола и юные пионеры. Этот тип в нашей советской действительности имеет свои особенности и черты, резко отграничивающие его как от своего западного собрата, так и от подростков и юношей, еще не вовлеченных в это движение. Описаний быта и жизни комсомольцев, их идеологии и форм организации много, но еще нет научного изучения их, основанного на экспериментальном массовом и индивидуальном исследовании. Рядом с чисто-пролетарским ребенком стоит ребенок и подросток других посредствующих классов: интеллигенции и советских служащих, торговых служащих, горожанина и жителя деревни, городского мещанства—тип еще не изжитый в провинции. Их много и они интересны для изучения не только сами по себе, но и в целях их деклассирования и ассимиляции с основным классом трудящихся. Революция отразилась и на них, положила на них несколько иной отпечаток, чем на детей господствующего класса. Нельзя пройти мимо подростков тех национальных меньшинств, которые вкраплены сильно в коренное население больших городов и центров: социальных типов подростков- поляков, евреев, латышей и др. хотя бы в Москве и др. крупных центрах. В период войны и голода мы улавливали эти типы в волне беженцев. Беженец-ребенок был предметом особой общественной заботы и внимания. Кое-какая литература о нем есть. Но и осевшие национальные типы в том или ином районе представляют любопытное для педагога-психолога и

социолога социальные явления, в особенности в их взаимодействии с коренным населением. Изучение их имеет значение и в организационном отношении.

Все эти вопросы, резко намечаемые жизнью, еще ждут своих исследователей. Наши педагогические исследовательские институты и учреждения должны поставить в программу своих работ социальную проблему современного подростка и юноши во всей ее полноте, не ограничиваясь областью одного узкого эксперимента.

## VIII.

### Основы организации отдельных детских учреждений.

#### Литература.

В настоящей главе, соответственно намеченному мною плану, нет детального изложения организации детской среды по отдельным учреждениям. Все это можно найти в книгах и статьях, специально посвященных отдельным типам детских организаций. В мою задачу входит только попытка наметить основные вехи, которые направляют эти организации, намечают путь и характеризуют ударные основные моменты их организации, а также дать указания литературы, касающейся преимущественно организационных вопросов.

Очаги-ясли. Элемент физического ухода за ребенком занимает в них господствующее место. Вопросы умственного и нравственного развития проникают в организацию их постельку, поскольку они связаны и вытекают органически из заботы о физической природе ребенка. В той же мере входит сюда и общественное воспитание детей в очагах и яслях. Будет ошибочно поэтому фиксирование внимания организаторов очагов-яслей исключительно на детской гигиене. Увлечение в обратную сторону будет противоречить запросам ребенка этого возрастного периода. В прошлом наибольший интерес возбуждала организация очагов-яслей для деревни в летнюю особенно страдную пору. Очаги-ясли в рабочей среде являются местом постоянного приюта детей, матери которых в течение почти всего дня заняты в производстве. Сокращение дошкольных учреждений в городах и деревне вызывает мысль об организации очагов-яслей и в деревне, как учреждений, действующих постоянно в течение года, пре-

следующих задачи гигиенического ухода за ребенком и его общественного воспитания.

Литература: Петерсон. Четыре месяца работы в очаге для детей запасных и беженцев. «Дошкольн. Воспит.», 1917 г., № 1—2.

Шнеерсон. Детские очаги в Шарлоттенбурге. «Своб. Восп.», 1912—13 г., № 4.

Назарова. Ясли для детей грудного возраста. М. 1918 г.

Раймонди. Дома грудного ребенка во Франции. М. 1919 г.

Руководство по устройству летних очагов и яслей. Изд. О-ва помощи жертвам войны. М. 1917 г.

Ельцина. Для чего нужны ясли-приюты. Уфа. 1916 г.

Детский сад. Основы организации его: 1) восполнение и замена семьи, сохранение наиболее ценных элементов ее, а также борьба с косностью семейного воспитания. 2) Целостное свободное выявление и постепенное развитие индивидуальной личности ребенка, его психофизического организма, как базы для его общественного воспитания. 3) Общественное воспитание в создании детской среды, общественной обстановки, навыков и детского производительного труда—игры. 4) Связь в пределах детских интересов с окружающей общественно-революционной классовой средой. 5) Близость к природе.

Литература. 1. Прушицкая. Дошкольное воспитание и современность. М. 1913 г. Общая постановка вопроса.

Подготовка дошкольных работников. Изд. Орл. отд. Госиздата. 1923 г.

С указанием литературы. Новой литературы почти нет.

3. Альмединген и Тумим. Портфель дошкольного работника. Петр. 1923 г.

Ценная работа по обилию материала. В указателе литературы есть ссылки на некоторые новые книги.

4. Вопросы дошкольного воспитания. I и II сборник. Петроград. 1922 г.

5. Дошкольное дело. Сборник изд. «Нач. Знан.». Петроград. 1922 г. Ред. Альмединген, Тихеев и Фаусек.

6. Альмединген и Тумим. Дошкольные учреждения и внешний мир. Изд. «Мир». Москва. 1923 г.

7. Полева я. Дом ребенка. «Вестн. Просв.», 1923 г., № 7—8.

Орлова. Из дневника детского сада. Изд. Моск. С. Р. Д. М. 1918 г.

Иорданская, Е. Значение детских народных садов. «Вопр. дошк. воспит.». Сборн. № 1. СПБ. 1912 г.

Лубенец. Общественное и семейное начало в дошкольном воспитании. «Дошкольн. Воспит.», 1911 г., № 2.

Мартынова. Дошкольное воспитание и детский сад. «Своб. Воспит.», 1915—16 г., № 5.

Монтессори. Дом ребенка. 1920 г.

Стерн. Психология раннего детства. Изд. «Школа и Жизнь». СПБ.

Тезавровская. Из жизни народного детского сада. «Дошк. Воспит.», 1915 г., № 1—2.

Харди-Лилиен. Дневник детского сада. М. 1919 г.

Штейнгауз. Народный детский сад в Финляндии. «Вестн. Восп.», 1916 г., № 6—7.

Штейнгауз. Работа дошкольного кружка по изучению среды и ее влияния на ребенка. «Вестн. Просвещ.», 1923 г., № 7—8.

Основные положения педаг. работы в дошк. учрежд. Госиздат. 1924.

Игры. Ближайший огнивной пункт организации игр— возраст детей и характер их интересов. Игры дошкольного возраста, подростка и юношей. До 3-х лет—упражнения внешних чувств. От 4—6 л.—возникновение самопроизвольной игры, работа воображения, роль движений. От 7—9 л.—индивидуальные игры, значительная роль в игре движений, сознательность в игре, сознание ее цели. От 10—12 л.— усиленный интерес к играм. Правила игры. Разнообразие игр и обилие их. От 13—15 л.—рост общественного элемента в игре.

Самостоятельные игры детей и их организация. Социальное значение их. Организация игр в связи с учебными занятиями. Игра—труд. Игра—спорт.

Литература: Джонсон. Воспитание посредством игр и забав. Вып. I. Изд. «Своб. Восп.», 1915 г.

Тоже . . . . . Изд. «Работн. Просвещ.», 1922 г.

Ермилов. Воспитание и самовоспитание. Изд. Думнова М. 1915 года.

Киркпатрик. Дети—граждане будущего. М. 1916 г.

Мюссельман. Игра, как основной фундамент воспитания. «Своб. Восп.», 1916—17 г., № 7—8.

Познер. Игры и их значение. «Русская Школа», 1916 г., № 10—11.

Рубинштейн. Детские игры и их социально-жизненное значение. «Вестн. Восп.», № 8—1912 г.

Чемберлен. Дитя. Ч. I. М. 1910 г.

Шацкий. Бодрая жизнь. Изд. 1917 г., 1915 и 1921 гг.

Его же. Дети—работники будущего. М. 1908 г.

Аркин. Игра и труд в жизни ребенка.

Детские праздники.—„Преднамеренное обединение детей в целях организованного получения радости и удовольствия от общих действий и переживаний, не составляющих постоянное явление в жизни“. Условия их организации:

1) Соответствие всей программы, всего материала, даваемого детям на празднике, возрасту детей. 2) Возрастный состав участников праздника должен быть относительно однообразен. 3) Праздник должен заключать в себе какую-либо идею, которая обединяет все его элементы. 4) Активность и самодеятельность всех участников праздника должны

являться его педагогической основой. 5) Праздник должен быть спокойным, лишенным ненужного нервирования участников, и протекать стройно и организованно, не вызывая никакой суетливости и суматохи. 6) Праздник должен быть так построен, чтобы соответствовал физическим возможностям его участников. 7) Праздник не должен заключать в себе ничего о грубого. 8) Праздник должен вызывать у участников этические переживания. Эти условия целиком применимы и к революционным праздникам.

Элементы, из которых слагается праздник: 1) литературный материал, 2) музыка и пение, 3) драматизация, 4) шествия, 5) игры, 6) инсценировки, 7) рассказывание<sup>1)</sup>.

Улица. Рядом с растлевающим влиянием улицы (хулиганство, пороки взрослых, беспризорность и т. п.) выдвигается ее положительная сторона: создание уличной совместной жизни детей, ее организации. Использование инициативы и предпримчивости детских вожаков на улице. Вовлечение их в круг детских интересов и учреждений. Создание здоровой детской атмосферы в организации детей, гигиеническое оздоровление улицы. Установление связи детских учреждений с улицей и ее детским поколением.

Литература: Алферов, А. Культурная работа среди детей улицы. «Своб. Воспит.», 1916—17, № 1.

Баранова. Дети—блюстители порядка. «Пед. Лист.», 1914, № 1.

Борович. Борьба с улицей. «Психол. и дети», 1917, № 6—8.

Дзюбинская. Из практики народного детского сада. «Вопросы дошкольного воспитания». Сборн. № 2. СПБ. 1913.

Дружинин. Воспитание и самоуправление. «Педаг. Лист.», 1908 г., № 5.

Из практики новой культурной работы. Изд. Моск. Гор. Думы. «Нар. Образ.» 1915 г., № 6—9.

Л. С. Уличные кружки американских мальчиков. «Вестн. Воспит.», 1906 г., № 3.

Отчет О-ва попечения о детях Басманного района за 1913 г. М. 1914 г.

Попова. Школа жизни. М. 1922 г.

Родин и Марц. Клубы для детей и подростков. М. 1919 г.

Чепмен. Маленькая республика. Харьков. «Путь Просвещ.», 1922 г., № 2.

Шацкий. Дети—работники будущего.

Покровская. Улица в жизни детей. «Вестн. Просвещ.», 1922 г., № 7.

Сюда же отчасти примыкает литература о беспризорных.

<sup>1)</sup> См. Марц. Детские праздники. «Вестн. Просв.», 1922 г., № 2.

Беспризорные. Беспризорные—дети улицы. Беспризорность—социально-экономическое явление. Дефективность среди них чаще всего лишь сопутствующий момент социальной среды и ее влияния. Деклассированный характер беспризорных. Правонарушители—результат безучастия к ним и их дезорганизации. Осторожность подхода к их надломленной психике. Неизбежность временной изоляции их. Любовь, но не жалость к беспризорным. Организация самодеятельности и социальных привычек. Уважение к личности. Удовлетворение жажды к труду и избытка энергии. Организация трудовых артелей и клубов.

Литература: 1. Свет, И. Я. Опыт работы с беспризорной молодежью. «На путях к нов. школе», 1922 г., № 3.

2. Лившиц. Беспризорные подростки. «На пут. к нов. шк.», 1922 г., № 3.

3. Лившиц. Беспризорные, дефективные дети. «На пут. к нов. шк.», 1923 г., № 3.

4. Левитина. Беспризорный и педагог. Там же.

5. Гансон. Воспитательная работа с беспризорными. Там же.

6. Крупская. Борьба с беспризорными. Там же.

7. Александр и Кайданова. О работе с беспризорными. «На пут. к нов. шк.», 1923 г., № 6.

8. Воспитание и образование дефективных детей. «Вестн. Просвещ.», 1923 г., № 2, отд. III, стр. 63—118.

9. Материалы Наркомпроса: сборники, декреты, циркуляры и инструкции.

Площадки. Задачи физического и общественного воспитания во временном обединении детей на открытом воздухе, на улице и площадках, в городах и крупных сельских районах. Смешанный состав детской среды на площадках. Групповые и массовые занятия детей. Организация детской жизни на площадке на основе их живых интересов и активности, исходя из их игр и занятий на открытом воздухе. Воспитание общественных привычек и коллективизма в игре. Постепенное вырастание из игр и развлечений на площадке трудовых процессов и опыта элементарной клубной организации детей. Перенесение влияния площадки на детей улицы в целом. Гигиеническая роль площадок в душном городе.

Литература: Гартнер. Летние занятия с городскими детьми в Америке. «Вестн. Воспит.», 1914 г., № 7.

Зеленко. Наша летняя площадка. «Свободн. Воспит.», 1918 г., № 1—3, 4—5, 6—7.

Зеленко и Массалитинова. Площадка для игр в городах Америки, Европы и России. «Изв. Отд. Народн. Образ. Моск. Гор. Думы», 1914 г., № 1.

Крюков. Дети—граждане будущего. Изд. Моск. Союза Потр. Об-в. М. 1916 г.

Никитинская. Детские площадки и клуб. «Народн. Просв.», 1921 г., № 21—22.

Отчет О-ва попечения о детях Бутырского района. М. 1915 г. Материалы Наркомпроса.

**Летние колонии.** Основная задача их—переброска детей из душных стен города на лоно природы. Забота о подъеме физического здоровья—ближайшая цель устройства колонии. Отвлечение детей от семьи, от влияния отрицательных сторон улицы выдвигает также на первую очередь принцип организации жизни детей, как общественного трудового коллектива. Жизнь в деревне или возле деревни, сближение детей с крестьянством, соприкосновение с крестьянским трудом (значение колонии для деревенской детворы), неизбежность самообслуживания—все это создает благоприятные условия постепенного развития из колонии детской трудовой коммуны, организации хозяйства в колонии. Кратковременность пребывания в ней, потребность детей в длительном отдыхе на лоне природы смягчает жизнь коммуны, внося в нее элемент каникулярного отдыха и развлечения. Физически оздоровленные под влиянием перемены места и режима дети должны вынести из колонии бодрое настроение и навыки коллективной жизни, жизнерадостного сотрудничества. Учебные занятия в колонии носят вспомогательный характер. Центр занятий—в природе. Искусство в жизни детей проводится путем праздников и спектаклей.

Литература: Бобры. «Свободное Воспитание», 1909—10 г., № 10—12.

Глаголев и Ивашева. Вопросы дошкольного воспитания. Сборн. № 1. СПБ, 1912 г.

Ивашева. То же Сборник. № 2.

Иверонов. История одного опыта. М. 1914 г.

Летние колонии московских школьников за 25 лет. Изд. Кружка Летн. Колоний. М. 1912 г.

Полтора года работы в детской колонии. Информац. бюллетень МОНО. 1921 г. № 6. Шацкий. Бодрая жизнь.

Шацкий. Дети—работники будущего. Гос. Изд. 1919 г.

Летние колонии. Гос. Изд. 1919 г.

**Детские клубы.** Организация свободной жизни детей в свободно-избираемых занятиях, труде и развлечениях детей. Поднимая умственный и нравственный уровень своих членов, клуб является фактором социально-воспитывающим, создавая коллективистические навыки совместной жизни и совместного творчества. Труд и отдых в клубе взаимно

доходят друг друга. Не давая заранее определенной программы занятий, клуб отвечает на свободные запросы детей и приводит к самоорганизации их самими членами клуба. Они свободны в выборе их. Уставы и правила только закрепляют выработанные детьми формы быта и жизни клуба в процессе клубного самоуправления. Клуб завязывает связь с окружающей жизнью в процессе своей внутренней работы, не превращаясь в клуб для посторонней публики и ее развлечения. Возникая самостоятельно, клуб является также органической частью нормально работающей школы, сливаясь иногда с нею в школу-клуб. Последнее отнюдь не исключает его права на самостоятельное существование. Клуб—объединяющее учреждение для комсомола и пионеров.

Литература: Белокопытова. Клубы рабочих подростков. «Внешк. Образов.», 1919, № 1.

Борович. Борьба с улицей. «Психология и дети», 1917, № 6—8.

Бух. Самоуправляющиеся клубы школьников в Нью-Йорке. «Своб. Восп.», 1908—09 г., № 11.

Вишневская. Внешкольные занятия детей. «Русская Школа», 1911 г., № 10.

Детские клубы в Америке и Московский сетlement. «В помощь родит. и воспит.», 1906 г., № 2—5.

Записная книжка юного гражданина на 1918—19. Изд. Центросоюза.

Крупская. Социально-политическая работа в школах-клубах. «Нар. Просв.», 1919 г., № 16—17.

Крюков. Дети—граждане будущего.

Отчет О-ва попечения о детях Бутырского района за 1914 г. М. 1915 г.

Родин и Морц. Клубы для детей и подростков. Изд. «Нар. Учит.». М. 1919 г. См. «Свободн. Воспит.», 1918 г., № 6—7.

Статьи Ивашевой о зимних колониях. Из жизни одного детского клуба. «Своб. Восп.», 1918 г., № 8—9.

Тихий. Народный детский дом. «Школа и Жизнь». 1916 г., № 21.

Шацкий. Бодрая жизнь.

Его же. Дети—работники будущего.

Самоуправление детей, как самоорганизация их. Постепенное вырастание его жизни, труда из организации Собрания—первичная ячейка и основной нерв самоуправления. Цель его—выработка навыков будущего организатора трудового общества и нового коммунистического строя. Дифференциация функций и возникновение должностей. Естественное возникновение норм и форм самоуправления. От детской сходки до детской коммуны. Участие детей в управлении школой, как результат организации при участии детей жизни детских учреждений. Самоуправление в детском

саду, школе I и II ст., в детском доме и в школе-коммуне (в зависимости от возраста детей и целевой установки учреждений видоизменяются содержание и формы самоуправления). Комсомол играет видную роль в организации самоуправления.

Литература: 1. Тезисы о С., принятые Научно-Педаг. Секцией ГУС'а. «На путях к новой школе», 1923 г., № 5.

2. Лемберг, Л. К вопросу о С. учащихся. Сборн. «Трудовая школа», ПГР, 1922 г. № 3 (тезисы о С.).

3. Дополнения к тезисам ГУС'а о С. МОНО. «Вестн. Просв.», 1923, г. № 10.

4. Анкета о детском С. «Вестн. Просв.», 1923 г., № 2.

5. Ивановский. Педагогич. значение С. учащихся в школе. «Вестн. Просв.», 1923 г., № 2.

6. Кирпичникова. История одного С. в загородной школе II ст. «Вестн. Просв.», 1922 г., № 8.

7. Крупенина. Дети о С. «Вестн. Просв.», 1923 г., № 2.

8. Крупская Н. К. Школьное С. и организация труда. «На путях к нов. шк.», № 5, 1923 г.

9. Парамонов. Некоторые вопросы С. «На пут. к нов. шк.», 1923 г., № 5.

10. . . . . Материалы по С. учащихся. «Вестн. Просв.» № 5—6 и «На пут. к нов. шк.», № 3 за 1923 г.

11. Познанский. Спорные вопросы детского С. «Вестн. Просв.» 1923 г., № 2.

12. Шульгин. Самоуправление. «На пут. к нов. шк.», № 6, за 1923 г.

13. Крупская Н. РКСМ и бойскаутизм. Изд. «Крас. Новь».

14. Лукашевич. Молодая республика. Изд. «Земля и фабрика».

15. . . . . Комсомол и школа. «Вестн. Просв.» 1923 г., № 2

16. Иорданский. Основы и практика социального воспитания. Гл. Х—ХI.

Браун. Детская республика. Изд. Вольфа.

Вентцель. Опыт создания самоуправляющейся общины детей. «Своб. Воспит.», 1911—12 гг., № 6.

Дружинин. Воспитание и самоуправление. «Педаг. Лист.», 1908 г., № 5.

Золотовин. От старой школы к трудовой школе. Волоколамск. 1920.

Клодт, Е. Опыт развития самоуправления в детской колонии сахарников. «На путях к новой школе», 1923 г., № 7—8.

Колонтарова. Школьное самоуправление. «Свобод. Воспит.», 1911—12 гг., № 5.

Крупская. Школьное самоуправление. М. 1919. См. также «Своб. Воспит.», 1914—15 г., № 12, и 1916—17 г., № 1.

Материалы по ученическому самоуправлению. «Социальн. Воспит.», 1921 г., № 1—2.

Р. Е. Детские республики в Америке и Англии. «Русская Школа» 1914 г., № 4.

Родин и Марц. Клубы для детей и подростков.

Терпугов. О детском самоуправлении. «Бюлл. Моск. Сов. Раб Деп.», № 9—10.

Спасская. Школьное самоуправление.

Ферстер. Школа и характер.

Ферьер. О новой школе. «Свободн. Воспит.», 1910—11 гг., № 7, 8 и 9.

Шацкий. Дети—работники будущего.

Его же. Бодрая жизнь.

Комсомол и пионеры. Общественно-психологические основы детдвижения в СССР: коммунистическое классовое воспитание пролетарских детей; подготовка к классовой борьбе, воспитание классовой идеологии и мировоззрения. Влияние в этом направлении на рабочую молодежь и широкие массы подростков и школьников. Детские и юношеские интересы, их разнообразие и реакция на современность. Бойскаутизм и его буржуазная идеология. Учет методов и приемов бойскаутизма. Увлечение идеалами взрослого. Правила поведения. Связь между организацией и его членами. Привязанность к своей организации. Активность. Элементы игры и развлечений. Пропаганда. Труд. Новые приемы работы. Воспитание навыков коллективной работы и коллективного труда. Самоорганизация и самоуправление. Законы пионеров. Отряды и их организация. Комсомол и школа. Комсомол и детский дом. Связь с внешней жизнью. Комсомол среди рабочей молодежи и на фабрике. Комсомол в деревне. Комсомол и коммунистическая партия.

Литература: Крупская. РКСМ и бойскаутизм.

Сорокин. Юные пионеры.

Крупенина. Пионеры и школа. «Педаг. курсы на дому», № 5.

Гернле. Коммунистическое движение детей.

Кузьмин. Летняя работа комсомола в деревне. Изд. «Новая Москва», 1924 г.

Левгур. История РКСМ. Изд. «Молодая Гвардия», 1924 г.

Юный пионер. Издание «Новой Москвы».

Шохин. Комсомольская деревня. Изд. «Молод. Гвард», 1924 г.

Комсомол и школа. «Вестн. Просвещ.», 1923 г., № 2.

Устав РКСМ.

Детский дом. Организация жизни детей, как образ и подготовка к будущей социалистической жизни общества. Детский дом, как замена семейного и школьного воспитания в узком смысле этого слова общественным. Современные суженные задачи детского дома, как приюта сирот и беспризорных, не устраниют этой основной задачи.

Организация детского дома, как коллектива, целиком в миниатюре отражающего жизнь взрослых в ее социальных формах: общественно-необходимый коллективный труд, самообслуживание, как социальный фактор жизни, самоорганизация жизни, самоуправление и участие в управлении. Тесная связь с внешней средой и влияние на нее. Организация школьных занятий в детском доме или связь его с общественной школой.

Литература: Автухов. Опытный детский дом. Информ. бюлл. МОНО. 1921 г., № 7.

Автухов. Детский дом. Отдельная брошюра.

Вентцель. Детский дом. «Свободн. Воспит.», 1914 г., № 7, и отдельное издание.

Елизарова. Основы социального воспитания с точки зрения коммунизма. «Народ. Просвещ.», 1921 г., № 21—22.

Жаворонков. Опыт работы трудовым методом. «На путях к новой школе», 1922 г., № 2.

Иорданский. Детский дом-коммуна. Изд. 1916 г. № 21.

Тихий. Народный детский дом. «Школа и Жизнь», 1916 г., № 21.

Кистяковская, М. В., Горбунова-Посадова, Е. Н. Первый опыт свободно-трудовой школы. «Дом свободного ребенка». Гос. Изд. 1923 г.

Детский дом. Изд. Кружка С. В. и О. Д. М. 1917.

Когда приходится характеризовать отдельные учреждения для детей, неизбежно наталкиваешься на целый ряд общих организационных принципов и приемов, которые одинаково в целом и даже в отдельных деталях пригодны и приложимы к каждому без исключения детскому учреждению. Это вполне естественно и понятно. Определяющим исходным моментом организации жизни всюду и во всем является та социально-экономическая среда, которой живет и дышит действительность. Разве мы не ощущаем каждый день, чем полна и насыщена эта современность! Она целиком отливается в жизни учреждений в определенных организационных формах, в определенном содержании. Все это в свою очередь оправдывает попытку дать обобщающее исследование этой среды и действительности независимо от отдельных учреждений, установление ее общих форм и общего содержания в пределах того или иного возраста и в частности среди детей и подростков.

## СОДЕРЖАНИЕ.

	<i>Стр.</i>
Вместо предисловия . . . . .	3
I. Вопрос организации детей в его современной по- становке . . . . .	5
II. Ребенок . . . . .	9
III. Кто организует детей . . . . .	16
IV. Внешняя и социальная среда детей . . . . .	20
V. Психическая среда. Роль личности. Оздоровление среды . . . . .	45
VI. Детская среда, как фактор воспитания . . . . .	57
VII. Вопросы изучения детской среды и детских со- циальных типов . . . . .	67
VIII. Основы организации отдельных детских учрежде- ний. Литература . . . . .	93